



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

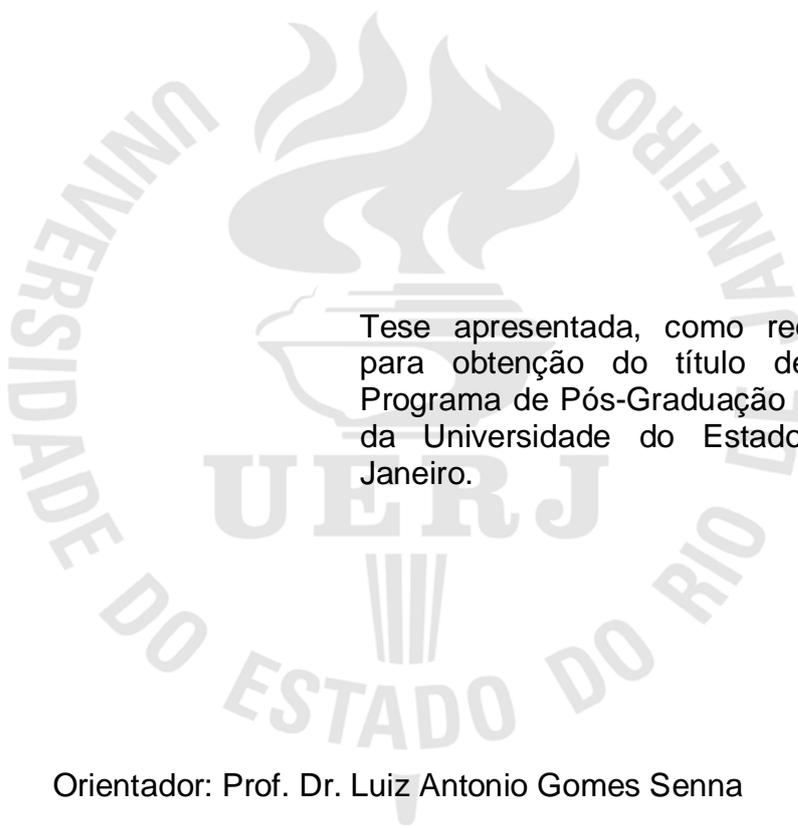
Angela Maria dos Santos Rufino

**A identidade indígena, o letramento e as tecnologias hipertextuais
no Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena
(RCNEI)**

Rio de Janeiro
2022

Angela Maria dos Santos Rufino

**A identidade indígena, o letramento e as tecnologias hipertextuais no
Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI)**



Tese apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, ao
Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Universidade do Estado do Rio de
Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SÍRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

R926 Rufino, Ângela Maria dos Santos.
A identidade indígena, o letramento e as tecnologias hipertextuais no Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI)/
Angela Maria dos Santos Rufino. – 2022.
147 f.

Orientador: Luiz Antônio Gomes Senna
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação indígena – Teses. 2. Identidade indígena – Teses. 3. Letramento – Teses. I. Senna, Luiz Antônio Gomes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Angela Maria dos Santos Rufino

**A identidade indígena, o letramento e as tecnologias hipertextuais no
Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI)**

Tese apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, ao
Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Universidade do Estado do Rio de
Janeiro.

Aprovada em 04 de julho de 2022.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna (Orientador)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Prof.^a Dr.^a Rosana Glat
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Prof.^a Dr.^a Maria Leticia Cautela de Almeida Machado
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.^a Dr.^a Erlinda Martins Batista
Universidade Anhanguera - UNIDERP)

Prof.^a Dr.^a Aldecy Lima
Universidade Federal do Acre - UFAC

Prof.^a Dr.^a Paula Castro
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Prof.^a Dr.^a Annie Redig
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Rio de Janeiro
2022

AGRADECIMENTOS

Aos meus grandes amores: Andressa, Alana e Isabelle que me encorajaram firmemente durante o percurso desse estudo.

Ao orientador Professor Doutor Luiz Antonio Gomes Senna que me aceitou como sua orientanda e me imergiu em um universo de saberes repleto de significados.

Aos docentes do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), que ao me apresentarem novos horizontes, ampliaram o meu nível de conhecimento.

Aos professores de outrora que me ensinaram o que sei hoje e, especialmente, aqueles que me ajudaram a caminhar sozinha.

A minha admiração e respeito aos companheiros de luta: Iranilde, Deusimar, João, Thais, Hamilton e Dina.

Aos colegas da Universidade Federal do Acre (UFAC) que de forma direta ou indireta contribuíram significativamente para a execução desse trabalho.

Aos povos originários do Brasil.

E principalmente a Deus, em nome de Nosso Senhor Jesus Cristo.

Cuando muere una lengua
las cosas divinas,
estrellas, sol y luna;
las cosas humanas,
pensar y sentir,
no se reflejan ya
en ese espejo.

Cuando muere una lengua
todo lo que hay en el mundo
mares y ríos,
animales y plantas,
ni se piensan, ni pronuncian
con atisbos y sonidos
que no existen ya.
entonces se cierra
a todos los pueblos del mundo
una ventana,
una puerta.
un asomarse
de modo distinto
a las cosas divinas y humanas,
a cuanto es ser y vida en la tierra.

Cuando muere una lengua,
sus palabras de amor,
entonación de dolor y querencia,
tal vez viejos cantos,
relatos, discursos, plegarias,
nadie, cual fueron
alcanzará a repetir.

Cuando muere una lengua,
ya muchas han muerto
y muchas pueden morir.
espejos para siempre quebrados,
sombra de voces
para siempre acalladas:
la humanidad se empobrece.
(Poema de Miguel León Portilla)

RESUMO

RUFINO, Angela Maria dos Santos, Nome. *A identidade indígena, o letramento e as tecnologias hipertextuais no Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI)*. 2022. 149f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

No contexto da escolaridade formal uma série de autores realçam a relevância da educação como elemento nevrálgico para atenuar as desconformidades sociais enfrentadas pelas comunidades indígenas. Por outro lado, argumenta-se que se o legado do colonialismo tratou de uma manifestação comparticipada, então, a resistência desses sujeitos contra o processo de aculturação não se trata de uma questão exclusiva das sociedades autóctones. Logo, o descolonialismo precisa partir de um viés que incite a colaboração e o engajamento de diversas entidades que estejam fortemente comprometidas com a autonomia e com a preservação das identidades dos povos originários. Diante dessa premissa, estabeleceu-se como objetivo geral: Analisar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI), junto à habilidade de letramento indígena, com foco para o emprego dos dispositivos hipertextuais. Metodologicamente, a pesquisa encontra-se fundamentada em uma metodologia teórico conceitual e aplicada. O estudo indicou que as populações nativas perseveraram em um sistema de enclausuramento porque as suas narrativas orais ainda são tidas, apenas, como componentes místicos e fantasiosos; que as identidades indígenas permanecem em uma situação de risco, devido ao pensamento cartesiano que tende a considerar que o cidadão indígena, de fato, autêntico, necessita manter determinados costumes e viver na floresta; que a linguagem oral indígena encontra-se aquém de ser incorporada no currículo educativo como categoria científica; que a sobreposição de um programa educativo nacional não atende, nem de longe, as expectativas de aprendizagem das comunidades nativas; que embora as tecnologias hipertextuais apresentem potencial para visibilizar as práticas oralizadas dos povos autóctones, o espaço cibernético continua sendo um território inacessível às coletividades indígenas; que as tecnologias hipertextuais, quando empregadas num contexto que visa a equidade social podem possibilitar a valorização de letramento indígena e, por conseguinte, do identitário indígena.

Palavras-chave: Educação indígena. Identidade indígena. Letramento. Tecnologias hipertextuais.

ABSTRACT

RUFINO, Angela Maria dos Santos, Nome. *Indigenous identity, or literacy and hypertext technologies National Curriculum for Indigenous Education (RCNEI)2022*. 149f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

In the context of formal schooling, a number of authors highlight the relevance of education as a crucial element to alleviate the social disconformities faced by ancestral indigenous societies. On the other hand, it is argued that if the legacy of colonialism was a shared manifestation, then the resistance of these social subjects against the acculturation process is not an exclusive issue of indigenous societies. Therefore, decolonialism and the struggle of native communities need to start from a bias that encourages the sharing, collaboration and engagement of various entities that are strongly committed to autonomy and the preservation of the cultural identities of the ancestral communities. Given this premise, we established the general objective of this investigation: To analyze the RCNEI, aiming to understand its implications in the literacy process, based on respect for indigenous identity and orality through hypertextual technologies. Methodologically, the research is based on an applied conceptual theoretical approach. So far, the study has indicated that ancestral societies remain in a cloistered system in which their oral traditions are seen only as mystical and fanciful components; that indigenous identities continue to be at risk, due to the prevalence of Cartesian thinking, which tends to consider that, in order to be declared authentic, the indigenous citizen needs to maintain certain customs; that indigenous oral narratives fall far short of being effectively incorporated into the educational curriculum as scientific categories. What is verified is an attempt to overlap through a national educational program that does not meet the learning expectations of native communities; that hypertext technologies, when employed in a context that aims at social equity, can enable the valorization of orality, and thus, of the indigenous identity.

Keywords: Indigenous identity. Literacy. Hypertext technologies.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	PERFIL METODOLÓGICO	16
1.1	A importância da pesquisa N	16
1.2	Pesquisa multimodal: Teórica conceitual e Aplicada	17
1.3	Abordagem metodológica mista	18
1.4	Tratamento dos dados: análise de conteúdo	19
1.5	Fases da pesquisa	20
1.6	Conclusão	22
2	A EDUCAÇÃO INDÍGENA	23
2.1	A educação indígena e as tratativas internacionais	23
2.2	A educação indígena no Brasil: avanços e retrocessos	28
2.3	A educação indígena e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	34
2.4	A realidade da educação indígena em tempos atuais	44
2.5	A realidade da educação indígena em tempos atuais	48
2.6	Conclusão	51
3	A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE INDÍGENA	52
3.1	A Identidade	52
3.2	A identidade Indígena	57
3.3	A relação entre a linguagem e a identidade indígena	61
3.4	A identidade indígena como elemento de autoidentificação ...	65
3.5	A identidade indígena e a globalização cultural	69
3.6	Conclusão	71
4	O LETRAMENTO	73
4.1	Letramento: do conceito às múltiplas realidades individuais	73
4.2	Letramento e alfabetização na escola	78
4.3	Letramento e leitura como representação dos sujeitos	80
4.4	A oralidade enquanto prática de letramento.	83
4.5	A escrita alfabética, a língua e o Referencial Curricular	87

	Nacional para a Educação Indígena (RCNEI).....	
4.6	Conclusão	93
5	AS TECNOLOGIAS HIPERTEXTUAIS	94
5.1	A sociedade da informação e a sociedade do conhecimento..	94
5.2	As tecnologias hipertextuais e o processo de ensino e aprendizagem	98
5.3	As tecnologias hipertextuais e Paulo Freire	101
5.4	As tecnologias hipertextuais e Lev Vygotsky	104
5.5	Os dispositivos tecnológicos hipertextuais e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI)	108
5.6	Conclusão	113
6	PROPOSTA CONTRIBUTIVA	115
6.1	Releitura do RCNEI: algumas sugestões	115
6.1.1	<u>O uso das tecnologias hipertextuais e a valorização das línguas indígenas</u>	115
6.1.2	<u>A prática oral indígena como transmissão e produção de conhecimento.....</u>	117
6.1.3	<u>Elaboração e publicação de materiais pedagógicos em idiomas indígenas.....</u>	120
6.1.4	<u>Cidadãos indígenas nas universidades e nas escolas.....</u>	124
6.1.5	<u>Do ensino oral ao ensino digital.....</u>	127
6.1.6	<u>Licenciatura em letras com habilitação em línguas indígenas.....</u>	127
6.1.7	<u>Aspectos socioeconômicos e culturais indígenas nas provas de avaliação do país.....</u>	128
6.1.8	<u>A escola como lugar da interculturalidade e do pluralismo linguístico diferenciado.....</u>	130
6.1.9	<u>A sala de aula da universidade como laboratório.....</u>	131
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
	REFERÊNCIAS.....	141

INTRODUÇÃO

Existe um silenciamento relativo acerca da voz dos povos originários¹ no universo científico. Neste sentido, faz-se necessário entender por quais motivos as sociedades nativas ainda permanecem sendo tratadas como seres desprovidos de saberes no meio acadêmico. Possivelmente, seja porque as suas singularidades identitárias prosseguem inseridas num processo de rejeição no cerne do segmento educativo, desde os seus primeiros anos de escolaridade. Assim sendo, esse capítulo trata das principais concepções que originaram esse estudo.

O conceito da pesquisa

A elaboração e a execução das políticas educativas necessitam partir de um viés que atenda tanto na teoria, como na prática, as aspirações da cidadania restringida, em especial, as sociedades indígenas. Dessa forma, o presente estudo debruça-se sobre os motivos, o objeto, o objetivo geral, as categorias, os aportes teóricos e os objetivos específicos que nortearam esse trabalho.

Motivações

Os motivos que impulsionaram essa investigação originaram-se, primeiramente, da minha experiência como professora, há mais de duas

¹Na tessitura desse trabalho utiliza-se os termos: originários, nativos, autóctones, aborígenes em alusão às diversas etnias indígenas existentes no Brasil. De acordo com o Dicionário Aurélio(2010), essas locuções remetem à “Pessoa que nasceu na região ou no território em que habita”(FERREIRA, 2010, p. 76).

décadas, em diversas modalidades de ensino, desde o ensino básico até o ensino superior e, ainda, em cursos de capacitação oferecidos pelo Núcleo de Tecnologias Educativas do Estado do Acre(NTE).

No papel de professora multiplicadora do NTE percebi que ao ministrar as oficinas pedagógicas, em algumas escolas pertencentes às comunidades indígenas, os participantes demonstravam interesse em trabalhar com aspectos relacionados a sua cultura como a “A medicina da floresta”, “A culinária indígena”, “O artesanato indígena”. No entanto, verificava-se que ao lidar com a modalidade escrita, e em particular, com a língua portuguesa, os discentes se mostravam arredios. Esse episódio não se configurava como uma meta exitosa para o NTE, que por sua vez, acabava desistindo de trabalhar com esses grupos porque encarava esses desafios como falta de interesse.

Por outro lado, ressalta-se que desde épocas pregressas, os povos originários, principalmente aqueles que se encontram localizados no Estado do Acre, se deparam cotidianamente com diversos obstáculos, no que se refere à aceitação de suas identidades. Além disso, é na Região Norte que situa-se o maior quantitativo de “Escolas Esquecidas”(MPF, 2025) de todo o país.

Com efeito, as particularidades indígenas necessitam inserir-se num processo de letramento diferenciado, pois suas práticas orais- as palavras- possuem significado semelhante aos sinais gráficos. As narrativas oralizadas são as ferramentas predominantes de comunicação acerca da aquisição, da transmissão e da produção de saberes das sociedades autóctones. Assim, a valorização desse artefato social é legítima e implica no enaltecimento de diversas etnias que contribuíram e contribuem para o desenvolvimento da economia, da cultura e da preservação dos recursos naturais da nação brasileira, e sobretudo, das próprias identidades das sociedades originárias.

O objeto da pesquisa

Diante desses fatores elegeu-se o objeto da presente pesquisa: As (im)potencialidades apresentadas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI, 1998) como instrumento orientador, junto à prática

de letramento e, por conseguinte, na valorização da identidade indígena, por meio das tecnologias hipertextuais.

A escolha pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) deu-se por conta de que entre todas as tratativas educativas oficiais direcionadas para as sociedades originárias, até hoje implementadas, este é o documento que mais se aproxima dos anseios indígenas. Destaca-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apesar de ser um trato normativo, não revoga os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tampouco, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI), os quais continuam sendo documentos de natureza consultiva, particularmente, no que se refere, respectivamente, à cultura indígena.

Baseado nesse contexto, afirma-se que atualmente várias escolas indígenas brasileiras, especialmente aquelas que se localizam na Região Norte, ainda recorrem ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI), como documento norteador, embora este ainda esteja longe de constituir-se como uma referência pedagógica ideal para os povos nativos.

Ademais, esse campo de investigação é de ordem teórico conceitual e aplicada e visa contribuir para eliminar ou reduzir as discrepâncias relacionadas à consagração da escrita alfabética, como fonte única de saber, e do monolinguismo como elemento identitário de todos os cidadãos brasileiros. Desse modo, este estudo assesta para uma escola que seja sensível à identidade dos alunos indígenas e que incorpore o letramento com vistas à valorização das ações orais, por meio das tecnologias hipertextuais.

O conhecimento advindo dessa investigação poderá impactar no processo de formação dos professores indígenas e não indígenas que mostrem interesse por uma educação inclusiva, além de, constituir-se como uma colaboração acadêmica voltada para o desenvolvimento e aprimoramento das políticas públicas de educação indígena.

O objetivo geral

Determinado o objeto de pesquisa, definiu-se o objetivo geral: Analisar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI), junto à habilidade de letramento e à formação da identidade indígena, com foco para o emprego dos dispositivos tecnológicos hipertextuais.

As categorias conceituais e os aportes teóricos

Entende-se por categorias um conjunto de elementos que permitem problematizar as questões subjacentes ao objeto de uma determinada pesquisa. A partir das categorias dimanam os objetivos específicos, os quais irão delinear o itinerário desse estudo. Sendo assim, no intuito de envolver os principais elementos que circundam o objeto de investigação desse trabalho, foram elencadas as categorias conceituais, abaixo citadas, coadunadas aos seus aportes teóricos.

Categoria 1- Educação indígena

A educação é a mola propulsora para a formação de pessoas que sejam capazes de reconhecer e valorizar a preservação das diversas culturas existentes no mundo. É também, mediante à educação que se pode formar indivíduos críticos, atualizados e conscientes.

Como subsídios teóricos foram empregados os estudos de Apple(1982), Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), Bessa Freire(2002, 2004, 2008), Canclini(2013), Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento(1997), Comissão Internacional sobre Educação Para o Século XXI(1996), Constituição Brasileira(1988), Declaração das Nações Unidas Sobre os Direitos dos Povos Indígenas(2008), Declaração de Dakar (2000), Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos (1999), Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990), Freire (2006), Freitas (2018), Glat(2018), Glat & Pletsch(2007, 2004), Grupioni(2002, 2003, 2016), Junqueira&Paiva(1988), LDB(1996), Luciano(2006, 2014), Mattelart (2005), MPF(2015), Morin(2000, 1995), Munduruku(2012), OIT(1989), Saviani(1993, 2011), Senna (2009, 2019),

Silva(2016), Silva(2015).

Categoria 2- Identidade indígena

A rejeição das identidades das sociedades indígenas acarretaram e acarretam graves problemas que impedem o desenvolvimento pessoal, social, cultural e político dos povos aborígenes. Como alicerce teórico foram utilizados os estudos de Hall(2019), Rajagopalan(2003), Bakhtin(2003), Bruner(1997), Berger&Luckmann(2008),Senna(2000,2019), Castells(2018), Munduruku(2012), Canclini(2003, 2013), Bauman(1999), Bessa Freire (2004, 2008, 2011, 2020), Collet *et all*(2014), Luciano(2000, 2006, 2014), IBGE(2010), Comissão Pró-Índio do Acre/CPI-Acre(2016),UNESCO(2002, 2008, 2019), Stavenhagen(2000, 2006, 2010), Declaração dos Direitos Indigenistas(1993).

Categoria 3-Letramento

O processo de letramento não pode ser visto como um fenômeno isolado ou único, pois ser letrado é estar preparado para lidar com os múltiplos e contínuos eventos presentes no meio social- inclusive, prestigiar e reconhecer as atividades orais sociais como bases científicas.

