

Práticas de Letramento e Gêneros Discursivos na Formação de Professores Indígenas do Alto Xingu

Carmem Jená Machado Caetano
Camila Moreira Ramos
Vilma José Sabino Kamaiurá

167

RESUMO: Com a conquista do direito a uma instituição escolar diferenciada, garantida pela Constituição Federal de 1988, as atenções têm recaído sobre a formação de professores indígenas que ensinam nas aldeias, bem como a busca por conteúdos e materiais para a formulação dos currículos das instituições escolares indígenas brasileiras. Diante disso, o propósito deste artigo é refletir sobre as práticas de letramento e os gêneros discursivos utilizados pelos professores que lecionam no curso de Magistério Intercultural para comunidades indígenas no Alto Xingu, Mato Grosso. Para a investigação, utilizamos a Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 1999, 2001, 2003) e a Teoria Social do Letramento (Barton, 1994; Barton, Hamilton e Ivanic, 2000, Street, 2014). Por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo, nos valem das entrevistas feitas com os professores do magistério e de notas de campo bem como de observações das aulas ministradas. Os resultados principais apontam para o uso do letramento ideológico, na perspectiva de Street (2014).

Palavras-chave: Educação indígena. Formação de professores. Práticas de letramento. Gêneros discursivos.

Literacy Practices and Discursive Genres in The Formation of Indigenous Teachers of the High Xingu

ABSTRACT: With the achievement of the right to a differentiated school institution guaranteed by the Federal Constitution of 1988, attention has focused on the training of teachers teaching in the villages, as well as the search for contents and materials for the formulation of the curricula of Brazilian indigenous school institutions. Therefore, the purpose of this article is to reflect on the literacy practices used by teachers who teach in the Intercultural Mastership course for indigenous communities in the Upper Xingu, Mato Grosso. For this work, we used Critical Discourse Analysis (Fairclough, 1999, 2001, 2003) and the Social Theory of Literature (Barton, 1994; Barton, Hamilton and Ivanic, 2000). Through a qualitative research, we use the interviews made with teachers of the teaching profession and the field notes and observations of the classes. The main results point to the use of ideological literacy in the perspective of Street (2014).

Keywords: Indigenous education. Teacher training. Literacy.

1 Introdução

Segundo Maher (2006), a formulação das políticas educacionais indígenas não aconteceu por acaso. Ainda segundo a autora, essas políticas



são fruto de um movimento de fortalecimento político das associações indígenas que, apoiadas por entidades da sociedade civil, fizeram com que essas populações passassem, no final da década de 70, a se organizar politicamente em todo o território brasileiro. Esses povos começaram a se fazer notar no Congresso Nacional brasileiro e a utilizar a mídia impressa e televisiva para denunciar invasões em suas terras e reivindicar seus direitos. Assim, conseguiram, com a Constituição 1988, uma grande conquista: tiveram pela primeira vez, assegurado por lei, o direito de terem suas línguas maternas, suas tradições, seus costumes e seus princípios educacionais respeitados no processo de ensino-aprendizagem formal nas escolas indígenas.

Hoje, percebemos que é visível o esforço daqueles¹ que, renegando os modelos assimilacionistas, lutam pela implantação de programas de educação escolar que estejam a serviço das comunidades indígenas, e não contra elas. O curso do Magistério Intercultural² já é um passo nesse sentido, embora seja preciso ainda descobrir formas concretas de letramentos para tornar o desejo da educação escolar indígena efetivamente realidade.

Diante desse contexto, são de suma importância trabalhos que investiguem a formação desses alunos – que são professores em suas aldeias – a fim de avaliar os obstáculos iniciais, relacionados aos letramentos utilizados, bem como as possíveis soluções para superar os desafios que enfrentam.

Com esse objetivo, esta pesquisa busca refletir sobre as práticas de letramento e os gêneros discursivos utilizados no curso de Magistério Intercultural. Como suporte teórico, utilizaremos a teoria da Análise de Discurso Crítica (Fairclough) e a Teoria Social do Letramento, principalmente na concepção de Barton (1994), Barton, Hamilton e Ivanic (2000) e Street (2014).

¹ Como demonstra, por exemplo, Maher, 2006.

² O curso de Magistério Intercultural do Alto Xingu/MT tem o objetivo de formar professores indígenas, em nível de Ensino Médio, para lecionarem em suas aldeias. Atende a dez (10) etnias, quais sejam: Kamaiurá, Aweti, Kuikuro, Kalapalo, Matipu, Nafukuá, Yawalapiti, Mehinako, Waura e Trumai. Possui um currículo diferenciado para se adequar, na medida do possível, a todos. É feito por módulos e os alunos permanecem 45 dias no curso e 60 dias em suas comunidades, onde exercem o papel de educadores. Há um barco-escola à disposição deles para os momentos em que não podem se ausentar de suas aldeias.



2 Contextualização

Partindo da concepção de que muitos leitores não serão indígenas, é importante descrever o contexto em que o Magistério Intercultural acontece. Por isso, a seguir, faremos algumas considerações a respeito de suas especificidades.

Investigando o programa do Magistério, que habilita alunos do Ensino Médio para a docência nas comunidades indígenas, temos percebido a dificuldade deste professor (que forma alunos para serem professores em suas aldeias) e a responsabilidade que lhe cabe ao ter que preparar jovens e adultos para conhecerem a Língua Portuguesa (doravante LP) – a fim de exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira –, sem deixar de incentivá-los a continuarem desempenhando amplamente sua cidadania no interior da comunidade à qual pertencem utilizando, cada um, sua língua materna. É por esse motivo, então, que os professores indígenas, em seu processo de formação, têm que, o tempo todo, refletir criticamente sobre as possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões que porventura surjam.

Notamos outros desafios do curso do Magistério Intercultural pesquisado. Entre eles está a quantidade de etnias do Xingu atendidas, cada uma com sua cultura, seus costumes e suas línguas. Dentre as muitas dificuldades encontradas por esses professores, está a questão da adaptação do calendário escolar, uma vez que cada etnia tem suas tradições, festas, celebrações e rituais que acontecem em datas diferentes e que precisam ser respeitadas. Além disso, cabe a eles a elaboração do projeto político pedagógico da escola, assim como o estabelecimento dos objetivos educacionais, da grade curricular, do conteúdo das disciplinas e do sistema de avaliação.

Outro obstáculo com que se deparam é a produção de seu próprio material didático, utilizando somente os recursos que a escola ou a comunidade lhes oferecem. Eles não têm à sua disposição bibliotecas com acervo em Língua Portuguesa, nem jornais e internet, já que as aldeias não



dispõem desses aparatos. Dessa forma, preparam seus próprios materiais e desenvolvem vários letramentos com aquilo que possuem.

Ademais, pelas observações em campo, percebemos que o professor indígena, enquanto aluno do Magistério Intercultural, sempre traz em sua bagagem um amplo domínio dos conhecimentos acumulados por seu povo, mas seu conhecimento sobre os saberes da escola formal brasileira nem sempre é satisfatório. Assim, é preciso uma estrutura e uma didática diferente para esse curso, a qual veremos com um pouco mais de detalhes no decorrer deste trabalho.

2.1 Modelos de educação escolar indígena

Com o advento da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) foi alterada. Em seus artigos 78 e 79, é reconhecida a educação escolar bilíngue/plurilíngue e intercultural. Com isso, aos índios é “garantido” o direito a uma escola com características específicas, que busque manter a sua cultura, tradições e identidades, ao mesmo tempo em que lhes dê a oportunidade do conhecimento da Língua Portuguesa, a fim de poderem interagir com as outras comunidades brasileiras.

Segundo Maher (2006, p. 17), inicialmente, a educação indígena não exigia conhecimento escolar algum. Era baseada apenas no conhecimento tradicional da comunidade. Entretanto, de acordo com a mesma autora, o contato com a população não indígena trouxe modificações significativas a muitas etnias. Eles perceberam, então, a necessidade de conhecerem os códigos e os símbolos das comunidades de não índios para conseguirem manter os direitos e as garantias que conquistaram. Assim, a LP passou a ocupar um espaço na instituição escolar em muitas aldeias.