Nesse percurso destacam-se os trabalhos dos seguintes autores: Senna(2019, 2016, 2003, 2000), Costa(2003 *Apud* Senna, 2014), Lopes; Senna(2010), Calhau(2010), Kleiman(2008), Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural(2002), Zumthor(1993), Lévi-Strauss(1996),Bessa Freire(2008, 2020), Grupioni(2002, 2003), Munduruku(2008), Fiocruz(2021), Publica(2020),Calvet(2011),Soares(2004),Morin(2000),Ribeiro(2007), Saramago(2004), Silva(2017), Münzel(1986).

Categoria 4-Tecnologias Hipertextuais

As ferramentas hipertextuais podem ser concebidas como importantes aliadas na construção de saberes, na medida que proporcionam inúmeras possibilidades de representações verbais e não verbais aos seus usuários. Com isso, possibilitam a visibilidade das identidades de grupos vulneráveis, em especial, dos povos aborígenes, ao oportunizar que estes se tornem leitores de mundo e autores de suas próprias produções, sem necessariamente, ceder à exigência da modalidade escrita alfabética ou de um idioma majoritário.

As discussões apresentadas nesse tópico foram os estudos de Pretto & Silveira(2008), Skinner(1991), Morin (1995, 2000), Castells(2000, 2020), Mattelart(2002), Canclini(2009), Saviani(1993, 2011), Bessa Freire(2002), Senna(2019), Stavenhagen(2006), Martín-Barbero(2006, 2014), Gadotti(1998), Freire(1996, 2000, 2001, 2016), Glat & Cruz(2014), Vygotsky(1991), PCNs(1998).

Categoria 5- Releitura do RCNEI:algumas sugestões

Um dos maiores problemas, no que se refere ao processo de letramento no sistema de ensino e aprendizagem nas sociedades originárias, acontece em virtude do choque entre a sua identidade plurilinguística e oral e a pressão da escrita alfabética e da língua portuguesa na escola. Quer dizer, existe uma colisão no cerne educativo indígena acerca da coação do modelo escrito e do monolinguismo. Sob este enfoque, é imperativo afirmar que as políticas educativas necessitam atentar-se para o reconhecimento do multilinguismo e das experiências oralizadas, com realce para as tecnologias hipertextuais como peças assessoras em prol da dignificação do identitário das comunidades originárias. Esse evento significa uma contribuição necessária para a autonomia da identidade indígena.

Neste espaço, elaborou-se conceitos que visam uma nova reinterpretação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (BRASIL, 1998). A intenção é apresentar algumas ponderações que lidem com o princípio de que a oralidade e a identidade indígena são processos

indissociáveis e que os instrumentos tecnológicos hipertextuais podem se tornar auxiliares no fortalecimento dessa interconexão.

Os objetivos específicos

*Analisar a educação indígena como elemento propulsor da emancipação social das sociedades originárias. Essa finalidade é de natureza teórico conceitual.

*Caracterizar a identidade dos sujeitos indígenas e suas múltiplas dimensões. Esse intento é de cunho teórico conceitual.

*Caracterizar o processo de letramento, com destaque para as narrativas orais das sociedades autóctones. Esse intuito é de propriedade teórico conceitual.

*Identificar as propriedades das tecnologias hipertextuais, como peças subsidiadoras para o desenvolvimento do letramento, e por conseguinte, da visibilidade das identidades das sociedades originárias. Esse propósito é de ordem teórico conceitual.

*Apresentar uma proposta contributiva que ressignifique os princípios anunciados na fundamentação teórica conceitual com as orientações presentes no Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) e em outras tratativas vigentes. Esse propósito faz parte da pesquisa aplicada.

1 PERFIL METODOLÓGICO

A trilha metodológica adotada na tessitura desse estudo são procedentes de duas matrizes: a pesquisa teórico conceitual e a aplicada. As ideias, conceitos e temas, advindos de lentes especializadas formam uma base ampla e profunda de conhecimento, e com isso, possibilitam a compreensão dos eventos de ordem natural ou social. Além disso, esses pressupostos fornecem suportes para futuras investigações, inclusive, na resolução de problemas. Dessa forma, esse capítulo discorre sobre os principais mecanismos metodológicos utilizados para validar e legitimar esse trabalho.

1.1 A importância da pesquisa

A pesquisa precisa ser um processo ativo, diligente e metódico, para que se possa descobrir, interpretar ou revisar fatos, eventos, comportamentos e teorias. E a partir disso, induzir a novas contribuições para que seja possível avançar nos diversos domínios do saber.

Ao se relacionar diretamente com aspectos econômicos, sociais e culturais de uma sociedade, a pesquisa, de certa forma, força uma mudança na visão filosófica e política acerca de problemas, que se estendem além do domínio restrito da própria ciência, e que permeiam a coletividade social e o cotidiano dos indivíduos. Isto é, ao aplicar os resultados de uma pesquisa surge a possibilidade de aperfeiçoar o conhecimento em outros campos científicos, e conseqüentemente, melhorar a qualidade da vida humana e, por conseguinte, da comunidade em geral (DEMO, 2000).

A pesquisa é realizada por intermédio de estudo, experimento, observação, análise, comparação e raciocínio. Ademais, a pesquisa é onipresente porque as suas revelações se fazem presentes em todos os âmbitos como na descoberta de que o aterro sanitário é uma fonte útil de

biogás; de que AIDS é devido ao vírus que causa a imunodeficiência humana; que a máscara facial ajuda a proteger contra a COVID-19; que a subjetividade individual humana é única e isso impede um tratamento genérico para a resolução dos problemas, dentre outras evidências.

Tornar-se pesquisador é um ato necessário para se manter atualizado e em seguimento, amodernar o próximo, pois a verdade de outrora, ao estar ultrapassada, pode prejudicar o progresso de uma nação em diversas formas. Além disso, existem muitos fenômenos no mundo que ainda carecem de respostas, e muitos deles, em caráter de urgência para que a humanidade possa viver melhor. Logo, pesquisar é um eterno devir.

1.2 Pesquisa multimodal: Teórica conceitual e Aplicada

O percurso metodológico é considerado o caminho pelo qual o pensamento e a prática se entrelaçam, no intuito de abordar uma dada realidade. Dessa forma, uma das primeiras decisões que necessitam ser levadas em conta durante a elaboração de um projeto de pesquisa são os procedimentos metodológicos a serem empregados.

Nesse sentido, o presente estudo recorreu a uma pesquisa multimodal. Ou melhor, esta investigação utiliza duas naturezas metodológicas, que embora autônomas, podem ser interligadas: (i) a pesquisa teórico conceitual; e (ii) a pesquisa aplicada.

(i) A pesquisa teórico conceitual: Cada arcabouço teórico por meio de seus princípios, asserções fornecem uma visão sistemática e complexa acerca de um determinado problema. Entretanto, Senna alerta que,

[...] teorias são, por definição, hipóteses bem justificadas, de modo que não podem ser confundidas com verdades absolutas e empregadas na educação como parâmetros cem por cento confiáveis para fundamentar a relação do professor e do pesquisador com seus alunos (SENN, 2016, p. 46).

Aponta-se que os resultados de uma pesquisa teórica conceitual pode formar o alicerce de uma pesquisa aplicada, e com isso, fazer parte de um *continuum* para a compreensão dos determinantes de comportamentos e da disseminação de propostas complementares (DEMO, 2000).

Segundo Senna, a “[...] pesquisa de base teórico conceitual analisa as bases para proposição ou reformulação de conceitos, princípios, categorias ou sistemas teóricos” (SENNA, 2016, p.52). Ou seja, esta permite explicar o significado, a natureza, as relações e os desafios presentes no fenômeno, ora pesquisado. Isso significa ir além de uma revisão de literatura. No trajeto desse estudo, a pesquisa teórica conceitual foi aplicável às categorias 1, 2, 3 e 4.

(ii) A pesquisa aplicada: Trata da formulação de novos conceitos sociais que poderão ser aplicados a curto, médio ou longo prazo, a fim de provocar inquietudes e mudanças no âmbito em que ocorre (DEMO, 2000). Esta foi estendida à quinta categoria desse estudo. De acordo com Senna, esse tipo de investigação “[...] (i) aplica um conceito teórico ou um processo derivado de um conceito para analisar fatos da realidade empírica do mundo; (ii) analisa fatos da realidade do mundo para avaliar um conceito teórico ou processo” (SENNA, 2016, p. 52).

1.3 Abordagem metodológica mista

No decorrer desse estudo optou-se por trabalhar com uma abordagem mista. O quadro a seguir, evidencia algumas comparações entre a perspectiva quantitativa, qualitativa e mista.

Quadro 1: Abordagem quantitativa, qualitativa e mista

Abordagem	Quantitativa	Mista	Qualitativa
Método Científico	Dedutivo	Dedutivo e/ou Indutivo.	Indutivo
Objetivos	Descrever, medir, calcular, testar, caracterizar, comparar, mensurar e etc.	Objetivos heterogêneos	Analisar, compreender, discutir, formular, propor, interpretar, etc
Natureza da realidade	Objetiva	Objetiva, Subjetiva e Social.	Subjetiva, Social.
Dados (resultados)	Gráficos, tabelas	Palavras, imagens, gráficos, tabelas e outros.	Palavras, imagens

Fonte: CRESWELL, 2007.

Com base no quadro, averigua-se que a abordagem mista ou “quantitativa-qualitativa” proporciona um estudo mais complexo e detalhado sobre o objeto da pesquisa, uma vez que, possibilita ampliar as variáveis e enfim apresentar um resultado que revele minúcias relevantes acerca do contexto pesquisável. Contudo, isso não significa desqualificar qualquer tipo de pesquisa, seja qualitativa ou quantitativa. Somente a conjuntura a ser pesquisada indicará o melhor mecanismo metodológico a ser empregado na feitura da investigação.

1.4 Tratamento dos dados: análise de conteúdo

Salienta-se que na pesquisa científica, pressupõe-se a necessidade da existência de um corpus suscetível. Neste caso, o contexto indígena intrincado à identidade, à oralidade e às tecnologias hipertextuais formaram os elementos constituintes do corpus do presente estudo.

Para efeito de tratamento dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo. Esta vai além de uma simples extração linear de textos e os resultados advindos dependem dos *insights*, habilidades analíticas e do estilo do investigador. A partir disso, permite-se, então, extrair significados explícitos e implícitos nos achados. Para Chizzotti “[...] o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”(CHIZZOTTI, 2006, p. 98). A análise de conteúdo se desenvolve em três etapas, quais sejam: (a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) inferência e interpretação dos resultados (BARDIN, 2009).

Na primeira etapa, a pré-análise, o pesquisador precisa sistematizar as ideias tornando-as analisáveis. Para isso, organiza-se o estudo em três partes: (1) leitura de todo o material recolhido, com vistas a conhecê-los em profundidade; (2) seleção dos elementos que consistem na abrangência do objeto; (3) formulação do objeto e dos objetivos da pesquisa.

Na segunda etapa é realizada a exploração dos dados que definem as categorias. Nesse passo, o pesquisador é guiado pelos objetivos da pesquisa. Bardin explica que “As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 2006, p. 117). Na terceira etapa, acontece as intuições, as reflexões, as críticas e as proposições.

1.5 Fases da pesquisa

No quadro abaixo encontram-se, de forma pormenorizada, as fases metodológicas empregadas no estudo vigente, com base nas etapas propostas por Bardin: (a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) inferência e interpretação dos resultados.

Quadro 2- Fases da pesquisa

Fases	Procedimentos
Fase 1	<ul style="list-style-type: none"> Levantamento dos principais <i>corpus</i> a serem analisados em busca dos elementos bibliográficos em espaços físicos e digitais.
Fase 2	<ul style="list-style-type: none"> Tratamento bibliográfico, por intermédio da triagem e avaliação dos dados coletados; Ordenamento do material bibliográfico, de acordo com os objetivos.
Fase 3	<ul style="list-style-type: none"> Resenha bibliográfica; Produção dos conceitos.
Fase 4	<ul style="list-style-type: none"> Filtração das categorias; Seleção dos requisitos elementares presentes em cada categoria.
Fase 5	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação do quadro de categorias, com foco para os conceitos que corroborem para a formulação de uma proposta de melhorias para a educação indígena.
Fase 6	<ul style="list-style-type: none"> Produção de uma proposição contributiva, que enseje aprimorar as políticas públicas de educação indígena, especialmente a partir do Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) e de outras tratativas nacionais e internacionais que tenha como escopo a relação trinômica: a identidade indígena, a oralidade e as tecnologias hipertextuais.

1.6 Conclusão

É sabido que a pesquisa precisa ser uma procura sistemática por saberes novos e úteis sobre um determinado tema e isso induz a novas contribuições acerca de uma gama de objetos que são imprescindíveis para o avanço social, cultural e econômico de um país. Ou seja, é somente por meio

da investigação científica, aliada aos seus rigores metodológicos, que é possível fazer progresso nas várias esferas do saber, e dessa forma, auxiliar o dia a dia dos sujeitos em diversas tarefas e movimentos sociais- inclusive, no desenvolvimento do processo de emancipação social das cidadanias restringidas.

Desse modo, a fim de desnovelar essa pesquisa(teórico conceitual e aplicada) esse trabalho encontram-se compartimentado da seguinte forma: educação indígena, identidade indígena, letramento, as tecnologias hipertextuais, e ainda, uma proposta contributiva.

2 A EDUCAÇÃO INDÍGENA

As sociedades originárias fazem parte da parcela mais pobre, entre toda a população brasileira e, assim, tornam-se incapazes de oferecer as suas crianças uma educação adequada que esteja em consonância com as aspirações dos seus povos. A fim de compreender essa premissa discutiu-se nesse segmento os seguintes vieses: A educação indígena e as tratativas internacionais. A educação indígena no Brasil: avanços e retrocessos. A educação indígena e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). A realidade da educação indígena em tempos atuais. A hibridização do conhecimento: o ocidental e o indígena.

2.1 A educação indígena e as tratativas internacionais

Vive-se em um mundo cada vez mais multicultural. Entretanto, as concepções de saberes tradicionais, em sua maioria, encontram-se inseridas em estados, cuja organização valoriza, tão somente, as epistemologias oriundas do mundo ocidental. Com isso, as comunidades indígenas precisam enfrentar múltiplos desafios, sobretudo, no segmento educativo. Contudo, as populações nativas se fazem ativas e, não apenas, apontam os problemas, mas também propõem as respostas. Para isso, buscam apoio para garantir que essas soluções sejam aplicadas de forma sistemática (MORIN, 2000; LUCIANO, 2014; SAVIANI, 1993).

Existe uma série de instrumentos e declarações internacionais que se constituem como marcos básicos em prol do fornecimento de uma educação de excelência às populações aborígenes. Esses dispositivos normativos, expressam claramente o compromisso da comunidade internacional de proporcionar um processo de ensino que satisfaça as necessidades essenciais de aprendizagem dos alunos nativos. Porém, as incertezas que cerceiam essas

sociedades ainda persistem, conforme assinalada na Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento² (Comissão Javier Pérez Cuellar, 1997):

O desafio diante da humanidade é adotar novas formas de pensar, atuar [...] Nosso caminho é largo. Todavia, não temos aprendido a respeitar plenamente o outro, nem a compartilhar[...] Novas alianças a nível global são elementos indispensáveis para resolver criativamente os problemas. Isto supõe abrir a mente e o coração e ter a vontade de buscar novas definições, de reconciliar antigos antagonismos (COMISSÃO MUNDIAL DE CULTURA E DESENVOLVIMENTO, 1997, p. 11).

Nesse passo, a Comissão internacional sobre Educação para o século XXI (Comissão Jacques Delors, 1996) corrobora ao enfatizar que:

[...] na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela, a educação, se situa no coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades. Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal (COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI, 1996, p. 68).

Outrossim, uma educação de qualidade não é um conceito estático e absoluto, pois esta encontra-se em estreita relação com as especificidades socioculturais de cada comunidade. O artigo 14 da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas³ esclarece que:

1. Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem; 2. Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação; 3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma (DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2008, p. 59).

² A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996) e a Comissão Mundial sobre Cultura e Desenvolvimento (1997) apresentaram como eixo principal a ideia de que o desenvolvimento divorciado de seu contexto humano ou cultural, não passa de um crescimento sem alma.

³ O objetivo principal dessa Declaração foi de encorajar os países a trabalhar ao lado dos povos indígenas para resolver questões globais, como a democracia multicultural, o desenvolvimento e a despolarização.

Isso implica que o patrimônio cultural autóctone supõe um enfoque holístico em que tradições e conhecimentos se incorporam em cantos, contos, desenhos, histórias, do mesmo modo que, o mundo tangível se interrelaciona com o mundo intangível. O marco de Ação de Dakar sobre Educação para Todos⁴, evidencia a problemática do processo educativo das coletividades nativas em seus três primeiros objetivos:

I. expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem; II. assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015; III. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida (DECLARAÇÃO DE DAKAR, 2000, p. 84).

A base do binômio: ensino-aprendizagem da população originária requer uma aquisição de competências que se fundamente nos princípios acerca dos saberes, das línguas e das formas tradicionais de viver desses grupos. Todavia, cumpre frisar que, não é possível considerar a educação das sociedades aborígenes sem levar em conta as questões vinculadas com a pobreza, a democracia e os direitos humanos (MORIN, 2000; MUNDURUKU, 2012). Nessa direção, o artigo 6, da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos⁵ esclarece que:

A aprendizagem não ocorre em situação de isolamento. Portanto, as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem. Os conhecimentos e as habilidades necessários à ampliação das condições de aprendizagem das crianças devem estar integrados aos programas de educação comunitária para adultos. A educação das crianças e a de seus pais ou responsáveis respaldam-

⁴ O Marco de Ação de Dakar (realizado em Senegal) representou um compromisso coletivo para que os governos cumpram a obrigação de garantir na prática os objetivos educacionais para todos os cidadãos e sociedades, sem nenhuma exceção.

⁵ A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunida em Jomtien, Tailândia, contou com a presença de aproximadamente 150 governos que assumiram o compromisso de apoiar o direito universal à educação. Isso significa melhorias na qualidade de ensino em relação a uma série de indicadores, incluindo orçamento, proporção aluno/professor, capacitação dos professores, resultados de testes e tempo de permanência dos alunos na escola.

se mutuamente, e esta interação deve ser usada para criar, em benefício de todos, um ambiente de aprendizagem onde haja calor humano e vibração (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p. 45).

Nesse mesmo sentido, há também a visão de Apple:

[...] pode pensar-se no conhecimento como sendo algo distribuído desigualmente entre classes sociais e econômicas e grupos ocupacionais, diferentes grupos etários e com grupos com poder diferenciado. Assim, alguns grupos têm acesso ao conhecimento que lhes é distribuído e não é distribuído a outros [...]. O déficit de determinados tipos de conhecimento [de um determinado grupo social] relaciona-se, sem dúvida, com a ausência de poder político e económico que esse mesmo grupo revela na sociedade. Tal relação entre a distribuição cultural e a distribuição e controlo da capacidade económica e política – ou, mais claramente, a relação entre conhecimento e poder – é notoriamente de compreensão muito difícil. No entanto, a compreensão sobre a forma como o controlo das instituições culturais permite o aumento do poder que determinadas classes para controlar outras, providencia a capacidade de uma profunda penetração intelectual sobre a forma como a distribuição da cultura se encontra relacionada com a presença ou ausência de poder em grupos sociais (APPLE, 1982, p. 75).

Dessa forma, entende-se que o segmento educativo precisa situar-se em torno da diversidade cultural, linguística, biológica e ainda alicerçar-se sobre a identidade, a sobrevivência e a sustentabilidade. A busca por um aprendizado de referência é uma condição *sine qua non* para que os educandos indígenas possuam maior possibilidade para exercerem seus direitos sociais, culturais, econômicos, civis e políticos (SENNA, 2019; MUNDURUKU, 2012).

O cenário educativo dos povos nativos precisa contemplar o reconhecimento, o entendimento e a promoção dos direitos humanos das identidades culturais de cada etnia autóctone, pois somente sob essa circunstância, surge a possibilidade da construção de sociedades inclusivas e pluralizadas, de fato. O artigo 18 da Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos⁶ assevera que:

⁶ A Declaração de Hamburgo (realizada na Alemanha) sobre Aprendizagem e Educação de Adultos versou sobre uma série de compromissos com base em uma educação sustentável e equitativa. Os principais objetivos foram: destacar a importância da aprendizagem de adultos; desenvolver compromissos mundiais com a educação continuada na perspectiva de

Povos indígenas e nômades têm o direito de acesso a todas as formas e níveis de educação oferecidos pelo Estado. Não se lhes deve negar o direito de usufruírem de sua própria cultura e de seu próprio idioma. Educação para os povos indígenas e nômades deve ser cultural e linguisticamente apropriada a suas necessidades, devendo facilitar o acesso à educação avançada e ao tratamento profissional (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1999, p. 36)

A Conferência 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) trata da Educação indígena em sua VI parte. Especificamente, o artigo 26 sinaliza que: “Medidas deverão ser tomadas para garantir que os membros dos povos interessados tenham a oportunidade de adquirir uma educação em todos os níveis pelo menos em condições de igualdade com a comunidade nacional” (OIT, 1989, p. 25). No artigo seguinte, a Conferência caracteriza tais medidas educativas

Os programas e serviços educacionais concebidos para os povos interessados deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles para que possam satisfazer suas necessidades especiais e incorporar sua história, conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais; 2. A autoridade competente garantirá a formação de membros dos povos interessados e sua participação na formulação e implementação de programas educacionais com vistas a transferir-lhes, progressivamente, a responsabilidade pela sua execução, conforme a necessidade; 3 Além disso, os governos reconhecerão o direito desses povos de criar suas próprias instituições e sistemas de educação, desde que satisfaçam normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em regime de consulta com esses povos. Recursos adequados deverão ser disponibilizados para esse fim (OIT, 1989, p. 89).

Por outro lado, uma aprendizagem satisfatória para as comunidades nativas depende, em grande parte, do fornecimento de recursos financeiros. A este respeito, compete dizer, que as possibilidades de acesso dos alunos indígenas ao ensino secundário e superior são extremamente limitadas, e em geral, devido a problemas de custos (BESSA FREIRE, 2004; LUCIANO, 2014).

2.2 A educação indígena no Brasil: avanços e retrocessos

Antes da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), a Educação indígena no Brasil, praticamente inexistia, posto que, esta era sustentada apenas num contexto discursivo, e ainda, planejada e implementada por sujeitos não indígenas. Tratava-se de um âmbito de ensino integracionista/assimilacionista que defendia uma perspectiva ideológica de “comunhão nacional” em que os grupos originários necessitavam despir-se da “selvageria” e aceitar imposições religiosas, morais e comportamentais para, enfim, serem reconhecidos como “pessoas civilizadas” e aptas, portanto, a conviverem no meio social (PAIVA, JUNQUEIRA, 1988).

Em outros termos, as populações nativas precisavam abdicar de suas culturas e absorver os hábitos e costumes dos não nativos, por meio do processo de aculturação, o qual amparava-se legalmente na Lei 6.001/1973 (Estatuto do Índio). Esta Lei, representou um certo avanço, embora de forma acanhada, porque instituiu o conceito jurídico de “terras indígenas”, que até então, eram demarcadas como “reservas ou parques florestais ou área de proteção”. Entretanto, as normativas presentes em tal documento não defendia um dos elementos elementares daquela sociedade: o direito dos povos autóctones de continuarem sendo povos indígenas (PAIVA, JUNQUEIRA, 1988).

Em 1988, a Constituição Brasileira reconheceu às comunidades nativas direitos específicos e diferenciados. E um dos seus artigos mais significativos consta no 2º parágrafo, do artigo 210 e afirma: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

O artigo 232, também merece destaque, porque assevera às coletividades aborígenes, a possibilidade de ingressarem em juízo, em defesa de seus direitos. Antes dessas tratativas, tal procedimento era impossível, em razão da política de “embranquecimento” que ordenava a tutelação das

comunidades nativas à Fundação Nacional dos Índios(FUNAI) na condição de seres incapazes. Para os povos indígenas, a Constituinte de 1988 foi um ato luminoso dentro da história republicana. Na Figura 1, o presidente da Assembleia Nacional Constituinte, foi agraciado com um cocar por um cidadão indígena:

Figura 1- Cidadão indígena presenteando o Presidente da Assembleia Nacional Constituinte com um cocar



Fonte: Portal da constituição cidadã, 2020.

A propósito, o cocar é uma das grandes referências artesanais e simbólicas ao lidar com a cultura dos povos autóctones. Mas, veja o que diz Emanuel Neri: “O folclore político diz que dá azar pôr cocar na cabeça. [...]Tancredo Neves também foi vítima da maldição do cocar em 84. Ganhou a eleição, mas morreu sem assumir o mandato. O último a desafiar a tradição foi Ulysses Guimarães, em 1988” (NERI, UOL, 1994, p. 3).

Vale salientar, que as penas dos pássaros utilizados na confecção dos artesanatos indígenas são extraídas de animais que servem, primeiramente, para satisfazer uma necessidade básica da população nativa: a alimentação. Assim, o processo artesanal das coletividades autóctones contribui também para o bem estar do meio ambiente, pois se aproveita toda a matéria prima. Esse movimento é semelhante ao uso da carne bovina, alimento bastante consumido pelos não indígenas. Do gado, se usufrui tudo, inclusive o “couro legítimo”, o qual rende cifras significativas no mercado de luxo. Será que os consumidores dos produtos oriundos do gado, carregam também algum tipo de agouro?

Voltando às concepções concernentes à educação indígena, na constituinte de 1988, as populações originárias se mobilizaram, acamparam cotidianamente em Brasília e conseguiram ser ouvidas. Formaram grandes delegações envolvendo as populações nativas de todo o país. Consistiu num duelo pacífico, num “corpo a corpo”. E um dos grandes defensores a favor da equidade das sociedades autóctones, durante as sessões parlamentares de 1988, foi Ailton Krenak, considerado uma das maiores lideranças do movimento indígena brasileiro.

Figura 2- Líder indígena: Ailton Krenak



Fonte: *Youtube*, 2020.

À medida que discursava no parlamento, Krenak se pintava com tinta de jenipapo, ritualizando, com isso, a insatisfação das populações originárias diante dos tratamentos pejorativos que há tempos recebiam dos não indígenas. Esse episódio significou um momento de comoção, reflexão e pressão. Como consequência dos acordos legais de 1988 surgiram políticas educativas específicas. Estas foram aprovadas e impulsionadas por uma crescente mobilização das sociedades nativas e também, por algumas entidades da sociedade civil. Essas alianças originaram a criação de novas associações indígenas acarretando sensíveis melhorias em sua organização política.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei 9.394/1996 configurou-se como uma das grandes conquistas educacionais na política das coletividades autóctones, pois constituiu a base fundamental para a autonomia das escolas indígenas, no tocante à elaboração de seus currículos, à aprendizagem do idioma de suas comunidades e o direito de determinarem seus próprios

métodos de aprendizagem. E novamente, no artigo 32, o parágrafo 3º frisou que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”(LDB, 1996, p. 45). Mais adiante, o artigo 78 e 79 estabeleceram que:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. § 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (LDB, 1996, p. 74).

Por sua parte, o artigo 23 substanciou o interesse em preservar o ensino das singularidades dos grupos nativos, na medida que determinou:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomenda (LDB, 1996, p. 32).

Nessa mesma direção, observa-se no artigo 26, o esforço em assegurar no desenvolvimento do sistema de ensino e aprendizagem as características

regionais, locais, econômicas e culturais dos educandos (LDB, 1996). Seguindo essa tendência de valorização dos direitos das sociedades aborígenes foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI/1998), cujo documento trata das orientações didáticas e curriculares indígenas a serem executadas durante as práticas pedagógicas em sala de aula. Essa prerrogativa oficial representou um passo importante, pois continua auxiliando na formulação dos Projetos Políticos Pedagógicos(PPP), o qual precisa representar, o mais fielmente possível, o retrato de uma escola inclusiva. Isto é,

[...] pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem Para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e re-desenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino (GLAT *et al*, 2007, p.344).

Efetivamente, o direito das populações nativas a uma aprendizagem digna que respeite e valorize as práticas tradicionais e que garanta oportunidades de formação igual àquela a que os outros cidadãos brasileiros têm direito enfrenta sérios desafios, conforme corrobora Silva:

A ideia de uma escola que se volte para as singularidades de todos os alunos pressupõe a valorização na composição da diferença e o compartilhar na diversidade. Nesse sentido, o estabelecimento de uma educação nos moldes indígenas é percebido cada vez mais como uma questão de direitos humanos ao propor acolher indivíduos que se encontram incluídos no sistema educacional nacional, mas nem sempre tendo acesso a uma escola diferenciada e específica que contemple seus universos culturais (SILVA, 2015, p. 34).

Apesar da existência de inúmeros compromissos internacionais e uma legislação detalhada que reconhece as demandas das sociedades originárias por escolas que apresentem uma infra estrutura física e pedagógica adequada em seus povoados, na prática, o que se observa é uma série de obstáculos que se multiplicaram com o passar dos anos (BESSA FREIRE, 2004).

A situação de discriminação em relação à defesa e ao acesso a um aprendizado adequado em todo o país configurou-se num cenário de transgressões à integridade dos grupos originários. Em geral, no território brasileiro, as agressões às sociedades aborígenes, comumente, estão relacionadas aos conflitos por terras, e nisso, a instituição escolar tornou-se o recinto onde a hostilidade constrange a decência dos alunos e dos professores indígenas (LUCIANO, 2014; GRUPIONI, 2003).

Em decorrência dessa situação, muitas famílias aborígenes, insatisfeitas com as escolas existentes em suas comunidades emigraram para os centros urbanos em busca de um ensino superior. Esse movimento debilitou os vínculos identitários ao posicionar a instituição escolar como vetor de desestruturação da vida coletiva das sociedades autóctones. Numa perspectiva real, o que se verifica nos planos educativos é a injeção de um currículo escolar nacional prevalecendo, assim, o mesmo hiato persistente e negacionista dos direitos formais indígenas.

2.3 A educação indígena e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Em 2017 surgiu a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual foi instituída através da Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP) , nº 2, 2017. O ano limite para esta entrar em vigor em todas as entidades escolares brasileiras encontrava-se estabelecido para o início de 2020- prazo retificado devido à pandemia Covid 19- e a cada cinco anos deverá ser revista.

Diferente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e do Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena (BRASIL, 1998), os quais são documentos de natureza consultiva, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) é um dispositivo de utilidade obrigatória. Entretanto,

a aplicabilidade deste, deve ser cumprida somente na Educação Básica⁷. Enfatiza-se que o Ensino Médio incluiu-se na BNCC em 2018, porque em 2017 ainda estava ocorrendo uma grande reforma nesse nível de ensino.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) é uma norma de abrangência nacional, isto é, a mesma deve ser destinada para todas as escolas, sejam elas: públicas ou particulares, indígenas ou não. Salienta-se que é uma tratativa composta por 600 páginas, 94 competências-gerais e específicas e as quais se desdobram em 285 habilidades. Ademais, a BNCC encontra-se intrinsecamente envolvida em ações acerca da avaliação, da formação de professores, da elaboração de conteúdos educacionais e dos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

O tripé fundante da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é composto pela “educação integral”, pelas “aprendizagens essenciais” e pelas “competências”. Sublinha-se que educação integral não significa jornada integral. Esta tem a ver com o tempo que o aluno precisa permanecer na escola, como no Ensino Fundamental em que o discente carece estar, no mínimo, sete horas diárias. Aquela, encontra-se comprometida com o desenvolvimento humano global do aluno ao envolver a sua dimensão física, psicológica, cognoscitiva, social, afetiva e outros.

Todavia, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não pode ser confundida com o currículo, o qual engloba duas partes: a comum e a variada. Nesse entrelace, a BNCC normatiza a parte genérica/comum do currículo através das “aprendizagens essenciais” que, por sua vez, são constituídas por conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores.

A capacidade em articular todos esses elementos-conhecimentos, habilidades, atitudes e valores- para resolver as “demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” necessita

⁷De acordo com a Lei de Diretrizes e Base (LDB), a Educação brasileira encontra-se constituída por dois níveis: a Educação Básica e a Educação Superior. Esta é composta por programas de graduação, pós-graduação, cursos de extensão e outros. Aquela é formada por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

ser expressa pelos estudantes através do desenvolvimento das competências. Destarte, competências e habilidades são equivalentes a “[...] direitos e objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos pelos estudantes”(BNCC, 2017, p. 29).

Quanto à parte diversificada do currículo, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), necessita ter como base os critérios sociais e culturais de cada escola. Logo, nunca haverá dois currículos iguais, mesmo que as instituições de ensino situem-se nas mesmas adjacências. E é dessa fração curricular que surge o Projeto Político Pedagógico (PPP) - documento específico de cada entidade escolar, cujos objetivos continuam sendo orientados até hoje, em várias instituições de ensino indígena, pelo Referencial Curricular Nacional Indígena (RCNEI). Essa ferramenta pedagógica se faz relevante em tempos atuais porque válida, mesmo que ligeiramente, as múltiplas peculiaridades das diversas etnias originárias brasileiras, inclusive, ao reconhecê-las como entidades sociolinguísticas.

Destacam-se ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que surgiram no final da década de 1990 e continuam válidas - como a Resolução de 21 de novembro de 2018, voltada para o Ensino Médio. São diretivas de ordem obrigatória e se aplicam tanto para a Educação Básica como para a Educação Superior. A principal função das DCNs é fixar as regras que irão estruturar o currículo como as etapas, as modalidades de ensino, a matrícula, os princípios éticos, estéticos e políticos, a carga horária, entre outros. Porém, essas resoluções não lidam com o campo dos conteúdos curriculares. Assim, embora a BNCC e as DCNs sejam documentos que regulamentem acerca do currículo, estas possuem funções distintas (FREITAS, 2018).

Disto isto, é importante memorar o artigo 206 da Constituição Nacional, em especial, os incisos II, II e V :

II—liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III- no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas -Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006 (CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA, 1988, p. 74).

Astutamente, pode acontecer que esses direitos conquistados, já se encontrem em estado de supressão, antes mesmo de serem conhecidos por uma parcela significativa da população brasileira. E é justamente sob esse enfoque que a Base Nacional Comum Curricular causa certa perplexidade. O primeiro pasmo reside na sua própria origem: “Segundo a pesquisa elaborada pelo Cenpec, das 16 Unidades da Federação cujos documentos curriculares foram analisados, 10 delas explicitam uma visão de ensino por competências [...]” (BNCC, 2017, p. 13).

Ora, se o território brasileiro é composto por 27 unidades federativas e apenas 10 utilizam a “pedagogia das competências” em seus modelos curriculares percebe-se claramente que não houve uma participação massiva dos atores da educação brasileira quanto à elaboração desse documento. Ou seja, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi constituída em moldes monocráticos. Ademais, acredita-se que os grupos minoritários⁸, como os indígenas, também não foram consultados durante a tessitura dessa normativa (FREITAS, 2018).

Para mais, esse conceito de “competência” largamente utilizado na BNCC remonta à sociedade tecnocrata da década de 1950 em que as competências se multiplicavam em habilidades a serem executadas pelos trabalhadores nas atividades fabris. O SENAI trabalhou esse conceito por muito tempo (FREITAS, 2018). No segmento educativo esse tipo de concepção pedagógica é nova, embora, confusamente, se mencione na própria BNCC que o “[...] ensino por competências aparece mais claramente *derivado dos PCNs*” (BNCC, 2017, p. 13, *grifo nosso*).

Outra cisma é que a “[...] primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para *alinhá-las* à BNCC (BRASIL, 2017, p. 21, *grifo nosso*)”. Quer dizer, o governo federal terá total permissão para regulamentar os currículos de qualquer curso superior que vise à formação de professores no Brasil.

⁸ Grupo minoritário nem sempre significa um grupo menor. Significa que tem menor representatividade. Isso é visto com relação ao grupo de mulheres, negros e LGBT por exemplo. São grupos que abrangem um número imenso de pessoas, portanto, não são minoria, porém tem menor representatividade nas instâncias sociais.

Outrossim, apesar do Plano Nacional de Educação (PNE) ser uma lei, a BNCC determina questões que divergem do PNE, como a que diz respeito ao processo de alfabetização. Verifica-se que o PNE normatiza que o processo de alfabetização deve se estender do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental. A BNCC, por seu lado, sentencia que a alfabetização se conclua em dois anos: “[...] nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que se alfabetize” (BNCC, 2017, p. 89).

Acrescente-se ainda, que a distribuição de 60% para trabalhar as “aprendizagens essenciais ou o currículo comum da BNCC” e somente 40% para lidar com as especificidades locais provocam inquietações, pois as avaliações nacionais consideradas fundamentais para predicamentar as escolas brasileiras como a Prova Brasil⁹, Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) apresentam em seu bojo apenas conteúdos do currículo comum, as quais são definidas pela BNCC (FREITAS, 2018).

Daí, a tendência é que os conteúdos sobre as singularidades locais e regionais não sejam estudadas porque não irão compor os exames avaliativos nacionais. E nisso, as instituições escolares priorizarão trabalhar 100% com as temáticas que compõem o currículo comum. Ou melhor, os 40% destinados para o estudo das peculiaridades locais serão canalizados para as aprendizagens essenciais da BNCC. E isso se torna grave porque incentiva o esquecimento das especificidades das inumeráveis etnias indígenas, além de representar uma recusa à possibilidade da produção de conhecimentos que sejam advindos de uma base científica pluriepistêmica (FREITAS, 2018).

Para mais, essa atual concepção pedagógica por “competências”, tal como se apresenta, sugere a existência de uma veia privatista, gerencialista, via padronização em larga escala. Em outros termos, essa lógica mercantilista

⁹Estranha-se ainda o fato da Prova Brasil ser de caráter obrigatório somente para os estudantes da rede pública, e mesmo assim, alguns indivíduos-ferrenhos por uma gestão empresarial - defendam a ideia de que o ensino da rede particular seja melhor do que o da pública (FREITAS, 2018). O único aspecto em que o ensino particular se sobressai, em relação à escola pública, diz respeito, ao número reduzido de alunos por sala de aula, o qual na rede pública se faz em quantidades exorbitantes, impossibilitando o oferecimento de um ensino primaz. Certamente, a construção de instituições de ensino com uma infra estrutura apropriada e a contratação de profissionais capacitados resolveria esse problema.

desperta o interesse de grandes corporações empresariais que se mostram ávidas pela produção do material didático, pela elaboração e execução dos testes porque agora existe um mercado consumidor amplo e homogêneo (FREITAS, 2018). De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Compete ainda à União, como anteriormente anunciado, promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BNCC, 2017, p. 21).

Em face desse cenário, amplia-se consideravelmente o crescimento do comércio de pacotes informacionais vendidos em forma de acesso e todos com as mesmas prescrições didáticas. Logo, é evidente que padronizar se torna mais lucrativo. Afinal de contas, para os reformistas empresariais elaborar material didático-pedagógico exclusivo para 27 estados, cada qual constituído por complexas heterogeneidades, seria improfícuo quanto à geração de lucros.

Atente-se ainda que cada habilidade, apresentada na BNCC, possui um identificador informacional e isso possibilita que as análises das avaliações realizadas em todas as instituições de ensino do país se reportem a tal código, que por sua parte, indicará se a escola A, por exemplo, atingiu a habilidade B (FREITAS, 2018).

Trata-se de um controle rígido e inumano, à medida que, os estabelecimentos escolares são obrigados a atingirem as metas determinadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para, enfim, serem oficialmente admitidas como escolas, que de fato, proporcionam um ensino de primor. Porém, essa concorrência por maiores pontuações entre as entidades escolares tende mais para um acordo capitalístico e que não pode ser aceito naturalmente na educação (FREITAS, 2018).