Importante enfatizar que, na sociedade indígena, o ensinar e o aprender são ações incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer, pois não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade. Ensina-se pescando no rio, ensina-se plantando no roçado. Além disso, o ensino não é a responsabilidade de uma única pessoa, mas de todos.



Na educação indígena, não existe a figura do professor como o conhecemos na cultura do não indígena. O pai é professor, o velho é professor, o tio é professor, o irmão mais velho é professor, todos são ao mesmo tempo professor e aluno (MAHER, 2006, p. 17-18).

Entretanto, foram necessárias sistematizações no ensino para a inserção na Língua Portuguesa como segunda língua. Surgiram, então, algumas modalidades escolares, as quais regeram o sistema escolar desses povos em períodos passados. Descreveremos o modelo assimilacionista de submersão e de transição comparando-os ao bilinguismo/plurilinguismo, modelo atual e foco do nosso estudo.

De acordo com Maher (2006, p. 21), existiu um modelo educacional que apregoava, de forma radical, a submersão cultural e linguística de indígenas na sociedade dominante com vistas à sua assimilação, chamado “assimilacionista de submersão”. Nele, os índios eram retirados de sua família e postos em internatos para aprenderem o português e os costumes ocidentais, uma vez que seus “costumes e crenças não correspondiam aos valores da modernidade”.

Após esse momento, percebe-se o modelo “assimilacionista de transição”, que não retirava as crianças e os jovens de seu ambiente e funcionava/funçiona da seguinte forma: nas séries iniciais, é ensinada a língua materna desses povos, isso porque se percebeu a dificuldade de se alfabetizar uma criança em uma língua em que ela não domine; depois que a criança é alfabetizada em sua língua, a LP vai sendo inserida paulatinamente até que a língua indígena seja totalmente excluída do currículo escolar.

Nesse sentido, Maher (2006, p. 22) conclui: “Assim a função da língua indígena é apenas servir de elemento” para que a LP e os costumes ocidentais sejam incorporados na população indígena. Para essa estudiosa, em termos linguísticos, ambos os modelos têm o objetivo de retirar a língua materna da criança, fazendo com que:

Sua escolarização monolíngue em língua indígena passe a um bilinguismo transitório nas duas línguas e termine monolíngue na segunda língua, na língua portuguesa paralelamente buscase substituir o referencial cultural indígena pelos valores das



práticas da sociedade dominante. Como se pode perceber, esse modelo segue sendo tão violento quanto o Modelo Assimilacionista de submersão. A única diferença é que a violência cultural e linguística é agora praticada em doses homeopáticas (MAHER, 2006, p. 22).

Diante desse contexto, surgiu o modelo atual de ensino brasileiro, que rege as diretrizes da educação escolar indígena do Alto Xingu, conforme Maher (2006, p. 22), chamado de Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico. De acordo com essa pesquisadora:

172

Nele, o que se quer promover é um bilinguismo aditivo pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório lingüístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais. Para tanto, insiste-se na importância de que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo o processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais (MAHER, 2006, p. 22).

Assim, as crenças, os costumes e as tradições desses povos são preservadas e suas línguas valorizadas. As crianças são alfabetizadas em sua própria língua e, somente depois, passam a frequentar a escola dentro da própria comunidade e a aprendem a Língua Portuguesa. Dessa forma, são mantidas as duas, ou mais línguas – já que alguns indígenas conhecem várias línguas de outras comunidades.

Com um modelo bi-plurilingue, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) estabeleceu algumas características para as escolas indígenas dentro das aldeias, conforme descrição no quadro a seguir:

Quadro 1: Características do modelo bi-multilíngue.