A educação que se busca, almeja uma escola que não se restrinja a objetivos de aprendizagem, mensurados através de testes num processo concorrencial inclemente. Para os verdadeiros educadores, essas médias nunca serão suficientes para medir todas as dimensões que englobam o ser humano porque cada sujeito é provido de suas próprias vivências e subjetividades.

Esses saberes não podem ser descartados na sala de aula, pois isso implica na desestima do aluno, considerado elemento-chave da educação. Por isso, os professores reais nunca se limitam aos “objetivos de aprendizagem ou de instrução”, mas em direito à educação (FREITAS, 2018). E educação significa respeito, valorização, reconhecimento, autonomia, criatividade, emancipação, acolhimento e liberdade. Além disso, esturdiamente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) invisibiliza as questões ligadas à identidade, gênero e orientação sexual e justifica da seguinte forma:

[...] a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza. Ainda assim, não se pretende propor o tratamento apenas desses valores, ou fazê-lo só em determinadas etapas do componente, mas assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais (BNCC, 2017, p.221).

Tratam-se de peças textuais genéricas que expressam um silenciamento acerca das variadas identidades que compõem a sociedade brasileira, sobretudo, da heterogeneidade do identitário indígena. Segundo Grupioni,

[...] no caso da educação escolar indígena, cujo ensino, de acordo com a LDB e vasta legislação e normas existentes, deve ser pautado por uma perspectiva específica e diferenciada, que valorize os conhecimentos, práticas e línguas indígenas essa questão seja mais expressiva. Como conciliar a ideia de uma Base Nacional Comum Curricular com a perspectiva da interculturalidade, do bilinguismo ou multilinguismo, que devem organizar a educação nas aldeias? Creio que esse ponto não está equacionado nesse documento e que é necessário um posicionamento claro por parte da proposta (GRUPIONI, 2016, p. 03).

O autor continua:

Parece-me importante que tanto em termos do texto de apresentação quanto dos objetivos de aprendizagem seja trabalhada a questão da relação de “uma língua, um país, uma nação”, focando o processo histórico de imposição do português como língua nacional, a existência de línguas gerais, a diversidade hoje de línguas indígenas faladas em todo o território nacional e a contribuição das línguas indígenas para o português atual, com inúmeras palavras de origem indígena presentes no nosso vocabulário. Na página 105, LIEF3COA087 – substituir Uga-Uga por Huka-Huka, que é o modo

como os índios do Xingu se referem a essa prática (GRUPIONI, 2016, p. 04).

O que prevalece nesse contexto da BNCC são iniciativas verticalizadas, isto é, planos elaborados de “cima para baixo”. Nesse sentido, se recorda a música *Another brick in the wall* da banda *Pink Floyd*, lançada em 1975, em alusão ao fascismo existente nas escolas britânicas, mas que pode servir como referência em épocas contemporâneas. Logo abaixo, a Figura 3 ilustra tal premissa.

Figura 3- A padronização escolar



Fonte: *Another Brick In The Wall*, Youtube, 2020.

Observa-se na figura 3 que os alunos apresentam uma postura robotizada e um semblante *blasé* aparentando afastar-se de um sistema de ensino crítico, justo, inclusivo e libertador. Torna-se basilar a compreensão de que o ser humano não é um produto que se pode examiná-lo através de um rótulo sem considerar a sua cronologia de vida e tudo o que nela permeia.

Acrescente-se ainda que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) cita os europeus - em especial, os gregos, os romanos, os espanhóis, os russos - e ainda, os Estados Unidos, a Mesopotâmia. É óbvio a necessidade em aprender sobre outros hábitos sociais que existem no mundo, porém, é execrável a tentativa de emudecer as inumeráveis etnias indígenas que compõem o território brasileiro.

Ainda na normativa, são citados vagamente alguns excertos que mencionam a resistência indígena. E um mero trecho que diz: “[...] temos municípios brasileiros que cooficializaram línguas indígenas – tukano, baniwa, nheengatu, akwe xerente, guarani, macuxi [...]” (BNCC, 2017, p.71). Ademais, preponderam algumas hostilidades vivenciadas pelas populações nativas:

(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas (BNCC, 2017, p.425); (EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas (BNCC, 2017, p.427); (EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (BNCC, 2017, p.431).

É importante refletir acerca dos vitupérios sofridos pelas coletividades aborígenes. No entanto, essas ações tornam-se insuficientes para preencher o vazio, as sobras e as sombras timbradas em suas identidades. Além disto, segundo o quadro 4, as unidades temáticas presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) remetem as populações originárias a uma subdivisão hierárquica excêntrica:

Quadro 4- O clássico e a antiguidade

<p>A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades</p>	<p>Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)</p> <p>Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais</p> <p>O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma</p>
--	---

Fonte: BNCC, 2017, p.420.

Verifica-se no quadro 4 uma secessão que posiciona as coletividades indígenas como não clássicas; e as nações europeias como clássicas. De acordo com o dicionário Michaelis, *clássico* refere-se à “[...] Obra ou do autor

que é de estilo impecável e constitui modelo digno de admiração; Que é autorizado por autores considerados modelares” (MICHAELIS, 2021); No Priberam, este termo significa um “[...] estilo impecável; Próprio para servir nas aulas” (PRIBERAM, 2021); no Ferreira: “[...] da melhor qualidade; exemplar” (FERREIRA, 2010, p. 158); no Houaiss: “[...] Do latim *classicus*, de primeira classe” (HOUAISS, 2021).

Quanto à expressão *antiguidade* concerne a “[...] Tempo antigo; Qualidade de antigo” (PRIBERAM, 2021); no Michaelis: “[...] Qualidade do que é antigo; Os povos que viveram nesse período; Tempos muito antigos ou remotos” (MICHAELIS, 2021); no Ferreira: “[...] Os antigos; Qualidade de antigo” (FERREIRA, 2010, p. 47); no Houaiss: “[...] Caráter daquilo que é antigo” (HOUAISS, 2021). Percebe-se nesse tipo de classificação a tentativa de enquadrar os povos autóctones como entidades obsoletas, ultrapassadas e antiquadas. E as culturas europeias como modernas, desenvolvidas, progressistas, e por isso, arquétipos para as demais classes sociais. Para Silva,

As populações indígenas do Acre têm buscado cada vez mais concretizar o direito a educação escolar diferenciada, com características específicas. Agindo nessa direção, esses povos estão fortalecendo sua cultura e até resgatando aquela que sofreu um processo de contato e imposição da cultura ocidental. Espera-se da educação escolar, neste contexto, a valorização da cultura tradicional indígena, principalmente o fortalecimento da língua e sua diversidade, bem como um melhoramento na interação com os diversos conhecimentos necessários à sobrevivência dos povos indígenas em contato com outras sociedades (SILVA, 2015, p. 18).

Dado o exposto, considera-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) serve apenas para estigmatizar cada vez mais os indivíduos nativos como seres perdedores, vulneráveis e incapazes de enfrentar o mundo contemporâneo. Torna-se mister que o estudo sobre os diversos grupos étnicos, em especial os indígenas, seja realizado de forma detalhada e respeitosa com foco para as suas matrizes culturais, suas línguas, suas identidades para que tais indivíduos se reconheçam e sejam reconhecidos como cidadãos ativos que lutaram e que lutam por um espaço justo, inclusivo e pluralista.

De resto, o que se averigua na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma redução da atuação dos agentes - professor/aluno- no que tange, principalmente, ao processo de criatividade no interior das salas de aula. O conto “Flor Vermelha do caule verde!” da autora Helen Barckley, pode ser considerada uma metáfora apropriada para simbolizar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2.4 A realidade da educação indígena em tempos atuais

As tendências atuais mundiais demandam por uma oferta educacional com foco em planejamentos inovadores em um contexto intercultural multilíngue, por meio de programas planejados e implementados pelos próprios povos indígenas. O marco de Dakar compactua com essas reivindicações ao estabelecer os seguintes objetivos relacionados com a educação para todos:

IV. satisfazer as necessidades de sistemas educacionais afetados por situações de conflito, calamidades naturais e instabilidade e conduzir os programas educacionais de forma a promover compreensão mútua, paz e tolerância, e que ajudem a prevenir a violência e os conflitos; VI. implementar estratégias integradas para promover a equidade de gênero na educação, que reconheçam a necessidade de mudar atitudes, valores e práticas; VIII. criar ambientes seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente supridos, que conduzam à excelência na aprendizagem e níveis de desempenho claramente definidos para todos (DECLARAÇÃO DE DAKAR, 2000, p. 49).

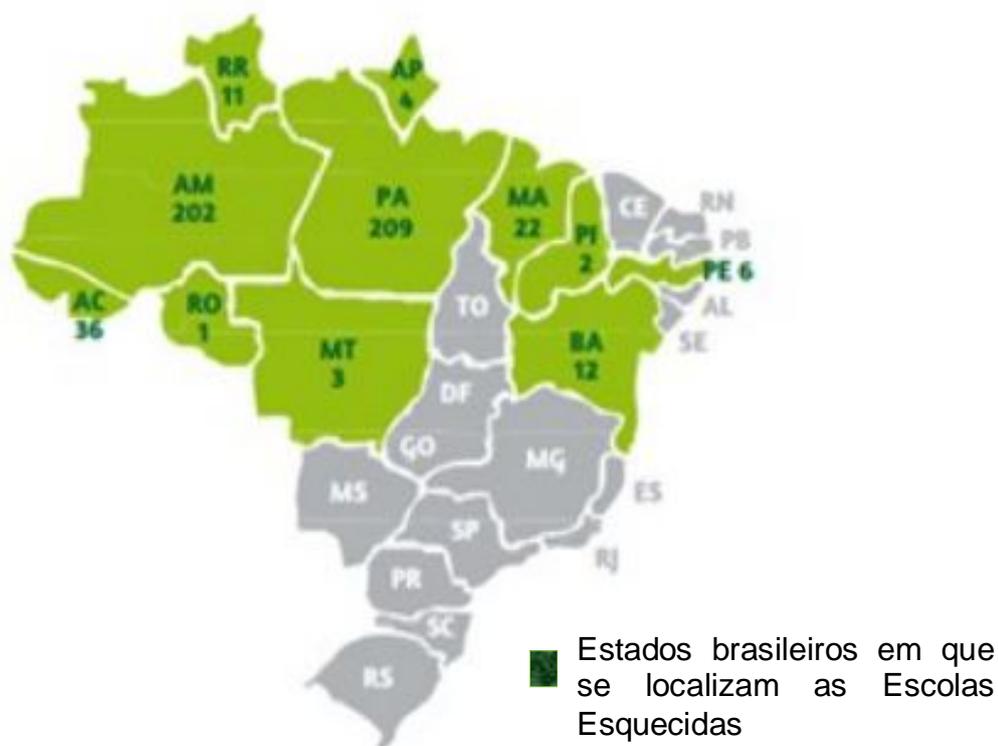
No entanto, mesmo diante de várias ferramentas internacionais que incitem os povos aborígenes a criarem as suas próprias instituições e meios de aprendizagem; sendo notável que nas últimas décadas, vêm se registrando progressos no ordenamento jurídico; que a esfera educativa desempenha um papel basilar na autonomia dos indivíduos, e por conseguinte, na transformação do meio social, percebe-se que para concretizar as disposições legais que contemple um ensino destinado a todos os grupos autóctones ainda se precisa percorrer um longo e árduo caminho (GRUPIONI, 2003).

Para que se avance interculturalmente, é necessário que os estabelecimentos escolares tenham, no mínimo, imóvel próprio, laboratório de ciências e de informática com acesso ao ciberespaço, enfim, implementos didáticos básicos para que as práticas pedagógicas sejam executadas. De acordo com Glat:

Para fazer frente à demanda da escola inclusiva contemporânea, a matriz e a organização curricular [...] precisam ser articuladas de tal forma que, garantindo as especificidades dos diferentes saberes e temáticas, haja uma interface e diálogo [...] em uma perspectiva de diversidade humana como padrão (GLAT, 2018, p.8).

Conquanto, o que se vê é, exatamente, o oposto: escolas precárias, sem o exercício da educação bilíngue ou multilíngue, sem materiais de ensino. Em 2015, o Ministério Público Federal (MPF) realizou um levantamento *in loco*, na Região Norte do país sobre as condições da educação indígena. Essa pesquisa integrava o Projeto “MPF em defesa da Escola indígena”. Tal localidade apresenta o maior número de instituições de ensino indígena, considerando todo o estado nacional. Além do mais, de acordo com o relatório do Ministério Público Federal, das 508 Escolas Esquecidas, existentes no território brasileiro, 91% estão posicionadas na Região Norte, sendo que 77,6% encontram-se situadas em terras indígenas, conforme aponta o mapa abaixo.

Mapa 1- Escolas Esquecidas



Fonte: MPF, 2015.

Esses dados reforçam os motivos das insatisfações das sociedades nativas diante das condições de ensino fornecido nas escolas, as quais apresentam uma estrutura de funcionamento altamente fragilizada. Além disso, em muitas situações os docentes são contratados e demitidos todos os anos por mais de décadas, sem direitos trabalhistas. Outrossim, vivenciam situações humilhantes, como aquela que ocorreu com a Professora Fiota, de 72 anos, que trabalhava a linguagem oral em uma comunidade indígena, em Tabatinga/Brasília:

Chegando na Secretaria Municipal, o secretário diz: Ah, é a senhora? Não pago de jeito nenhum[...] a senhora é analfabeta. Como vou pagar um professor que não sabe nem ler, nem escrever? E ela deu

uma resposta lindíssima: Eu não tenho a letra, eu tenho a palavra (BESSA FREIRE, 2008, p.40).

Ademais, os educadores indígenas continuam esperando pelo início ou pelo prosseguimento do processo de formação profissional, capaz de dotá-los de competências para o ensino intercultural (MPF, 2015). E enquanto essas providências não são efetivadas, atualmente

[...] as universidades vem trabalhando o PARFOR que não tem nada a ver com a educação escolar indígena. Tem gente trabalhando a alfabetização em escola indígena que não fala a língua e isso é um problema seríssimo (Liderança Tikuna, Entrevista em 2015). Não se está questionando o fato dos professores indígenas se formarem junto com os não-índios. Entende-se que não havia a necessidade de separação, porque que índios e não índios devem estudar juntos para que ambos aprendam sobre a realidade uns dos outros. [...] Entretanto, o que resta enfatizado é a filosofia da separação posta na política dos territórios etnoeducacionais (SILVA, 2016, p.201).

Nessa direção, observa-se também o pensamento de Glat & Pletsch

Entretanto, em que pese a disponibilidade da universidade [...], precisamos ter a humildade de reconhecer que nós não temos todas as respostas. Temos sim, recursos humanos, metodologia investigativa, e o interesse em analisar o que já está sendo feito para buscar as respostas educativas mais eficazes. No entanto, para que isso aconteça, como já comentado, é fundamental que haja um estreito laço entre a universidade e as demais instituições sociais através de convênios, acordos de cooperação e projetos interinstitucionais com as agências de fomento. Enfim, o papel e responsabilidade social da universidade, principalmente da universidade pública, se afirmará na produção de conhecimento para a formulação e o debate crítico sobre as políticas educacionais, na formação de educadores e demais profissionais e na criação de parcerias e iniciativas inovadoras com a comunidade (GLAT & PLETSCH, 2004, p. 352).

Relativo aos educandos, averigua-se que estes persistem em estudar em um ambiente educacional descomprometido com a emancipação social dos povos originários. O cenário é tão caótico que apenas 9% dos discentes, conseguem alcançar o ensino médio (MPF, 2015). E para acabar de piorar alguns gestores das escolas indígenas

[...] ao serem questionados[...] optam por responder que “sim, existe educação indígena” e que “sim, existem materiais didáticos específicos para atendimento à diversidade sociocultural”, de forma a gerar uma falsa impressão que a educação indígena está implementada e os materiais didáticos estão em uso (MPF, 2015, p.8).

Essa conduta lamentável que apresenta a finalidade de maquilar a própria realidade indígena acontece em virtude da

[...] pobreza em que se acham, a ignorância por falta de educação e as vexações dos diretores e capitães-mores os tornam a objetos e mais desprezíveis que os mulatos forros. Os juízes e autoridades índias associam-se às vexações dos brancos contra a sua própria raça, porque querem já ser mais nobres, e terem nos brancos patronos e amigos. Uma distinção que está ao alcance dos índios é o sacerdócio (FREIRE, 2006, p.103).

Sob essa mesma ótica, há também a visão de Saviani

A função de mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual introduziu, pela via do “fetichismo da mercadoria”, a opacidade nas relações sociais. Com efeito, se nas sociedades escravista e feudal as relações sociais eram transparentes já que o escravo era, no plano da realidade e no plano da concepção, de fato e de direito, propriedade do senhor e o servo, por sua vez, estava submetido ao senhor também de fato e de direito, real e conceitualmente, na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo (SAVIANI, 2011, p. 216).

Neste cenário de irregularidades, os chorrilhos de demandas oriundas das escolas presentes nas comunidades nativas de todo o país continuam a se congeminar. E a educação específica, intercultural, bilíngue e diferenciada permanece num terreno abissal bem distante do que proclama a legislação brasileira (MUNDURUKU, 2012; LUCIANO, 2006).

2.5 A hibridização do conhecimento: o ocidental e o indígena

Embora o saber tradicional tenha sido, e muitas vezes, continue a ser atribuído a um *status* inferior nos círculos de desenvolvimento científico e tecnológico, o valor da epistemologia indígena tem recebido atenção crescente, até porque “[...] não se reconhecendo uma condição científica em outros modos do pensamento distintos dos que se impuseram [...] nenhuma inclusão de verdade poderá se dar” (SENNA, 2009, p. 222). Felizmente, muitos indivíduos estão começando a reconhecer que o aprendizado formal com base no ocidente é apenas um, dentre os vários sistemas de entendimento existentes no universo (BESSA FREIRE, 2004; LUCIANO, 2006).

Anteriormente, a literatura apontava soluções semelhantes para todos os contratempos apresentados pelas cidadanias restringidas e isso criou exclusões para muitas pessoas, pois a prescrição das mesmas receitas para os diferentes problemas, ocasiona um maior agravamento das mazelas socioculturais. Mesmo assim, “[...] ainda privilegiam uma concepção clássica, estática, do processo de ensino e aprendizagem, baseada em uma noção de desenvolvimento [...] universal para todos os sujeitos” (GLAT, 2018, p 3). A valer, nenhum grupo detém o monopólio do conhecimento. O universalismo sobre a “definição do saber” é a projeção espúria do poder ocidental em que o particular se disfarça como global. Sobre isso, Mattelart ressalva que:

O paradigma tecno-informacional tornou-se o pivô de um projeto geopolítico que tem como função garantir o rearranjo geoeconômico do planeta em torno dos valores da democracia de mercado e em um mundo unipolar. O horizonte planetário condiciona as formas e as manifestações de contestação da ordem mundial (MATTELART, 2005, p. 139).

Reescrever e desmistificar as ideologias coloniais implica desconstruir os mananciais epistemológicos considerados autênticos e assim, acabar com os binários reducionistas que tendem a existir entre a erudição aborígene e a ocidental. Dessa forma, os fundamentos científicos não podem ser inteiramente ocidentais, nem totalmente nativos. É inescusável um misto de habilidades para culminar em um novo compósito de saberes. De outro modo, o currículo escolar na educação pós-colonial precisa ser sustentado no princípio da

heterogeneidade, ou seja, na criação de espaços que preze pela mesclagem de competências (MUNDURUKU, 2012).