Comunitárias: conduzidas pela comunidade indígena de acordo com seu projeto pedagógico e seu calendário escolar, com liberdade de decisão da comunidade.
Interculturais: a diversidade cultural e linguística deve ser reconhecida e mantida, promovendo uma situação sociocultural linguística e histórica diferenciada.
Bilíngues ou Multilíngues: as tradições culturais, os conhecimentos da educação das gerações mais novas e as crenças dos mais velhos devem ser valorizadas e mantidas mesmo que, muitas vezes, sejam utilizadas mais de uma língua.
Específica e diferenciada: deve ser concebida e planejada como reflexão dos povos indígenas, apoiando-se nos aspectos específicos dessas comunidades, com currículos escolares diferenciados de acordo com suas demandas. São os alunos que determinam o funcionamento das escolas.



Fonte: Adaptado de Maher, 2006.

Em nossa concepção, considerando os estudos de Maher (2006) citados acima, o curso do Magistério Intercultural segue o modelo de ensino bilíngue/multilíngue, como demonstraremos nos resultados.

3 Pressupostos teóricos e metodológicos

A Análise de Discurso Crítica (doravante ADC), uma abordagem de origem inglesa desenvolvida por Fairclough (1989, 2001, 2003), enfatiza a análise orientada de textos, permitindo investigar como os aspectos linguísticos determinam as relações sociais com suas sustentações ideológicas. Nessa teoria, Fairclough (2001) considera a linguagem como uma forma de prática social que contribui também para a construção das identidades e dos sistemas de conhecimento e crenças.

Além disso, o autor conceitua discurso como sendo o uso da linguagem como prática social e não apenas como uma atividade individual, enfatizando-o como um “modo de ação”, visto ser uma forma de os indivíduos agirem no mundo e sobre os outros indivíduos, e um “modo de representação”, já que, por meio dele, as pessoas se representam.

Tal conceito é de extrema importância para este estudo por ser considerado, na concepção tridimensional do discurso trazida pelo mesmo autor, uma prática discursiva que envolve “produção, distribuição e o consumo textual” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 123). Lembrando que as práticas discursivas estão inseridas nas práticas sociais, as quais contribuem para reproduzir a sociedade e transformá-la.

Para esse estudioso, a prática discursiva media a relação entre o texto e a prática social. Fairclough complementa:

A conexão entre o texto e a prática social é vista como mediada pela prática discursiva: de um lado os processos de produção e interpretação são formados pela natureza da prática social, ajudando também a formá-la e, por outro lado, o processo de produção forma (e deixa vestígios) no texto, e o processo interpretativo opera sobre “pistas” no texto (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).



Essas três categorias constituem o modelo tridimensional que, também segundo Fairclough (2001, p. 100), é composto pelo texto, prática discursiva e prática social. Dentro do texto, as categorias de análise são o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual. Na prática discursiva, são categorias de análise a produção, distribuição e consumo. O autor acrescenta também nessa análise o contexto, a força, a coerência e a intertextualidade e afirma que “a análise da prática discursiva deva envolver uma combinação do que se poderia denominar ‘microanálise’ e ‘macroanálise’”. Por último, na prática social são consideradas a ideologia (incluindo sentidos, pressuposições e metáforas) e a hegemonia (subdividida em orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas).

3.1 Gêneros discursivos

Muitos autores se debruçam em estudos sobre gêneros discursivos (GD), entre eles Bazerman (2005, 2007), Marcuschi (2008) entre outros. Por questão de espaço, utilizaremos o conceito de Fairclough e Chouliaraki (1999, p. 56) que o concebem como “um tipo de uso da linguagem desempenhando em uma prática social particular”.

Na obra de 2003, Fairclough afirma que os textos podem ser compreendidos como ação, representação e identificação. Ao invés de chamar esses aspectos de funções, ele os considera como significados, assim chamados: significado acional (modos de agir), significado representacional (modos de representar as realidades) e significado identificacional (modos de ser dos atores sociais).

Os gêneros discursivos, segundo esse estudioso, estão alocados no significado acional. Nele, compreendemos o texto como forma de ação e as práticas aí incluídas formam os eventos sociais das comunidades. Bakhtin (2003) considera que essas práticas são relativamente estáveis, o que quer dizer que são compostas de gêneros determinados.

Assim, veremos que a sociedade indígena pesquisada possui gêneros discursivos específicos para suas práticas sociais particulares, as quais, muitas vezes, diferem das práticas tradicionais das sociedades não indígenas.



3.2 Práticas de letramento

Segundo Rios (2009, p. 50), “letramento, ou para ser mais preciso, letramentos, são atos socioculturais concretos constituídos por pelo menos uma das seguintes atividades escritas, leitura e fala a respeito de texto escrito”. Esse conceito aparentemente poderia não contemplar a fala que se relaciona em menor escala a materiais escritos. Entretanto, há argumentos a favor de que uma considerável parte da aprendizagem da escrita na infância está relacionada à fala, o que evidencia o papel da linguagem oral nas práticas sociais de letramento conforme Teale & Sulzby, 1986; Schieffelin & Gilmore, 1986). Nesse sentido, a concepção de letramento aqui proposta é tal que os usos das linguagens oral e escrita estão frequentemente entrelaçados nas atividades diárias das pessoas.

Consideramos que os letramentos se dão por meio de práticas e eventos. As práticas de letramento, de acordo com Barton (1994, p. 29), são os modos culturais gerais pelos quais as pessoas usam o letramento. Elas envolvem eventos de letramento, que são as ocasiões empíricas em que ocorrem as atividades de leitura e escrita. Nesses eventos, os papéis dos participantes, suas identidades sociais e os sentidos dos textos são dinâmicos, uma vez que são negociados e podem ser reestruturados pelos participantes mesmo no curso do evento.

Ainda sobre as práticas de letramento, para Rios (2009, p. 95), elas são a face abstrata dos eventos de letramento, pois veiculam pré-concepções dos participantes, tais como atitudes, valores e ideologias, crenças e tradições. Barton & Hamilton (2000, p. 11) admitem que essas práticas se constituem, ao mesmo tempo, nas dimensões individuais e sociais. Elas dizem respeito a histórias de vidas particulares, que trazem compreensões relativas sobre o letramento e ocorrem nas interações entre os indivíduos.



A visão de letramento por essa ótica é concebida pela “Teoria Social do Letramento” e inclui os Novos Estudos do Letramento³. Nessas concepções, o letramento é considerado como prática social e possui uma perspectiva transcultural. Assim, essa teoria entende que letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais, o qual, conforme o quadro a seguir, possui os seguintes aspectos:

Quadro 2: Aspectos do letramento como prática social.

- Existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida;
- As práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros;
- Essas práticas têm um propósito e estão firmadas em metas sociais mais amplas e nas práticas culturais;
- O letramento é historicamente situado.

Fonte: Adaptado de Barton e Hamilton (2000).

No contexto de formação de professores indígenas, as práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas tanto por meio de processos de aprendizagem informal e de produção de sentido como por meio de eventos formais como é o caso das aulas ministradas no curso do Magistério Intercultural, mesmo que não aconteçam a todo tempo no espaço físico da escola.

Segundo a concepção de letramento ideológico trazida por Street (2014), entendemos que a forma como o ensino dos docentes tem sido realizado, transformando os conteúdos e currículos oriundos dos programas que regem a Língua Portuguesa, a fim de construir um currículo diferenciado, respeitando as tradições indígenas, é uma maneira de estabelecer a relação de ensino e a aprendizagem dos alunos do curso de Magistério Intercultural, sem, no entanto, retirar seus conhecimentos prévios. Entretanto, não desconhecemos que essa forma ainda não é aplicada em

³ De acordo com Bevilaqua (2013), “a denominação Novos estudos de Letramento foi cunhada por Gee (1991 *apud* STREET, 2003) quando da observação que emergiam, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, na América do Sul (Brasil), América do Norte (Estados Unidos) e Europa (Reino Unido), estudos que focavam muito mais o lado social do letramento do que seu lado cognitivo (STREET, 2003, p.77)”.



muitas escolas indígenas, conforme algumas pesquisas de Maher (2006) demonstram⁴.