E sob esse aspecto, “[...] o Brasil apresenta uma sociedade nacional mais disposta à hibridação. Sem negar suas enormes desigualdades, seus abismos entre classes e regiões”(CANCLINI, 2013, p. 108). A hibridação de saberes pressupõe que não existem semelhanças nos corpos do mundo. Cada sociedade apresenta uma entidade de compreensão única embutida em sua história, espaço e modo de vida. Mattelart argumenta que:

Apenas a utopia do saber compartilhado na produção como no consumo pode nos munir contra os projetos de sociedade da informação ligados a seus engodos reciclados das ideologias etnocêntricas da modernização sem fim. Utopia cuja concretização torna-se enfim possível, ela é o único baluarte contra o retorno da barbárie(MATTELART, 2005, p. 12).

Porém, existe uma ilogicidade que permeia os pensamentos políticos e científicos. Embora se denuncie incessantemente o imperialismo, verifica-se uma enorme gana pela sabedoria ocidental. Essa incoerência é, frequentemente, observada em projetos econômicos, educativos ou culturais que fluem sempre da direção “centro-periferia e não periferia-centro”.

As políticas que visam a autonomia plurilinguística são, frequentemente, baseadas em planos que seguem ideologias kafkianas em que se postula que o “[...] o francês é a língua da clareza, que o inglês é a língua dos negócios e que o italiano é a língua da música[...] para justificar grandes financiamentos e grandes programas educacionais”(ILARI, 2004, p. 16). E nisso, cria-se uma categorização em que as fontes epistêmicas advindas de classes minoritárias, mantêm-se em desvantagem, resultando no delineamento de uma pirâmide despótica. Essas classificações subordinam os pensamentos indígenas aos eurocêntricos, os quais continuam situados no vértex das academias científicas.

Infaustamente, “[...] a tendência do brasileiro, hoje, é se identificar apenas com o vencedor – a matriz europeia – ignorando as culturas africanas e indígenas. Isso reduz e empobrece o Brasil, porque você acaba apresentando

aquilo que é apenas uma parte, como se fosse o todo” (BESSA FREIRE, 2002, p. 20).

2.6 Conclusão

Embora legalmente se reconheça que em âmbito nacional e internacional existam esforços dedicados à superação dos flagelos presentes nas escolas das sociedades autóctones, o que prevalece, de fato, é um nível educacional parco. E o impacto parcimonioso dessas políticas de desenvolvimento são de ordem estrutural, ou seja, a consistência da inobservância dos direitos individuais e coletivos dos grupos nativos.

Sem embargo, torna-se mister gerar um currículo educativo, orgânico e plurilinguístico fundamentado nas respectivas tradições orais indígenas, para que os conhecimentos das coletividades originárias não se transformem em artefatos a serem expostos em museus. E sob este enfoque reside a importância do uso, pelos próprios povos indígenas, dos instrumentos tecnológicos hipertextuais como elementos subsidiadores da visibilidade dos seus aspectos culturais. Os dispositivos tecnológicos hipertextuais oferecem infinitas possibilidades de representação, sem a necessidade de se tornar um constricto escrevedor alfabético ou o falante de uma única língua.

3 A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE INDÍGENA

Existe uma certa complexidade ao tentar definir “a identidade”, pois esta constitui-se a partir de significados opostos. Ela pode ser unitária e múltipla, revelada e construída, estável e fluida, e ainda, pessoal e social. Dessa forma, esse capítulo versa sobre as diversas facetas que envolvem a identidade, quais sejam: Identidade. A identidade Indígena. A relação entre a linguagem e a identidade indígena. A identidade indígena como elemento de autoidentificação. A identidade indígena e a globalização cultural.

3.1 A identidade

As concepções críticas pós-modernistas constituem um horizonte de ideias que buscam explicar o estado das coisas ou de uma palavra usada em diferentes âmbitos do meio social. A intenção é desmontar a nossa maneira de pensar sobre a interpretação do significado, do funcionamento da realidade e, com isso, não se confortar na aceitação de quaisquer conceitos herdados (HALL, 2019).

Assim, durante a tessitura desse trabalho preza-se pelo desprendimento da visão essencialista e concebe a identidade como conceito estratégico e posicional. A perspectiva essencialista encontra-se comprometida com a convicção de que o universo e seus elementos estão condicionados, literalmente, à natureza das coisas e disso, decorrem suas classificações e conceitualizações. E estas, são imutáveis (RAJAGOPALAN, 2003), tal como o indígena que ao nascer na floresta será eternamente um sujeito da/na selva.

Por outro lado, em uma ótica não essencialista, as categorizações são resultados das construções humanas. Isto é, elas não existem naturalmente; sofrem modificações no tempo, no espaço, e com isso, podem apresentar dessimetrias sociais (RAJAGOPALAN, 2003).

Sendo assim, é importante que o indivíduo liberte-se de qualquer sentimento da autodepreciação ou de qualquer rótulo que possa influenciar a sua autoestima, para não haver prejuízos em seu processo emancipatório. O sujeito que não se posiciona e que se mostra inseguro diante de determinadas situações, torna-se facilmente propenso à sujeição da classe dominante.

Para garantir a sua visibilidade identitária, os indivíduos precisam tomar partido diante dos novos acontecimentos e cenários que aparecem a todo o momento. Não se trata de uma opção, e sim de uma condição, pois a “[...] autoafirmação e a autoconfiança de um parceiro alimentam sintomas de timidez e submissão no outro” (BAUMAN, MAY, 2010, p. 43).

Dessa forma, pressupõe-se que os identitários humanos são definidos como produtos da diferença, produzidos pela relação com os outros, emergem de modalidades de poder e “[...] recusa qualquer apego essencialista [...]” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 67). Ou seja, as identidades são peças provisionais intrincadas nos diversos contextos sociais e sempre necessitarão do poder para se tornarem vistas ou para consolidar a sua própria ideologia de mundo.

Por sinal, Bakhtin ao mencionar o seu princípio filosófico da identidade afirma que: “O limite da exatidão nas ciências naturais é a identidade ($a = a$). Nas ciências humanas, a exatidão consiste em superar a alteridade do que é alheio sem o transformar em algo que é pessoal” (BAKHTIN, 2003, p. 413). Logo, a equação da identidade $a = a$ torna-se inaplicável ao homem pois o “eu” para Bakhtin é feito e refeito através de um diálogo em que não existe a redução da sua própria identidade, mas um entendimento do outro através da “alteridade”¹⁰.

Isto significa que o ser humano não necessita despir-se dos seus costumes e apropriar-se da cultura alheia, mas sim, inteirar-se de outras formas de pensamentos, de vivências e com isso gerar outros conhecimentos que lhe possam ser úteis. Outrossim, o indivíduo vive em constante evolução,

¹⁰ Na alteridade, entende-se que é impossível compreender qualquer entidade (uma pessoa, uma organização, um projeto) fora das relações que a ligam ao outro, ou melhor, uma entidade só pode ser entendida quando se leva em consideração a influência que ela tem sobre os outros e a interferência que outros têm sobre ela. Logo, uma entidade é constituída por heterogeneidades relacionais bastante complexas, em que “[...]é impossível alguém defender sua posição sem correlacioná-la a outras posições” (BAKHTIN, 2003, p. 67).

ou seja, amanhã ele será um sujeito diferente do que é hoje, sendo por isso, impossível defini-lo ou categorizá-lo.

Acrescente-se ainda, que a história da filosofia ocidental considera que a identidade é transpassada, em parte, pela suposição aristotélica, de que uma coisa é o que é, e não outra. Essa hipótese é verdadeira quando se refere a objetos no espaço físico. Porém, ao reportar-se às metamorfoses sociais, esse pressuposto perde a consistência porque quando as matérias são, exatamente, o que são- como a tela de um *tablet*- elas não possuem significado, pois são imotas. Todavia, ao interagir com os diversos aplicativos instalados naquele dispositivo tecnológico, possibilita-se o surgimento de múltiplos significados, com diversas funções, seja de comunicação, entretenimento, aprendizagem, dentre outros.

A condição de se modificar é que confere a possibilidade de ter significados. E estes não são palavras ou situações desconexas: o significado se constrói em circunstâncias vivenciadas e manifesta atividades, impressões, subjetivismo e não apenas definições sociais prescritas. Então, uma ação ou uma palavra adquire o seu próprio significado no âmbito em que aparece; e em contato com diferentes contextos ou entidades, pode mudar de significado (BRUNER, 1997).

Ainda sobre a formação do caráter identitário, Berger e Luckmann (2008) argumentam que as normas, os papéis, as organizações são produtos sociais construídos ao longo do tempo e interiorizados nas pessoas, à medida que estas passam a institucionalizá-las. Infere-se, então que as desigualdades existentes entre os diversos grupos sociais são frutos dos mecanismos realizados entre os seres humanos (RAJAGOPALAN, 2003; BERGER; LUCKMANN, 2008).

Sendo assim, as pessoas não nascem como membros da sociedade, mas com pré-disposição para se tornarem parte dela. Isso acontece desde o ato do seu nascimento ao incorporar dogmas, embora não tenham sido criadas por estas. Assim, cada pessoa assumirá o mundo no qual os outros vivem, embora possa divergir desse mesmo universo ao tentar mudá-lo.

Esse mecanismo de absorção acontece através do processo de interiorização, cujo elemento constitui a “[...] base da compreensão de nossos semelhantes e, em segundo lugar, da apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido” (BERGER; LUCKMANN, 2008, p 174). O movimento de interiorização se ocupará do desenvolvimento de três componentes no indivíduo: a sociedade, a realidade e a identidade e os quais se realizarão por meio de duas etapas: a socialização primária e a socialização secundária.

A socialização primária ocorre durante a infância. É onde começa o processo de moldagem, ou seja, a introdução do indivíduo no mundo objetivo (concreto) de uma sociedade. Logo, constitui-se como mais relevante porque se encontra fundamentada em um elevado nível de afetividade e emoção em que a “[...] criança identifica-se com os outros significativos por uma multiplicidade de modos emocionais” (BERGER; LUCKMANN, 2008, p. 176).

Esses outros significativos (geralmente, são os pais) terão a incumbência de socializar o indivíduo em uma organização específica, isto é, em um mundo objetivo: pronto, único. É mediante tal ação que se inicia a formação da identidade, a qual reflete a tomada das atitudes dos significativos para com o sujeito. E este tenderá em acatar todos os ensinamentos como normais e verdadeiros (BERGER; LUCKMANN, 2008).

A partir do momento em que o ser humano é inserido em outras esferas, como a escola, acontece a socialização secundária, a qual trata da sua internalização em submundos, ou seja, em outras realidades (novos significativos) que antes não eram precisas para ele (BERGER & LUCKMANN, 2008).

Essas dissensões provenientes dos diferentes tipos de socializações despertarão várias colisões no interior do indivíduo, porque este começa a perceber que existe uma amplitude social, além daquela que lhe foi apresentada na socialização primária. E assim será toda sua existência: um fluxo infindável de certezas e dúvidas, divergências e convergências, encontros e desencontros. Essas inconsonâncias produzem uma sensação embaraçosa em que “[...] o indivíduo sempre ficará dividido entre ser ele mesmo ou ser o mesmo que os outros” (SENNA, 2000, p. 6), assim como a indução da escrita

alfabética e do monolinguismo para uma criança indígena. Dessarte, que o que pode ser preciso para o sujeito A, pode ser supérfluo para o sujeito B (BERGER; LUCKMANN, 2008).

Então, todo o cabedal social internalizado durante a socialização primária (que aparenta natural) será continuamente questionado no decorrer da socialização secundária (que soa como artificial). Esse estado assemelha-se “[...] quando alguém descreve o mundo e você não se encontra nele” (BRUNER, 1997, p. 36).

Ressalta-se ainda que a modernidade não possui mais uma única “estrutura de plausibilidade”¹¹ dominante que nem nas sociedades antepassadas como na Europa medieval católica romana em que a possibilidade de pensar ou agir fora do meio cristão era julgado herético. Atualmente, as sociedades modernas têm amplas escolhas ao serem marcadas pela liberdade de fé, compras, estilos de vida, discursos, conduta sexual e muito mais (HALL, 2019). E isso induz ao aparecimento de diferentes definições sobre a realidade acarretando, debilidades nas “estruturas de plausibilidade” e conseqüentemente, no universo dos significados.

Berger e Luckmann afirmam que todos os indivíduos “[...] têm uma perspectiva deste mundo comum que não é idêntica à minha” (BERGER; LUCKMANN, 2008, p. 40). Trata-se da comparência de um mundo subjetivo (dotado de sentidos) advindos de minhas próprias percepções, experiências e singularidades. Embora, os sujeitos estejam constantemente interagindo entre si, não significa que o “aqui e agora” (BERGER; LUCKMANN, 2008) de uma pessoa seja igual ao do outro. Em outros termos, sob nenhuma circunstância, existirá “[...] um ambiente igual para dois observadores, o que significa que cada observador possui um ambiente privado e único de observação” (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 144, *tradução livre*).

Convêm ainda lembrar da existência de três formas de identidades: a identidade legitimadora, a identidade de resistência e a identidade de

¹¹Estrutura de plausibilidade pode ser entendida como um sistema social de ideias e práticas que determinam quais crenças podem ser consideradas plausíveis ou não dentro de uma sociedade. Normalmente, a aceitação de uma estrutura de plausibilidade é tida como verdadeira, sem oportunidade para argumentos ou dissidências (BERGER; LUCKMANN, 2008).

projeto(CASTELLS, 2018). A identidade legitimadora é formada pelas instituições hegemônicas do estado, por isso, é a que mais intensifica os sistemas de dominação por não encontrar grandes empecilhos institucionais. No entanto, pode entrar em atritos com outras identidades existentes na sociedade. A identidade de resistência é constituída por indivíduos inseridos em zonas periféricas e ao serem enquadrados por relações de poder se apoiam em égides de relutância contra esses domínios (CASTELLS, 2018).

Finalmente, a identidade do projeto ocorre "[...] quando os atores sociais constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, buscar a transformação de toda a estrutura social" (CASTELLS, 2018, p. 24). As identidades de projeto procuram modificar os regulamentos vigentes. As identidades de resistência e de projeto, por serem compostas pela cidadania restringida, produzem confrontos políticos contra a identidade legitimadora (CASTELLS, 2018).

3.2 A identidade Indígena

O processo de colonização de exploração que instalou-se no Brasil se estendeu por várias gerações e um de seus primeiros efeitos impactou de forma destrutiva nas estruturas sociais e culturais das sociedades autóctones. O resultado das transgressões, realizadas através da "identidade legitimadora" (CASTELLS, 2018), acarretaram as forças da assimilação/aculturação e, conseqüentemente, a degradação do identitário indígena.

No entanto, a sociedade dominante não foi capaz de destruir completamente a identidade nativa, que mesmo estilhaçada, valeu-se da "identidade de resistência e de projeto" (CASTELLS, 2018), para continuar a reafirmar o processo de indigeneidade¹² ao organizar e protagonizar vários movimentos em defesa de seus direitos. E isso representou "[...] um passo

¹²A "indigeneidade" é um termo geralmente usado para se referir à luta dos povos indígenas frente aos estados-nação e à sociedade internacional pela defesa de seus direitos (CANESSA, 2007).

importante para mostrar esta capacidade de renascer das cinzas num país que já os tinha dado como incorporados ao sistema capitalista” (MUNDURUKU, 2012, p. 42).

Todavia, os povos originários vivem dentro de uma sociedade dominada por não indígenas, diferente do mundo habitado por seus antepassados. E essa circunstância gerou a necessidade das sociedades autóctones exercerem a “fluidez da identidade”¹³, ou seja, a premência de permearem por dois caminhos identitários: o ser tradicional (manter hábitos e costumes) e o não ser tradicional (adotar novas condutas). Ou melhor, transitarem entre a “extensionalidade” (disposições globais) e a “intencionalidade” (disposições pessoais)” (GIDDENS, 1991, p.30).

Esse deslocamento realizado entre linhas diferentes sustenta a identidade indígena contemporânea. Metaforicamente, pode ser considerada como um perene processo de *input e output*, uma relação de mão dupla, realizada entre o mundo interior e exterior das comunidades originárias (MUNDURUKU, 2012; CANCLINI, 2013).

Contudo, ao desfazer-se do manto tradicional e optar por uma identidade urbanizada, há o risco de não ser ouvido, de se tornar invisível ou um “estranho domesticado”. Ou seja, o cidadão indígena para ser reconhecido pelos sujeitos não indígenas precisa manter os seus costumes originais, incluindo as suas vestimentas, as suas formas de se alimentar, de morar e etc. E isso é consequência de uma opressão, de um racismo colonial que preza pela “legitimidade da raça” (BAUMAN, 1999).

E para os sectários obstinados pela autenticidade racial, os povos originários não podem utilizar artigos de luxo ou exercer cargos de alto escalão, pois, tais ofícios são para os “não indígenas”. Sobre esse aspecto, cabe lembrar o primeiro parlamentar indígena: o cacique xavante Mário Juruna, eleito pelo Rio de Janeiro, em 1983.

¹³Trata-se de um processo em que os sujeitos sociais, embora detentores de múltiplas identidades, necessitam apelar para uma variedade de outras identidades (BAUMAN, 2005).

Figura 4- Juruna: o primeiro parlamentar indígena



Fonte: Publica, 2020.

Aguerrido e questionador, os discursos do parlamentar indígena provocaram a ira de vários grupos poderosos que tentaram ridicularizá-lo várias vezes. Devido a tal contexto, não é difícil entender porque o congresso nacional conta com um número insosso de políticos indígenas. Em contrapartida,

[...] o brasileiro pode usar coisas produzidas por outros povos - computador, telefone, televisão, relógio, rádio, aparelho de som, luz elétrica, água encanada - e nem por isso deixa de ser brasileiro. Mas o índio, se desejar fazer o mesmo, deixa de ser índio? É isso? Quer dizer, nós não concedemos às culturas indígenas aquilo que queremos para a nossa: o direito de entrar em contato com outras culturas e de, como consequência desse contato, mudar (BESSA FREIRE, 2004, p. 13).

Por certo, algumas sociedades não se encontram capacitadas para lidar com o “descarte ôntico”(BRUNER, 1997), cujo conceito pode ser entendido como o ato de desprezar ou despejar para fora de si conceitos e ideias retrógradas. Infere-se que, “[...] poucos indivíduos estariam preparados para abandonar totalmente a noção de única realidade nativa” (BRUNER, 1997, p.31). Geralmente, a sociedade tende a realocar pensamentos e crenças

antigas e isso dificulta a construção da “mentalidade aberta” (BRUNER, 1997), que se faz altamente necessária para a consolidação de uma nação altruística.

A condição de que para ser indígena é necessário “[...] certos traços físicos [...] culturais [...] ou de hábitat (viver na floresta) está ultrapassada [...] associar identidade indígena a tais características é um equívoco, pois os povos indígenas, como as demais sociedades, são dinâmicos e criativos” (COLLET, et al, 2014, p. 60). Essa concepção que preza pela pureza racial atrapalha a implementação de políticas que, igualmente aos demais grupos marginalizados, clamam por “[...] um deliberado afastamento do significado autoritário” (BRUNER, 1997, p.31). Isto é, os sujeitos indígenas demandam por uma equidade social que respeite as suas singularidades, como também, ofereça oportunidades para expandirem os seus espaços socioculturais sem sofrerem atos discriminatórios.

Ademais, os povos nativos não constituem uma identidade monolítica, pois apresentam visões diversas sobre a realidade. Cada indivíduo indígena possui uma identidade pessoal, mas ao mesmo tempo, apresenta identidades dos grupos aos quais pertencem, e ainda, acreditam que “[...] não existe, uma linha divisória rígida entre o “natural” e o “social”, mas sim um *continuum* entre ambos” (DIEGUES, 2000, p. 40).

E ao envolver toda a existência que os cerca, tanto física quanto metafísica, cria-se uma crença de que o universo é inter-relacionado. E nisso, a imanência¹⁴ desempenha um papel significativo sobre a racionalidade, em que a cognição humana não é aceita como uma fonte única de saber (LUCIANO, 2014). Essa perspectiva *sui generis* de mundo produz indivíduos com preceitos morais distintos, sentimentos singulares de enraizamento e de pertencimento a um contexto social (BESSA FREIRE, 2020).