Dentro das visões socioculturais que apresentamos, vamos nos basear em Barton (1994) e Street (2014) e em suas visões ideológicas da escrita, que consiste em ver a língua não como um mero código ou meio homogêneo de representar uma suposta oralidade, mas que, junto com a essa mesma oralidade, passa a ser vista como composta por várias práticas e eventos culturais e discursivos.

Assim, na seção a seguir, relacionamos alguns eventos de letramento coletados nas notas de campo, com o objetivo de analisarmos as práticas de letramento e os gêneros discursivos que predominam nesse contexto escolar.

4 Resultados

Para este trabalho, fizemos um recorte de uma pesquisa ainda em andamento⁵. Os dados foram gerados por meio de entrevistas com seis professores que lecionam no curso do Magistério Intercultural, bem como por meio das notas de campo.

Analisamos, nesta seção, algumas estratégias e atividades utilizados pelos professores nos eventos de letramento escolar, bem como os gêneros discursivos encontrados em seus discursos e práticas pedagógicas.

4.1 Eventos de letramento na prática escolar indígena

De acordo com Batista Júnior (2009), os eventos de letramento se repetem regularmente na vida das pessoas e “dão pistas da prática de letramento” que utilizam no contexto escolar. Dessa forma, relacionamos a seguir algumas atividades realizadas pelos docentes do magistério:

Quadro 3: Recursos utilizados nas disciplinas do curso Magistério Intercultural.

⁴ Segundo Maher (2006), há muitos currículos escolares indígenas que apenas aplicam os currículos da Língua Portuguesa.

⁵ Resistência e luta: questões de letramentos e identidades indígenas (Dissertação de Mestrado de Vilma José Sabino Kamaiurá).



Disciplina	Temas	Práticas de letramento	Recursos
Língua Portuguesa	Produção textual de história da mitologia indígena. Literatura indígena.	Os alunos relatam contos de sua comunidade e apresentam-nos a seus colegas. Formam frases com as palavras aprendidas.	Caderno. Quadro. Cartolina. Jornais. Revistas.
Matemática	Números de 1 a 20.	Contam os dedos das mãos e dos pés, as plantas e as frutas disponíveis nas roças (pés de banana, mamão, mandioca etc.), os peixes e as caças quando o pescador ou caçador chega à aldeia.	Caderno. Quadro. O próprio corpo. Plantas. Carteiras da sala. Colheita de frutos. Caças e pescas.
Geografia	Espaço geográfico da aldeia e do Estado Mato-grossense.	Análise dos mapas. Aulas práticas (com observações dos estudantes no espaço externo à escola).	Caderno. Quadro. Cartolina. Documentários. Mapas. Livro didático.
História	Período colonial e período imperial, as expedições históricas dos bandeirantes no sertão mato-grossense e a história de contato com os irmãos Villas-Boas.	Aulas teóricas (estudos de mapas e documentos em sala de aula) e aulas práticas (com observações dos estudantes na aldeia).	Caderno. Quadro. Documentários. Mapas. Livro didático.
Ciências	Nomes de plantas, aves, peixes e animais que existem dentro do território indígena; preservação das nascentes dos rios; preservação contra queimadas; descarte de materiais que possam contaminar o solo.	Aulas teóricas (com o auxílios dos livros didáticos disponíveis em sala de aula) e aulas práticas (com observações dos estudantes na aldeia).	Caderno. Quadro. Cartolina. Livro didático. Fauna e flora da aldeia.

Fonte: Adaptado das notas de campo da pesquisa.



Esses são alguns exemplos de eventos de letramento utilizados pelos professores do Magistério Intercultural usados como formas de atividades pedagógicas de ensino aos alunos do Ensino Médio a Língua Portuguesa em disciplinas comuns à comunidade não indígena. O objetivo é habilitá-los à docência para as crianças e jovens de suas aldeias.

Vemos que a oralidade predomina nesses eventos e que a prática da escrita é inserida paulatinamente. Assim, as aulas são muito mais práticas que teóricas, visto que as atividades são realizadas mais no ambiente externo da escola e com o auxílio dos próprios recursos disponíveis (vegetação, frutos, animais, partes do corpo humano, artesanatos) que no interior da instituição de ensino com o formato tradicional (lousa, livro e caderno). Por isso, consideramos que a bagagem de vida dessa sociedade é muito valorizada.

Os recursos são adaptados ao que a aldeia tem à sua disposição. Algumas escolas possuem quadro branco e quadro negro. Entretanto, nem sempre eles têm a caneta específica para o quadro branco ou o giz para o quadro negro. Por isso, utilizam até mesmo carvão ou urucum na falta de recursos.

4.2 Gêneros discursivos nos letramentos indígenas

A seguir, o Quadro 4 exemplifica os eventos de letramento observados e selecionados, bem como os gêneros discursivos deles advindos.

Quadro 4: Eventos de letramento e seus gêneros discursivos.

Eventos de Letramento	Gêneros Discursivos
Aula de Língua Portuguesa	Contos. Narrativas. Desenhos. Exercícios no quadro e no caderno. Pequena produção textual.
Aula de Matemática	Tabuada. Anotações no caderno.



Aula de História	Relatos e narrativas. Pequena produção textual. Desenhos.
Aula de Geografia	Mapas. Resumo. Desenhos.
Aula de Ciências	Exercícios no quadro e no caderno. Desenhos.
Aula de Artes	Desenhos no caderno e em utensílios como painéis e em móveis como bancos.

Fonte: Adaptado das notas de campo da pesquisa.

Percebemos que o contexto exige uma adaptação nas práticas de letramento, demonstrando que são empregados gêneros discursivos diferentes dos recorrentes no ensino de não índios.

A importância das múltiplas linguagens nesse processo de multi(letramento). Na pedagogia dos multiletramentos, compreende-se que a linguagem verbal é cada vez mais “acompanhada” por outras modalidades de linguagem, não fazendo sentido afastá-las do processo de letramento. Multiletramento é um termo cunhado em meados da década de 1990 pelo New London Group (COPE; KALANTZIS, 1996) e é uma abordagem à teoria e pedagogia de letramento. Esta abordagem destaca dois aspectos fundamentais dos letramentos: a diversidade linguística e formas multimodais de expressão e representação linguística.

Como notamos no quadro acima, os desenhos são utilizados em praticamente todas as disciplinas, pois é um gênero discursivo que eles dominam e que não está, necessariamente, ligado ao conhecimento da LP. Como não dominam a escrita, pelos desenhos eles representam suas histórias e aprendizados em cartolinas ou quadros. A fim de ilustrar esses eventos de letramento, a seguir uma imagem que demonstra um desenho feito por alunos no curso do Magistério Intercultural:



Figura 1: Desenho feita na aula de História sobre o primeiro contato da aldeia.



Fonte: autoras.

Os desenhos, portanto, possuem um papel de muita relevância nos eventos de letramento do Magistério Intercultural do Alto Xingu, pois são a representação desses povos e de suas histórias por suas próprias perspectivas. Podemos considerar, então, que esta prática discursiva está inclusa na abordagem êmica, a qual estuda a interpretação dos membros de um grupo pesquisado sobre sua própria cultura e história (ROSA e OREY, 2013).

Afinal o entendimento dos pesquisadores, pessoas externas àquele contexto social, é sempre uma interpretação que, frequentemente, enfatiza os aspectos que se sobressaem de acordo com a visão deste, mas que, facilmente, pode estar equivocada. Assim, Rosa e Orey (2013) sugerem a união, em investigações como esta, da abordagem ética com a êmica, visto que:

A abordagem ética refere-se à interpretação dos aspectos de outra cultura a partir das categorias de análise daqueles que a observa. A abordagem êmica procura compreender uma determinada cultura com base nos referenciais adotados pelos membros dessa cultura. Em outras palavras, ética é a visão do eu em direção ao outro enquanto que êmica é a visão do eu em direção ao nosso. A abordagem ética é necessária, contudo, é de extrema importância observar uma determinada



cultura, primeiramente, em sua abordagem êmica, procurando compreender como os membros do grupo entendem as suas manifestações culturais.