¹⁴A noção de imanentismo considera que o mundo independe da vontade do homem. Assim, o universo é regido por uma entidade transcendental com o predomínio de um sistema em que a inteligibilidade científica não consegue decifrar (MUNDURUKU, 2012).

3.3 A relação entre a linguagem e a identidade indígena

A linguagem não é apenas um sistema normativo e abstrato, mas uma ferramenta de libertação. Assim, o sujeito social quanto provedor de novas formas discursivas nunca se encontrará em um processo acabado, mas mergulhado num âmbito de infinitas mudanças. Daí, a relevância da centralidade da socialidade linguística, conforme aponta Bakhtin:

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros [...]tem importância capital [...] inevitavelmente enunciados concretos que se relacionam com as diferentes esferas da atividade e da comunicação[...] É deles que os pesquisadores extraem os fatos linguísticos de que necessitam [...] ou seja os diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for a sua orientação específica (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Nesse jogo de interlocuções, as identidades ao serem produzidas na e pela linguagem são atravessadas pelos discursos, os quais são intrincados por relações de poder e, por isso, podem representar um ato de exclusão (HALL, 2019), como aquele que ocorreu com as populações indígenas do Brasil durante o colonialismo. As numerosas medidas políticas com a meta de controlar os "índios" resultou no doutrinamento forçado, no tocante, principalmente, à perda de suas línguas que até hoje, são vistas como inconvenientes e obstrutivas (BESSA FREIRE, 2008).

Decerto, é procedente que algumas línguas cresçam e outras se apaguem com o passar do tempo. Entretanto, nem todas estão morrendo de forma natural, ou seja, as línguas estão sendo dissipadas de forma bastante veloz. E esse ritmo acelerado de desaparecimento é efeito da ausência de políticas governamentais assertivas (BESSA FREIRE, 2008).

Com efeito, o número inaudito dos idiomas indígenas presentes no Brasil - 274 línguas/305 etnias (BESSA FREIRE, 2008) - não chegam a impressionar mais do que o fato de que muitos brasileiros nunca ouviram falar sobre a existência dessas ferramentas socioculturais, e isso é consequência de um

silenciamento acintoso sobre os autores dessas vozes. O quadro abaixo, apresenta as famílias e os povos indígenas pertencentes à selva acriana:

Quadro 5- Povos e famílias linguísticas indígenas do Estado do Acre

Pano	Aruak	Arawa
Huni Kuĩ - Kaxi- nawá		
Yawanawá		
Noke Koĩ - Katuki- na		
Shawãdawa		
Jaminawa		
Puyanawa		
Shanenawa		
Kuntanawa		
Nawa		
Nukini		
Apolima Arara	Asheninka	
Jaminawa Arara	Manchineri	Madija

Fonte: Comissão Pró-Índio do Acre(CPI-Acre), 2016.

Somente no Estado do Acre existem três famílias linguísticas indígenas: Pano, Aruak e Arawa, compostas por quinze etnias diferentes (CPI-ACRE, 2016). É angustiante a percepção de que a existência desses idiomas continuem sendo ignorados pelo poder público, principalmente, em casos extremos como o caso de mulheres que são vítimas de violências em suas aldeias, mas que não podem relatar o abuso sofrido porque o seu idioma não é compreendido, seja pela equipe de saúde ou pela equipe policial.

Diante desse cenário, deduz-se que a violência física (o chicote, as balas, a foice, a fogueira) foi substituída pela violência psicológica(supressão das diversas línguas). A primeira, visivelmente brutal. A segunda, um tanto sutil, uma espécie de subjugação espiritual. Sim, a língua tem potencial “[...] para afirmar ou para suprimir identidades culturais [...]” (BESSA FREIRE, 2008,

p. 02). Outrossim, além de uma “subjugação espiritual”, há uma sujeição cultural.

Como se não bastasse, no decorrer do tempo, criou-se um pseudo conceito de que a identidade brasileira encontra-se condicionada ao uso da língua portuguesa. E esse problema exacerbou-se devido ao processo de globalização que privilegia algumas línguas dominantes, em detrimento, das línguas minoritárias. Nas instituições de ensino, em sua maioria, a língua indígena serve, apenas, como veículo para o ensino do português (BESSA FREIRE, 2011).

Com isso, a criança é obrigada “[...] a queimar etapas no seu desenvolvimento, na medida em que a escola praticamente estrangula qualquer possibilidade de se desenvolverem conhecimentos pertinentes à língua oral, ou seja, a língua materna de fato” (SENNA, 2019, p. 69). Infelizmente, é comum os pais indígenas serem rotineiramente informados de que seus filhos terão melhor desempenho se aprenderem o idioma dominante, o mais cedo possível, mesmo com o custo de sacrificar a sua própria língua. A Tabela 1 evidencia os efeitos desse convencimento:

Tabela 1- Povos Indígenas e a língua portuguesa

	Falavam português	Não falavam português	Sem declaração
Total	76,9	17,5	5,6
Terras Indígenas	61,1	28,8	10,1
Fora de Terras Indígenas	96,5	3,5	0,0

Fonte: IBGE, 2010

De acordo com a Tabela 1, observa-se a predominância da língua portuguesa entre as sociedades autóctones, mesmo em terras indígenas. Esse processo de glotocídio - assassinato das línguas que não fazem parte da cultura dominante (SENNA, 2019) - foi o elemento responsável pela eliminação dos mais de 1.078 idiomas indígenas que existiam no Brasil, há 500 anos. Somente na Amazônia falavam-se em torno de 700 línguas. Era um rio Babel, como dizia padre Vieira.

É nítido que os idiomas indígenas recebem, pelo menos simbolicamente, alguma forma de reconhecimento ou *status*. Isso constitui uma mudança importante para corrigir algumas das injustiças herdadas de épocas pregressas. Entretanto, a execução de programas sociais abaixo do padrão servem, apenas, para perpetuar resultados fracos e a exclusão de muitos cidadãos indígenas em todo o mundo (SENNA, 2019; BESSA FREIRE, 2008).

A preocupação acerca dos graves impactos ocasionados pela destruição dos idiomas indígenas é reconhecida no contexto brasileiro e em todo o mundo. E em resposta a essa crise, as Nações Unidas declararam 2019 como o Ano Internacional da Língua Indígena, mencionando que se tratam de instrumentos socioculturais essenciais para a formação de “[...] um repositório para a identidade única, a história cultural, as tradições e a memória de cada pessoa” (UNESCO, 2019, p. 1).

Apesar dos pronunciamentos altamente visíveis e dos nobres sentimentos expressos em vários tratados, declarações, leis e outros dispositivos oficiais, as ações reais das autoridades estatais, geralmente, não correspondem aos princípios e objetivos estabelecidos nos documentos. E isso torna-se perceptível quando o indivíduo indígena não pode usar o seu idioma com autoridades governamentais. Frequentemente, e na melhor das hipóteses, o que existe é um direito de fluência comunicativa bastante limitado, em que se contrata algum funcionário que seja “fluente” em línguas indígenas (BESSA FREIRE, 2011).

A Declaração Universal da Diversidade Cultural definiu em seu 1º artigo que a diversidade cultural faz parte do “[...] patrimônio comum da humanidade [...] é tão necessária para o gênero humano como a diversidade biológica o é para a natureza” (UNESCO, 2002, p. 3). A relação simbiótica entre a diversidade cultural, a diversidade linguística e a biodiversidade configura-se como força motriz para que haja o progresso contínuo em direção à universalização dos direitos humanos e do desenvolvimento sustentável global. Em 2008, a relevância acerca da preservação da linguagem indígena foi pontuada, explicitamente, nos artigos 13º, 14º e 16º da UNESCO:

Artigo 13º-1. Os povos indígenas têm o direito de revitalizar, utilizar, desenvolver e transmitir às gerações futuras suas histórias, idiomas, tradições orais, filosofias, sistemas de escrita e literaturas, e de atribuir nomes às suas comunidades, lugares e pessoas e de mantê-los. 2. Os Estados adotarão medidas eficazes para garantir a proteção desse direito e também para assegurar que os povos indígenas possam entender e ser entendidos em atos políticos, jurídicos e administrativos, proporcionando para isso, quando necessário, serviços de interpretação ou outros meios adequados. Artigo 14- Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem. [...] Artigo 16- 1. Os povos indígenas têm o direito de estabelecer seus próprios meios de informação, em seus próprios idiomas, e de ter acesso a todos os demais meios de informação não indígenas, sem qualquer discriminação. 2. Os Estados adotarão medidas eficazes para assegurar que os meios de informação públicos reflitam adequadamente a diversidade cultural indígena. Os Estados, sem prejuízo da obrigação de assegurar plenamente a liberdade de expressão, deverão incentivar os meios de comunicação privados a refletirem adequadamente a diversidade cultural indígena (UNESCO, 2008, p. 11).

Os sistemas linguísticos nativos representam mais do que um meio de comunicação: eles são centrais para o senso de identidade de seus falantes. O perecimento de qualquer idioma traz consigo uma perda de todo um modo de perceber e representar o mundo. A diversidade linguística, particularmente, as indígenas, precisam ser protegidas como parte do patrimônio global da humanidade.

3.4 A identidade indígena como elemento de autoidentificação

A história dos direitos indígenas¹⁵ no Brasil revelou-se como uma narrativa de negligência e abuso. Embora, o princípio fundamental desses povos prime pelo respeito à vida e à propriedade, verificou-se que desde as primeiras etapas da política colonial existiam duas jurisdições distintas: as dos portugueses e as dos indígenas (MUNDURUKU, 2012).

¹⁵ Em âmbito jurídico, a Lei 6.001 de 1973, em seu terceiro artigo, inciso I, do Estatuto do Índio, afirma que indígena é “[...] todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional” (BRASIL, 1973, p. 7).

Depois da independência, a marginalização da população aborígine persistiu em nome de uma unidade nacional, do progresso econômico e da igualdade perante a lei. Durante, a maior parte do século vinte, a política prevalecente foi baseada na visão de que as coletividades autóctones precisariam perder a sua identidade para poder integrar-se à corrente principal da sociedade. Somente a partir dos anos de 1980, a política de acultramento forçado foi se exaurindo (MUNDURUKU, 2012; LUCIANO, 2006).

Essa reversão foi devido ao movimento em direção ao pluralismo e à democracia, e isso, conseqüentemente, aumentou as oportunidades para as classes minoritárias - em especial, às mulheres, aos negros, às pessoas com deficiência e aos povos indígenas que, até então, haviam sido os alvos da repressão política e da exploração econômica - exprimirem as suas demandas. Essa fermentação política em defesa dos direitos indígenas, em várias partes da América Latina se firmaram em número e força e, a partir disso, foi possível apresentar as suas reivindicações com confiança a nível nacional e internacional (LUCIANO, 2014).

Diante dessas permeabilizações externas, as culturas se transformaram, e por conseguinte, as identidades acompanharam essas modificações. Assim, o identitário indígena passou a ser constituído com certas características próprias, e outras, incorporadas pelo acesso aos diferentes recursos e etc. (BAUMAN, 1999). E disso, surgiu a necessidade do processo de autoidentificação que “[...] não é unilateral, nem mecanicista. Implica uma dialética entre a identificação pelos outros e a autoidentificação, entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada” (BERGER; LUCKMANN, 2008, p. 177).

Trata-se, portanto, de um constituinte de estreitamento de laços sociais com indivíduos culturalmente mais próximos, que compartilham hábitos e costumes semelhantes. Esse mecanismo favorece o entendimento de que não “[...] somente vivemos no mesmo mundo mas participamos cada qual do ser do outro” (BERGER; LUCKMANN, 2008, p. 175). Graças ao movimento de reconhecença, os povos originários criaram meios para alcançar a

autenticidade em âmbito externo e, acima de tudo, a se reconhecerem e se valorizarem.

Defender e reconhecer os fundamentos que constituem pontos de identificação exige auto-avaliação (desalienação), pois nem todos os sujeitos estão conscientes que fazem parte de uma determinada cultura, então preferem se autoidentificarem com os aspectos da classe dominante, mesmo sofrendo rejeições e aceitando-as com naturalidade.

O movimento de autoidentificação autóctone tem suas bases arraigadas no direito consuetudinário ou costumeiro, o qual encontra-se representado na reprodução de práticas específicas de cada cultura. Todavia, o direito consuetudinário difere do direito positivo. Este corresponde a um poder escrito que emana de uma autoridade política, cuja aplicação encontra-se nas mãos de um governo, geralmente, o Estado. Aquele articula-se em sociedades fora do alcance do Estado (STAVENHAGEN, 2000; BESSA FREIRE, 2004).

As leis consuetudinárias¹⁶ são centrais para o fortalecimento da identidade das populações nativas porque encontram-se vinculadas com a defesa do acesso aos recursos naturais, à conduta da vida espiritual, à manutenção do patrimônio cultural e histórico. Essas ferramentas jurídicas tornaram-se a base da afirmação e do embate entre as populações autóctones, o Estado e grupos com ambições econômicas. Destarte, são pelas vias legais consuetudinárias que os direitos indígenas são anuídos nos estados e, dessa forma, possam avançar em matéria de desenvolvimento humano ao assegurar o cumprimento, por parte do governo nacional, uma série de compromissos acordados internacionalmente (STAVENHAGEN, 2006).

No acordo estabelecido pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1989, o direito consuetudinário foi mencionado em seu 8º artigo: “1. Ao aplicar a legislação nacional aos povos interessados deverão ser levados na devida consideração seus costumes ou seu direito consuetudinário” (OIT, 1989).

¹⁶ O direito costumeiro não possui ação totalmente livre, ou seja, se este estiver em contradição com os direitos humanos estabelecidos pela jurisdição nacional e internacional, como a cultura do infanticídio, será necessária uma revisão (STAVENHAGEN, 2000).

Já na Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas, no parágrafo 24, o direito consuetudinário encontra-se do seguinte modo: “§24- O direito de decidir sobre as estruturas de suas instituições autônomas, seleção dos membros de tais instituições de acordo com seus próprios procedimentos, e determinar os membros dos povos envolvidos para estes propósitos [...]” (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS INDÍGENAS, 1993).

Alguns direitos indígenas são vistos como uma ameaça, principalmente, no que tange à utilização dos seus territórios, os quais são frequentemente ocupados por usurpadores que tentam ilegalmente realizar a extração de recursos vegetais ou minerais como a invasão dos grileiros e madeireiros nas terras das aldeias indígenas do Arara, no Pará; e Arariboia, no Maranhão, em 2019 (CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2019). Por isso, esses instrumentos legais precisam firmar-se como fomento do pluralismo jurídico a favor das sociedades nativas(STAVENHAGEN, 2000).

A questão dos direitos das populações originárias sempre foi um ponto de inquietação para muitos governos que temem o impacto negativo que o reconhecimento da autonomia indígena poderia ocasionar sobre a unidade do estado e nas perspectivas acerca do progresso econômico. Sendo assim, tentam limitar, ao máximo, os efeitos práticos das suas garantias jurídicas. Na maioria dos casos, “[...] as autoridades públicas são bem conscientes desses problemas. E ainda, mesmo quando há essa consciência, as ações de reparação não existem, são insuficientes ou são atendidas tarde demais” (STAVENHAGEN, 2010, p.383, *tradução livre*).

As protestações indígenas a favor de suas terras são constantemente ignoradas pelas autoridades estatais. Embora, as suas prerrogativas tenham sido reconhecidas nos tribunais, estes estão constantemente sujeitos às intimidações ou às defraudações. Mesmo em países latinos americanos que possuem uma legislação avançada - como Brasil, Colômbia, Paraguai, Equador – a implementação das prerrogativas jurídicas são frequentemente prejudicadas pela indiferença dos servidores públicos e / ou pela disparidade de quadrilhas com interesses econômicos(STAVENHAGEN, 2000).

Em decorrência, as populações aborígenes “[...] continuam sofrendo de um grave déficit de direitos humanos. Não gozam, na prática, de todos os seus direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, na mesma medida que os demais membros da sociedade [...]” (STAVENHAGEN, 2010, p.383, *tradução livre*).

Infelizmente, o mesmo desenvolvimento que impulsionou a democratização brasileira contribuiu para um expansionismo econômico perverso, pois reforça a visão de que as sociedades originárias representam um obstáculo ao progresso do país, e isso prejudica severamente o processo de autoidentificação que, por seu lado, só pode permanecer “[...] em um meio que confirme esta identidade” (BERGER; LUCKMANN, 2008, p. 205).

3.5 A identidade indígena e a globalização cultural

A globalização pode ser entendida como a criação de uma plataforma mundial caracterizada pela ampla abertura de capital e de movimentações que operam, principalmente, através das novas tecnologias de informação e comunicação. Devido à rapidez da formação de novos vínculos entre tantos países, esse período tornou-se díspar.

Sem embargo, a globalização constitui um fenômeno ambíguo, pois apresenta possibilidades para o empoderamento, mas por outra parte, expressa uma ameaça sem precedentes à autonomia das culturas minoritárias, à medida que, intensifica “[...] a assimetria entre produção e consumo [...] ao mesmo tempo em que fomenta a inovação e a diversidade cultural, impõe limites segundo as exigências da ampliação do mercado” (CANCLINI, 2013, p. 150).

Por um lado, a globalização aumentou as interações individuais; exponenciou as oportunidades de aprendizados em diversas fontes e com vários conteúdos externos aos programas da educação formal; provocou facilidades na criação de organizações supranacionais como as ONGs e as

convenções que fornecem assistências através de acordos internacionais, como as “Declarações dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio”(UNESCO); auxiliou na difusão de valores democráticos liberais conscientizando que as pessoas poderiam viver de formas diversas.

Adversamente, o fenômeno globalizante provocou mudanças nos mecanismos estabelecidos nos países de base industrial e nos países de base agrária, resultando no surgimento de organizações financeiras suspeitas. Assim, as nações industrializadas e suas corporações de financiamento definiram termos de compromisso e parâmetros de discursos em que as condições de troca e empréstimos passaram a ser ditadas e, geralmente, às custas de sacrifícios, enfraquecendo com isso, o papel dos países subdesenvolvidos ou daqueles que se encontram em rota de desenvolvimento (CANCLINI, 2013; STAVENHAGEN, 2006), como o Brasil.

Além disso, a globalização promoveu uma certa padronização em que os estilos de vida, o idioma (inglês) e o consumismo produziram uma espécie de “aldeia global”, cuja noção faz sentido somente para as grandes empresas transnacionais que veem os seus produtos sendo consumidos largamente em várias partes do mundo, e com isso, aumentando as suas margens de lucro.

Refuta-se a idéia de “aldeia global”, ao verificar o êxodo realizado pela população dos países pobres para os países ricos, os quais não são apoiados por mecanismos que permitam integrá-los em zonas de desenvolvimento que beneficiem a todos de forma igual.

Alia-se a esse fato, que mesmo diante de tantos avanços, as populações originárias continuam localizadas em espaços geográficos considerados os mais inóspitos do mundo. Na América do Sul, as comunidades autóctones são encontradas nas regiões montanhosas e áridas dos Andes ou nas áreas remotas de floresta tropical na Amazônia e do Orinoco (STAVENHAGEN, 2006). O fato é que essa pseudo homogeneização passa a ideia de que todos os indivíduos fazem parte de um mesmo patamar social, no entanto, para as comunidades indígenas, esse fenômeno:

[...] não consiste na disponibilidade de todos para todos, nem na possibilidade generalizada de entrar em todos os lugares, é

impossível entendê-la sem os dramas da interculturalidade e da exclusão, sem as agressões ou auto-defesas cruéis do racismo e das disputas, amplificadas em escala mundial, para marcar a diferença entre o outro que escolhemos e o vizinho compulsório. A globalização sem a interculturalidade é um “OCNI”, um objeto cultural não-identificado (CANCLINI, 2003, p. 46).

Este processo de homogeneização revolve com questões fundamentais sobre a preservação das tradições e dos territórios indígenas, pois na medida em que as sociedades nativas são atraídas para a economia mundial, elas passam a enfrentar novas doenças, despovoamento, assentamentos forçados, políticas etnocidas, genocidas, guerras e outras consequências negativas resultantes do processo de globalização (LUCIANO, 2014; BESSA FREIRE, 2020).

Cada expressão linguística abrange um imenso universo intelectual, cultural, histórico, científico e ecológico. Esse saber é vital para as próprias coletividades nativas e para a soma de todo o conhecimento humano. A importância de conceber a linguagem como um ponto de encontro psicossocial e cultural foi reconhecida internacionalmente pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2002).

As ações coletivas tomadas hoje para revitalizar os idiomas autóctones podem ter profundos efeitos sobre a existência do ser humano no futuro por serem mecanismos socioculturais que mantêm compreensões inestimáveis sobre o universo e essa gama de conhecimentos se fazem necessários para ajudar a humanidade a viver em paz .

3.6 Conclusão

As culturas nunca foram estáticas, restritas e homogêneas, embora essa crença pareça normal em todo o mundo. Decerto, os desafios impostos pela globalização reacedem os valores eurocêntricos para o campo nacional e local. Esse fator desencadeia uma crise na formação identitária dos povos nativos por se situarem em um espaço de contradições e estranheza sobre a erudição,

o lugar, o contexto e o pertencimento sob os quais estão inseridos. Diante desse desafio sublinha-se a relevância dos apetrechos tecnológicos hipertextuais ao se tornarem subsidiadores da divulgação dos aspectos culturais indígenas e das defraudações ocorridas em suas comunidades.

4 O LETRAMENTO

É inegável que o letramento se aplica na formação dos sujeitos junto as suas subjetividades e diversidades, além de considerar os aspectos socioculturais, históricos, políticos e econômicos como parte significativa desse processo permeado por questões transcendentais à gramática. Posto isso, esse capítulo encontra-se organizado do seguinte modo: Letramento: do conceito às múltiplas realidades individuais. Letramento e alfabetização na escola. Letramento e leitura como representação dos sujeitos. A oralidade enquanto prática de letramento. A escrita alfabética, a língua portuguesa e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI).

4.1 Letramento: do conceito às múltiplas realidades individuais

O processo de letramento pode ser considerado como a capacidade do indivíduo em entender os diversos contextos sociais e ressignificá-los. E ressignificá-los implica na mudança de sua condição de sujeito ao aprimorar as suas múltiplas habilidades cognitivas.

Tradicionalmente, a alfabetização foi considerada como uma habilidade, pela qual o indivíduo decodifica a linguagem escrita. O letramento, por sua parte, qualifica-se como mais do que um conjunto de convenções a serem aprendidas. Trata-se de um estágio intelectual superior, devido a sua capacidade de imergir o sujeito em leituras complexas acerca de seu entorno global, nacional, regional e local. Para Senna,

O conceito de letramento foi concebido com a intenção de reforçar a necessidade de que o trabalho de alfabetização seja parte e consequência de todo um processo de desenvolvimento cognitivo. Deste processo, espera-se que o sujeito seja capaz, isto sim, de transformar como cidadão em um mundo cartesiano, de ter voz pública e de planejar sua vida com autonomia (SENNÁ, 2019, p. 185).

Assim, o letramento compromete-se com a formação de uma cidadania que seja capaz de descompactar as mensagens explícitas e implícitas veiculadas em qualquer tipo de discurso, independente do sistema semiótico em que se encontra embutido: de áudio (efeitos sonoros, músicas, cantos); gestual (gesto de mão, expressão facial, movimento, dança); espacial (esculturas simples ou em 3D); visual (pinturas, desenhos, colagens, fotografias, vídeos). Isto é, “[...] outras formas de comunicação do mundo se desenvolveram, permitindo ao homem representá-lo de formas diferentes, com outros formatos de texto, verbais, orais, visuais, híbridos e tantos outros”(SENNA, 2019, p. 315). De fato, ao apresentar uma maior concentração quanto à diversidade plurilinguística, o século XXI colocou em colapso o simples ato de alfabetizar porque apareceram nas escolas uma multiplicidade de modos interacionais.

Assim, não é, sequer, razoável abordar o conceito de letramento sem refletir sobre os contextos nos quais se adota qualquer prática de ensino-aprendizagem, especialmente, quanto às individualidades, até mesmo quando refere-se a sujeitos componentes de um mesmo grupo, como no caso dos indígenas, pois, cada indivíduo é parte de um todo diverso. Da mesma forma que não é possível conceber o conceito de letramento sem a perspectiva do contexto no qual o indivíduo está inserido, inclusive, extraescolar. Neste sentido,

Vimos incorrendo neste erro há longa data, desprezando na ponta do lápis toda a complexidade cultural que, para além das práticas acadêmicas, imprime um sentido social ao letramento e lhe determina uma série de condições de implementação, seja dentro, ou fora, do contexto escolar. Diferentemente de outras teorias possíveis, a que se reporta ao conceito de letramento ganha materialidade fora do contexto acadêmico, concebendo-se, portanto, como algo a ser absorvido pela cultura imanente às práticas sociais, não sujeita a determinações acadêmicas. Daí resulta que sua construção deve se dar com certa isenção, relativamente à precedência dos preceitos científicos já estabelecidos sobre os demais, não científicos, presentes na sociedade (SENNA, 2016, p. 46).

O autor reforça que o conceito de letramento, por si mesmo, não é capaz de dar sustentação às práticas escolares, à medida que boa parte de seu objeto relaciona-se à estrutura da língua que se busca representar na escrita e

ainda que seja tratado de forma isolada na educação, está atrelado à teoria da gramática e “[...] da qual se esperam explicações acerca de fenômenos linguísticos encontrados pelo professor no cotidiano escolar” (SENNA, 2016, p. 46).

No processo de letramento, desde que a intencionalidade fixou-se como estudo gramatical, os sujeitos ruíram a estrutura da frase e do texto, ora controlada pelas regras gramaticais, de modo que as relações e os contextos sociais tornaram-se o ponto de interesse do estudo, explorando a complexa dimensão do desenvolvimento humano.

O diálogo estabelecido com a teoria da gramática, precisa se estender entre letramento e a teoria da aprendizagem, principalmente, quando se têm sujeitos cujos perfis se distanciam daquele privilegiado pela escola. Esta, por sua vez, ao integrar o conceito de letramento ao projeto político-pedagógico, reduz, substancialmente, as chances de exclusão e de fracasso escolar. “Observe-se, portanto, que, no transcurso do processo de letramento, o desenvolvimento deste sujeito em ausência é um custo adicional à construção da escrita” (SENNA, 2016, p. 57).

Todavia, tanto o conceito quanto o processo de letramento não se reduzem à construção da gramática, mas à construção de sujeitos, de tal modo que serão capazes de desenvolver habilidades para operar sistemas de interação diversos de acordo com as intenções comunicativas e os modos de pensamento. Por trás do conceito de letramento, “[...] há, propriamente, a incorporação de um modelo epistemológico de cognição que interfere materialmente sobre toda a iniciativa de pesquisa sobre a mente humana” (SENNA, 2016, p. 67).

Quanto aos modos de pensamento, Senna (2003) define como a forma de interação com o mundo por meio da inteligência humana e que os modos de pensamento (escolar e extraescolar) estão associados a modelos culturais, previamente estabelecidos. Essas ações demasiadamente metódicas e sistemáticas “[...] exige do sujeito todo um esquema de organização cognitiva, do qual resulta um modo muito particular de pensar, ou seja, o modo científico” (SENNA, 2003, p. 12).

Em contrapartida, existe o modo cotidiano do pensamento que, ligado, estreitamente, ao modo científico, possibilita a negociação de “[...] novas alternativas de comportamento, de escuta do outro, de observação dirigida, de atenção e concentração, de postura motora etc. (SENNA, 2003, p. 15). Esse é um dos princípios de desenvolvimento do letramento.

A característica da escola ser um espaço diverso e difuso do enraizamento dos conceitos estruturais e normativos pré-estabelecidos, requer uma reflexão sobre a formação dos indivíduos que leem os códigos e também o mundo ao redor, como lugar em que as subjetividades não são alijadas, afinal, antes de operar a formalidade dos símbolos, os sujeitos compõem-se de formação cultural. Cumpre dizer que,

A diversidade de imaginários coletivos legitimados e agregados na escola demanda que se compreenda o fenômeno “leitura” com base em conceitos que permitam ao professor definir um processo eficaz de desenvolvimento das habilidades necessárias para a construção de um indivíduo leitor (SENNA, 2000, p.1).

Por conta da constituição dessas diversidades, as hipóteses definidas e construídas sobre os alunos, muitas vezes fundamentadas num ideal do século XIX (quando subjugados, inferiorizados e vistos como passivos de aprendizagem autônoma), colidem com a noção de um aluno real, dotado de capacidades e que transcende o controle de um sistema de escrita enrijecido. Em geral, a visão limitada a respeito do sujeito escolar está relacionada a quem enxerga o processo de letramento de forma unilateral. Se o lado de fora da escola não for compreendido como princípio da diversidade e das particularidades de cada indivíduo, o resultado nas salas de aula é inevitavelmente o fracasso.

O paradoxo da diversidade está no fato de que, “[...] tendemos a compreendê-la como indício de desordem ou fracasso de aprendizagem, ambas, situações que tentamos evitar organizando turmas ideais, homogêneas, cheias de alunos iguais uns aos outros” (SENNA, 2019, p.58). Existe um distanciamento profundo entre o aluno idealizado como sujeito escolar e aquele com o qual convivemos diariamente nas escolas do país.

Vale ressaltar que na linguística aplicada ao letramento e alfabetização, os modelos políticos e doutrinários tornam esse distanciamento do sujeito ideal e do sujeito real mais evidente. Aliás, as concepções de letramento e alfabetização operam baseadas não na universalidade do aluno, mas nas suas especificidades. Assim,

[...] tem-se, hoje, um certo consenso quanto a se compreender (a) por alfabetização o conjunto de estudos e teorias que têm por objetos o processo de construção e de uso dos diferentes códigos da cultura escrita moderna, especialmente, a escrita alfabética, a escrita matemática e as escritas hipertextuais vinculadas às mídias digitais, e (b) por letramento o conjunto de estudos e teorias que têm por objeto desde o aparato cognitivo através do qual os sujeitos se sustentam no processo de alfabetização, as circunstâncias socioculturais que determinam os modos do pensamento e os sentidos / intenções no uso dos instrumentos da alfabetização, as variações no emprego dos instrumentos de expressão entre os diversos tipos de interação social e entre sujeitos de diferentes faixas etárias e formações culturais, e, ainda, as circunstâncias gerais que regulam o processo de leitura de mundo, seja na forma plurissignificativa, própria das Humanidades e dos juízos narrativos, seja na forma cartesiana, própria dos juízos lógico-formais das ciências exatas (COSTA, 2003 apud SENNA, 2014, p.70).

A produção do texto escrito decorre do uso de um código alfabético já utilizado pelo aluno, no entanto, o processo de letramento se dá quando ele se apropria da escrita social, construída a partir de paradigmas formais de comunicação estabelecidos nas relações escolares, “[...] ou seja, um processo que visa socialização e, neste caso, através da escrita”, portanto, em alguma medida, grau ou nível, é necessário existir uma troca entre os sujeitos “(LOPES; SENNA, 2010, p. 4).

Apesar de o conceito sociointeracista de letramento ter trazido à tona os estudos sobre a teoria da gramática, esta, por sua vez, não deve se restringir à descrição empírica e à negação de sistemas formados por meio dos modos de pensamento, sem reconhecer as pluralidades.

De acordo com Calhau (2010), o conceito de Letramento proposto por Senna (2016), suscita uma série de questionamento relevantes e de total importância para professores e pesquisadores, ao considerar que a proposta passa por um “[...] modelo epistemológico de cognição que interfere materialmente na iniciativa de pesquisa sobre a mente humana, no qual o

conceito de metaforização de múltiplos modos de pensamento são incorporados” (CALHAU, 2010, p. 23).

Nos dias atuais, o conceito de letramento empregado como clássico não se adequa devido às transformações nos contextos sociais que interferem diretamente no âmbito escolar. A pesquisadora argumenta que Senna propõe não aceitar “[...] uma definição teórico-metodológica que não problematize as questões culturais que se encontram fora do âmbito acadêmico e não esteja sujeita a suas determinações” (CALHAU, 2010, p. 21 apud SENNA, 2016).

4.2 Letramento e alfabetização na escola

Assim como o conceito de letramento não está à margem da gramática, também não está à margem da alfabetização, entretanto, exige-se uma separação teórico conceitual de como a escrita se movimenta para atender a cada uma dessas definições, pois, o resultado final do objetivo do texto escrito define do que está se tratando. Deste modo, a alfabetização orienta uma escrita de produção textual que não equivale à produção da fala, mas restritivamente à construção do diálogo mútuo. Para Senna,

Ao se restringir o letramento ao processo de construção do código escrito, despreza-se o fato de que o sujeito social da fala não necessariamente é o sujeito social da escrita, vinculando-se, a partir daí, todas as práticas de ensino da escrita a um único sujeito, potencialmente equivalente ao sujeito universal da cultura científica, estritamente lógico (SENNA, 2016, p. 53).

Como o Brasil tem uma cultura escolar centrada na leitura e na escrita como modelos prontos de ensino-aprendizagem, existe um problema evidenciado pela característica de se viver em um país cuja cultura oral faz parte de diversas etnias. Não se trata do surgimento de um novo paradigma construtivista, “[...] e sim, do resgate de questões de natureza antropológica e sócio-cognitiva diretamente relacionadas às necessidades específicas de

sociedades de cultura predominantemente oral e sob forte influência de fatores de exclusão” (SENNA, 2003, p. 3).

Essa maneira de enxergar a escrita alfabética não sugere a intenção de que ela não tenha sua significância, mas que não é absoluta e unicamente mantenedora das escritas de mundo, como uma patente que regula o uso de um sistema que não se restringe ao alfabeto. Com o passar dos anos, outras escritas se desenvolveram a tal ponto que os formatos de texto se apresentam como não verbais, orais ou até mesmo uma mescla entre todos eles. Dessa forma,

Um texto escrito é um objeto de leitura dos mais complexos. Apesar de ser ele mesmo um objeto concreto, não se lê através de operações concretas, pois o conteúdo objetivo de sua leitura não está em sua forma concreta, mas sim, nas representações expressas pelas palavras. Todo texto escrito é abstrato, mesmo que trate de coisas as mais concretas, uma vez que não são as coisas que estão sendo lidas, mas, as representações subordinadas aos juízos que outra pessoa construiu sobre as coisas (SENNA, 2000, p.9).

Tanto a leitura quanto a escrita são processos do dinamismo da linguagem e consequência de uma ação humana, por isso, com o passar dos anos, o letramento permanece associado a essas duas variantes do sistema linguístico. Possivelmente, por isso, Soares (2004) vê o letramento como uso social da leitura e da escrita. Kleiman (2008), se baseia na perspectiva do letramento como uma prática social da escrita e que a tendência é de separar os estudos sobre alfabetização daqueles que tem o caráter de examinar as implicações sociais dos usos da escrita.

Lopes e Senna (2010) chamam atenção para um equívoco que pode ser gerado através da concepção de letramento como um conceito associado ao uso cotidiano da leitura e da escrita, especialmente na conduta de professores ante as atividades com os alunos. Eles dão o seguinte exemplo:

Se um professor está trabalhando com um grupo em etapa inicial de alfabetização, ainda que ele selecione materiais do cotidiano para suas aulas, deve manter o foco para as habilidades que seus alunos pretendem desenvolver e que o simples contato com textos escritos do cotidiano não garante (LOPES; SENNA, 2010, p. 4).

Não significa dizer que o professor que não conhece o conceito não tem condições de trabalhar a escrita e leitura com base no letramento. Arrisca-se dizer, inclusive, que muitos executam ações que possibilitam usos sociais de leitura e escrita por ordem do amadurecimento e do senso intuitivo de ser educador, porém, na maioria dos casos, sem reflexão diária gerada pelo incômodo e o desassossego que os desafios impõem, a prática de ensino da língua escrita favorece a exclusão e nunca a socialização. Lopes e Senna argumentam:

Para o letramento na área da Alfabetização, é necessária a consciência de que o sujeito precisa se comunicar e que está num contexto social grafocêntrico, com regras que ou a gente sabe ou não tem voz, ou os sujeitos se entendem linguisticamente ou não há inclusão, ou a Educação Básica faz isso ou não garante ao sujeito o direito de escolher quando quer usar o seu saber científico e quando quer o usar o seu saber cotidiano (LOPES; SENNA, 2010, p. 12).

Do ponto de vista cultural, as experiências vivenciadas pelos sujeitos refletem na escrita. É muito comum que as adaptações e manifestações sociais sejam integradas aos textos em seus diferentes modelos. Desconsiderar os saberes que o indivíduo carrega consigo é justificar as relações de poder e silenciamento.

4.3 Letramento e leitura como representação dos sujeitos

As realidades que giram em torno dos indivíduos são compreendidas por meio da leitura em toda sua amplitude e não determinada, exclusivamente, pelos códigos alfabéticos. Para ações desta natureza, faz uso da cognição como instrumento hermenêutico. As leituras são as representações culturais de cada indivíduo. Em outras palavras,

A habilidade leitora não se restringe aos textos escritos, mas se aplica a qualquer objeto, real ou não, concreto ou não, verbal ou não. Seu desenvolvimento visa a estimular a capacidade de atribuir o mais variado conjunto possível de juízos acerca dos objetos de todos os tipos lidos e de perceber as representações atribuídas por outras

peças aos objetos que o próprio representa de modo diverso (SENNA, 2000, p.9).

O processamento das informações de determinado texto é uma habilidade que o aluno vai desenvolver com a prática de decodificação da língua escrita e, a partir daí, introduzir significado para a leitura, atribuindo manifestações simbólicas. Neste aspecto, o professor deve observar como esses textos representam para cada aluno. Conforme Senna (2000), as formulações do texto escrito variam de acordo com a criança. O autor esclarece que

Para alguns deles, por exemplo, o texto escrito pode já ter sido reconhecido como fenômeno necessário nas relações sociais em torno de si, motivo pelo qual sua aprendizagem na escola se mostra necessária para sua socialização. Por outro lado, muitas crianças formaram suas culturas a partir de entornos sociais nos quais os textos escritos não se empregam, ou, simplesmente, não se mostram necessários para que seus membros se socializem. Para estas crianças, os textos escritos não figuram como integrantes de suas representações culturais e, portanto, não se apresentam a eles como necessidade. Em qualquer dos casos, mas sobretudo nos casos das pessoas em cuja cultura não figuram textos escritos como algo necessário, os professores devem cuidar para que estes não se apresentem como uma mera atividade escolar, mas como uma ferramenta para se estar em sociedade. Os textos escritos devem ter direta relação com situações concretas do cotidiano dos alunos, conduzindo-os a compreender a relação entre a leitura e a satisfação de seus desejos ou necessidades imediatas (SENNA, 2000, p.12).

Se os textos empregados na escola não tiverem essa relação concreta com o cotidiano dos alunos, o desenvolvimento da leitura fica comprometido, independentemente do tipo de texto. A cultura da escola não privilegia o texto genérico ou multiforme e teima pela manutenção de uma prática acadêmica tradicional. A busca incessante pelo melhor texto a ser compartilhado com os alunos pode ser considerado, por eles, um péssimo texto, especialmente, se não percebem a leitura como importante e necessária. O desejo do leitor tem que prevalecer para que o texto seja considerado agradável. É muito comum crianças e adolescentes perderem o foco da leitura quando jugam seu conteúdo não ser interessante.

Senna (2000) explica que a leitura é desencadeada a partir da preferência dos indivíduos e os registros preferenciais equivalem à sua cultura.