Por fim, outro gênero discursivo muito usado são as pequenas produções textuais, que são construções deles sobre os temas estudados, mas em um formato reduzido, possuindo, normalmente, apenas um parágrafo. Nesse texto, eles tentam criar frases e praticarem o uso escrito da LP.

Normalmente, são debatidos temas sobre o surgimento de algum animal ou de alguma tradição. Um aluno começa escrevendo uma frase no quadro sobre o que ele sabe dessa origem, contando a visão de seus antepassados. Depois, os outros alunos vão contribuindo e acrescentando as suas percepções. As pequenas produções textuais são fruto de debates em sala de aula sobre assuntos diversos do contexto deles.

5 Considerações finais

Consideramos que, ao estabelecerem o modelo bi-/plurilinguista e relacionarem a oralidade à escrita, os professores do Magistério Intercultural utilizam letramentos ideológicos em suas práticas escolares, uma vez que se apropriam dos materiais, técnicas e insumos que a própria comunidade dispõe.

Para Street (2014), “práticas de letramento” incorporam não só os “eventos de letramento” como também os modelos populares e as concepções ideológicas que os sustentam. O autor aborda as práticas de letramento com uma visão particular de “língua real” e enfatiza que o foco no contexto é o que torna essas práticas letradas “reais”.

Partindo dessa perspectiva, percebemos neste trabalho a importância da oralidade no Magistério Intercultural, reforçando a visão da escrita que abre caminho para a reflexão de posturas ideológicas, (no sentido usado por Street), que enfatiza a interação natural e necessária entre escrita e valores socioculturais ideológicos, existentes nas culturas que a adquirem. Além disso, consideramos que os multiletramentos estão presentes a todo momento nesse contexto.



Com os resultados aqui apresentados acreditamos termos alcançado um importante passo no caminho que nos levará a um maior conhecimento da história da educação escolar indígena, relacionado ao conhecimento do curso do Magistério Intercultural. Dessa forma, concluímos que há práticas significativas de letramentos no trabalho dos professores-alunos indígenas no curso do Magistério Intercultural e que estas práticas estão muito mais próximas do que Street denomina de práticas de letramento ideológico em suas escolas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackwell. 1994.

BARTON, D & HAMILTON, M. **Literacy practices**. In D. Barton, M. Hamilton & R. I. Ivanic (eds.) *op. cit.* 2000.

BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes. **Gêneros discursivos nas práticas de letramento inclusivo**. V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. ISSN 1808-7655, ago 2009.

BEVILAQUA, Raquel. **Novos estudos do Letramento e Multiletramentos: divergências e confluências**. Revista Virtual de Letras, Goiás, v.05, nº01, jan./jul., 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: ago 2017.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.



_____. **Analyzing discourse: textual analysis for social research**. Londres: Routledge, 2003.

MAHER, Teresinha. **Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória**. In: Formação de professores indígenas: repensando trajetórias Brasília, 2006.

_____. **Política linguísticas e políticas de identidades: currículo e representação de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira**. ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: ago. 2017.

RIOS, Guilherme. **Literacy discourses**. A socialcultural critique in Brazilian communities. Saarbrücken: Verlag Dr Müller, 2009.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. As abordagens êmica, ética e dialética na pesquisa em etnomodelagem. In: **VII CIBEM**. Uruguai, 16-20 set. 2013. Disponível em: <<http://www.cibem7.semur.edu.uy/7/actas/pdfs/275.pdf>>. Acesso em: maio 2018.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1994.

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Carmem Jená Machado Caetano

carmemjena@gmail.com

Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Linguística da UnB.

Camila Moreira Ramos

camillaramos@yahoo.com.br

Mestranda em Linguística na Universidade de Brasília, Pós-graduada em Revisão de textos pelo Uniceub, Graduada em Letras pela Universidade de Brasília.

Vilma José Sabino Kamaiurá

vilmaxingu@hotmail.com

Mestranda em Linguística na Universidade de Brasília, Pós-graduada em Revisão de textos pelo Uniceub, Graduada em Letras pela Universidade de Brasília