Aqueles que advêm de grupos ou espaços sociais compreendidos como divergentes dos parâmetros acadêmicos terão dificuldades de internalizar tantos os objetos formais como a relação em torno dos sistemas estruturais e orgânicos da escola. À vista disso, “[...] o estranhamento mútuo deriva um extenso período de desenvolvimento proximal, prejudicando todo o desenvolvimento da habilidade leitora e, obviamente, todo o processo de escolarização” (SENNA, 2000, p.13).

Toda essa discussão fomenta a necessidade de selecionar textos que privilegiem a cultura escolar diante da pluralidade de alunos. Sem a identidade cultural reconhecida, tanto os processos individuais quanto a habilidade de leitura findam em prejuízo. Sem dúvida, a experiência do letramento é importante para escola, mas, segundo Senna (2000), o desenvolvimento do sujeito centra-se no que ele denomina “processo de leituração”, de modo que, “[...] O efeito concreto disto, no ensino formal, é a legitimação do conjunto de fatores que concorrem para a plena capacitação do sujeito a agir como leitor, a partir da faculdade de linguagem”(SENNA, 2000, p.13).

O autor salienta que, no desenvolvimento da leituração, a alfabetização é uma das etapas que ocorre quando outras etapas foram cumpridas à priori como a físico-motora, lógico-formal e socioafetiva.

O conceito de letramento foi concebido com a intenção de reforçar a necessidade de que o trabalho de alfabetização seja parte e consequência de todo um processo de desenvolvimento cognitivo. Deste processo, espera-se que o sujeito seja capaz, isto sim, de transformar como cidadão em um mundo cartesiano, de ter voz pública e de planejar sua vida com autonomia (SENNA, 2019, p.185).

Portanto, não se trata de conceitos, processos, manifestações e deliberações a respeito de um conteúdo político-doutrinário, mas, a fim de ocupar espaços que a escrita, a leitura, a alfabetização e a gramática não conseguiram ocupar enquanto parte dos estudos de linguagem. Trata-se, sobretudo, de uma construção em torno do sujeito diverso em desenvolvimento num meio social diverso. O letramento, apesar de não ser uma fórmula milagrosa, no sentido de dar fim aos problemas evidenciados ao longo dos anos pela Educação brasileira, conseguiu preencher parte das lacunas que o

professor e a escola não conseguiram, outrora, ocupar. E tudo esse avanço requer esforço diário dos agentes envolvidos em todo o processo.

Repensar a postura como profissional da educação e refazer a prática como docente, sob a intencionalidade de transformar as realidades existentes, especialmente dos alunos, com quem temos um compromisso de formação cidadã, inevitavelmente, requer o letramento como princípio.

4.4 A oralidade enquanto prática de letramento

O letramento pautado na oralidade não significa o uso da língua como instrumento mecânico para a emissão da fala, mas constitui-se como uma prática social, a serviço da afirmação identitária, em especial, das comunidades nativas, na qual a linguagem oral se faz mais operante. Aliás, o parágrafo 8, da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural enfatiza a pertinência da linguagem oral da seguinte forma: “Incorporar no processo educativo [...] métodos pedagógicos tradicionais para preservar e otimizar métodos culturalmente adequados de comunicação e de transmissão do saber” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL, 2002).

Na oralidade ou “*vocalidade*” (ZUMTHOR, 1993), a voz é o mecanismo fulcral para que se desenvolva o processo comunicacional, quanto ato social. Na voz situam-se todos os elementos que permitem as narrativas orais se constituírem como ferramentas que permitem a dialogicidade: o enunciador, o receptor e todos os requisitos de produção da mensagem (ZUMTHOR, 1993). Assim, considera-se que oralidade é:

[...] a historicidade de uma voz: seu uso. Uma longa tradição de pensamento, é verdade, considera e valoriza a voz como portadora da linguagem, já que na voz e pela voz se articulam as sonoridades significantes. Não obstante, o que deve nos chamar mais atenção é a importante função da voz, da qual a palavra constitui a manifestação mais evidente (ZUMTHOR, 1993, p.21).

Entretanto, apesar da relevância do sistema linguístico oral, ainda prevalece uma tendência em considerá-lo como um artefato social reacionário.

Argumenta-se que o pensamento lógico torna-se vago a uma cultura ágrafa sendo, portanto, incapaz de lidar com fórmulas complexas, e por isso, impossibilitada de se sobressair do seu próprio entorno. Para os não indígenas “[...] a tradição oral é considerada primitiva e os folcloristas europeus estudaram o seu patrimônio oral considerando-o como formas sobreviventes de um estágio inicial” (LEITE, 1998, p. 19). Desse modo, prepondera uma rejeição das academias aos estudos que não são resultantes do meio científico. Ao certo, sabe-se que:

[...] desde o Egito até a China, no momento em que a escrita faz a sua aparição: ela parece favorecer a exploração dos homens antes de iluminá-los. [...] Se minha hipótese for exata, é preciso admitir que a função primeira da comunicação escrita é facilitar a servidão (LÉVI-STRAUSS 1996, p. 318).

O autor prossegue:

Ainda que a escrita não tenha sido suficiente para consolidar o conhecimento, ela foi talvez indispensável para fortalecer a dominação [...] A luta contra o analfabetismo está em relação com um crescimento da autoridade dos governos sobre os cidadãos. (LÉVI-STRAUSS, 1996, p.338).

O conhecimento tido como legítimo no molde ocidental tem como pedra angular: a racionalidade. Então quaisquer outros tipos de experiências que fujam do padrão científico são considerados secundários e, por conseguinte, não podem fazer parte do que é tido como evidência. E isso gera uma disposição em aceitar “[...] a tradição viva como primitiva, porque não segue o paradigma ocidental [...] mesmo sendo adequadas para a sobrevivência, deixam de ser consideradas como estratégia de futuro, porque são ou estão no passado” (TERENA, s.d, p. 3). Essa premissa contribui para eliminar qualquer expectativa de diálogo entre a oralidade, os povos indígenas e a cientificidade. Senna acrescenta que:

[...] as comunidades orais em todo o planeta se encontram sob forte esquema de dominação e preconceito pelos segmentos de cultura científica, em razão de serem historicamente rotulados como inferiores. Contudo, para além dos conflitos políticos e sociais, os contextos interculturais em que se verifica o contato entre coletivos orais e científicos apresentam um outro tipo de conflito: o cognitivo (SENNA, 2019, p.187).

As coletividades originárias possuem uma interconexão íntima com seu entorno, observam o ambiente e aprendem com as experiências individuais e coletivas. E é por intermédio das narrativas oralizadas, das palavras (canções, contos, poemas, provérbios, histórias e outros) que esses saberes foram/são transmitidos às gerações posteriores. No entanto, “[...] qualquer aluno, em qualquer universidade do Brasil, se quiser estudar latim, ele vai encontrar[...] Grego antigo? Se oferece grego antigo, e é bom que se ofereça. Língua indígena, nenhuma!” (BESSA FREIRE, 2008, p. 42). Embora não sejam reconhecidos, os saberes indígenas são verdadeiros âmbitos de conhecimentos, apenas, apresentam saberes distintos.

O domínio da inteligência indígena inclui a filosofia, a psicologia, a química, a física, a engenharia, a astronomia, a medicina, a arquitetura, *designer*, a climatologia, as artes, entre outras. Isso envolve a produção de xaropes e chás medicinais, a realização de partos, construções de barcos, malocas, artesanatos, tarrafas, o combate às pragas na agricultura, habilidades de semeaduras, colheitas e pesca com base na observação da lua e do sol, as rezas e outros (BESSA FREIRE, 2020; GRUPIONI, 2003; MUNDURUKU, 2008).

Entretanto, a insistência do processo de aculturação dos grupos aborígenes produziu um vácuo nas futuras gerações, e nisso a escola tornou-se “[...] responsável pela perpetuação da situação de diglossia em que se encontram LO (Língua Oral) e LE (Língua Escrita), porque ela própria perpetua a situação de desigualdade em que se encontram a cultura dominante e a cultura popular”(SENNA, 2019, p. 70). Além disso, várias epidemias reduziram/reduzem a quantidade de idosos indígenas que foram/são os protetores das narrativas orais.

A propósito, as populações autóctones se encaixam na categoria de saúde que apresentam as maiores taxas de doenças transmissíveis e não transmissíveis e de mortalidade no Brasil. Além disso, as suas expectativas de vida são menores do que os indivíduos não indígenas. Os fatores que corroboram para essa situação são provocados pela desnutrição, pela falta de

saneamento, de água potável e de serviços médicos apropriados(FIOCRUZ, 2021).

Os ambientes de saúde não disponibilizam parâmetros iguais de atendimento. Existe uma estigmatização que causa a desmotivação de muitos cidadãos indígenas que se sentem constrangidos ao procurar o SUS. Além do mais, as informações sobre as percentagens de infecções entre as sociedades originárias não se encontram registradas em nenhuma plataforma (FIOCRUZ, 2021). Várias reportagens denunciaram as enxurradas de ocorrências de COVID 19, envolvendo as comunidades nativas como a que aconteceu com o povo Xikrin que “[...] desde o dia 22 de maio, sete indígenas morreram na Terra Indígena Xikrin do Cateté, onde há 270 casos positivos em uma população com menos de 2 mil pessoas, uma letalidade 40 vezes maior que a do Brasil”(PUBLICA, 2020).

Um outro ponto que cabe ser destacado é que o “[...] máximo que as pesquisas e práticas de alfabetização construtivistas atestaram foi o fato de que, quanto mais afeitos às culturas orais, menor a predisposição dos sujeitos escolares desenvolverem a língua escrita”(SENNA, 2019, p. 185). E ao serem retratadas através de um sistema alfabético, as narrativas orais sofrem rupturas devido à impossibilidade de transcrever as minudências presentes naquele contexto. Para mais, muitos intérpretes, propositadamente, deturpam as resenhas orais indígenas, atribuindo-lhes uma tradução anedotista e umbrática. Com efeito, a linguagem oral

[...] está exposta a deformações muito mais numerosas e muito mais profundas do que a da tradição escrita. Confusões, lapsos, contrassensos, nada menos fiel do que a memória: num ponto, lacunas, artificialmente preenchidas a posteriori, ou, ao contrário, aproximações ilegítimas, amálgamas, adições. Ainda que a escritura obrigue o copista ou o editor a escolher entre os diferentes estados possíveis do texto, a memória conserva, lado a lado, variantes múltiplas (CALVET, 2011, p. 53).

Por isso, a necessidade do engajamento de profissionais devidamente qualificados para garantir que a vocalidade seja conferenciada com a seriedade que os cidadãos indígenas merecem.

Cabe à escola entender o conhecimento dos livros, mas, principalmente ter a sensibilidade de se pautar nos saberes cotidianos, das trocas que as relações propiciam, nas leituras de mundo que se apresentam em cada descoberta. É necessário atentar-se sobre o papel que as entidades de ensino exercem diante das culturas nativas.

O âmbito escolar definitivamente não pode se restringir ao projeto político-pedagógico sem que seus corpos reflitam sobre as mudanças que se apresentam no movimento cíclico. Assim, os projetos escolares precisam, obrigatoriamente, renovar-se a partir das demandas que surgem de tempos em tempos.

Os conceitos de letramento discutidos nesse intervalo de mais de três décadas também passaram por reformulações e desaguaram no conceito mais recente, empregado por Senna (2000, 2003, 2016, 2019) ao longo de sua pesquisa e referendada pela academia tanto nas produções e publicações, razão pela qual seus escritos teóricos e metodológicos embasaram este capítulo.

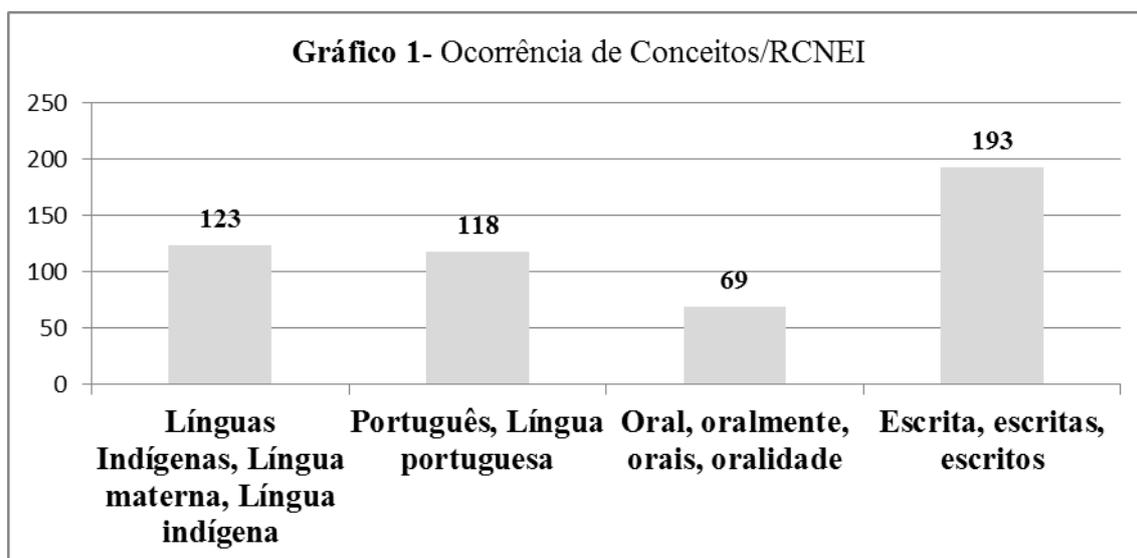
Soares (2004) admite a aparição de “[...] novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos”(SOARES, 2004,p.19). Inclusive, quando Morin (2000) sugeriu que “[...] uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana” (MORIN, 2000, p. 61), talvez não saberia da proporção que os estudos humanos ganharam diante de todas as áreas da ciência em pouco mais de vinte anos.

Por fim, Senna (2003) reforça que o conceito de letramento apresentado em seus estudos inicia uma série de contribuições “[...] permitindo agregar o projeto pedagógico de formação de leitores de mundo uma dimensão interdisciplinar que se manifesta concretamente no projeto político pedagógico de cada escola[...]”(SENNA, 2003, p. 2).

4.5 A escrita alfabética, a língua e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI)

Em 1998, ao lado dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) surgiu o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI, 1998). Ambos não são de caráter obrigatório e embora sejam tratativas oficiais antigas não foram revogadas pela BNCC, e até hoje servem como referências pedagógicas para a elaboração da parte diversificada do currículo em várias escolas brasileiras.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) é um tratado elaborado pelo Comitê de Educação Indígena e detalha os princípios traçados na LDB, referentes aos direitos educacionais dos grupos autóctones. Ao se apresentar como uma proposta aberta a novas interpretações e políticas pedagógicas prega por uma organização intercultural indígena. No entanto, percebe-se uma avidez pela cultura dominante, seja pela modalidade escrita alfabética ou pela língua portuguesa. O gráfico abaixo apresenta essa percepção:



Fonte: Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI), 1998.

Com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI), o Gráfico 1 demonstra que as expressões ligadas à “escrita” aparecem com larga vantagem, ou seja, 193 vezes. No que toca aos vocábulos relacionados à “oralidade” surgem, apenas, 69 episódios. Quanto às locuções

referentes à língua portuguesa manifestam-se 118 eventos, enquanto que as sentenças concernentes aos idiomas indígenas preponderam, sutilmente, 123 ocorrências. Decerto,

[...] é extremamente importante considerarmos a dimensão do poder na formulação de uma proposta educacional para as escolas indígenas, sobretudo no que diz respeito ao ensino da prática de escrita e leitura como bens universais, descontextualizados e que servem para estimular a “tradução cultural”. [...] não havendo, portanto, um discurso que a promova e sustente, que seja “autóctone”, os moldes de práticas são importados da cultura dominante, e os alunos, tanto quanto nossos alunos escreventes em português, podem estar apenas seguindo um caminho que já provou estar, senão equivocado, altamente ineficiente (RIBEIRO, 2007, p. 19).

Essas recorrências conceituais causam estupefação, pois ao se tratar de um documento que visa a singularidade da população nativa, os aspectos referentes às particularidades de suas culturas, precisariam mostrar-se de forma tônica. O Quadro 6 a Figura 5 são fragmentos extraídos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) que merecem reflexão:

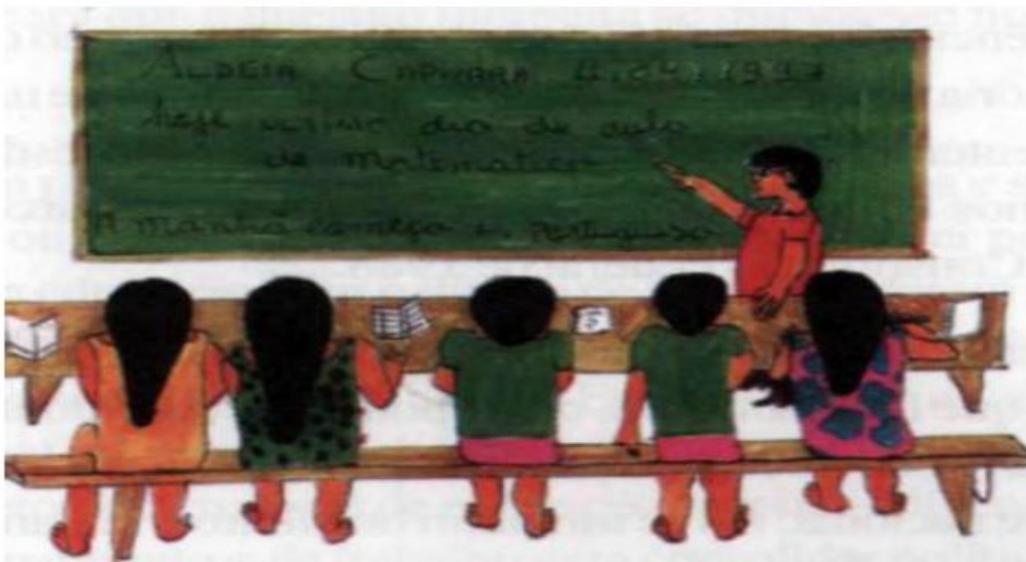
Quadro 6- O Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) : a escrita e a língua portuguesa

Trechos
Tene já tem mais de quinze anos de profissão em sua escola da Terra Indígena Jordão, no Acre. Assim como muitos outros professores, passou a considerar como atividade importante de sua prática pedagógica a escrita de seu diário de classe, onde planeja e registra a experiência vivida na sua escola. É através da sua prática que, tanto o próprio professor e sua comunidade educativa, quanto seus assessores não-índios, entendem um pouco mais sobre como se pode organizar o trabalho pedagógico[...] (p. 67).
Em segundo lugar, a língua indígena deverá tornar-se a língua de instrução escrita predominante naquelas situações que digam respeito aos conhecimentos étnicos e científicos tradicionais ou à síntese desses com os novos conhecimentos escolares de fora(p. 119).
A Língua hoje, para mim, é um documento. Eu não falava. Tinha vergonha. Meu velho pai falava. Hoje eu já falo. Sei muitas coisas e sei ensinar para quem quiser dessas meninas. E já temos até essa língua escrita no papel, mesmo que ainda tenha alguns erros para consertar. Hoje o vereador e o prefeito ficam admirados com a Língua. Com essa escrita. Acho que ficam pensando: "Esses caboclos têm uma língua mesmo... "Antes ela não aparecia. Mário Cordeiro, professor Poyanawa, AC(p. 120).
Todos os documentos que regulam a vida da sociedade brasileira são escritos em português: as leis, principalmente a Constituição, os regulamentos, os documentos pessoais, os contratos, os títulos, os registros e os estatutos. Os alunos indígenas são cidadãos brasileiros e, como tais, têm o direito de conhecer esses documentos para poderem intervir, sempre que necessitarem, em qualquer esfera da vida social e política do país(p. 121).
Resumindo, a língua portuguesa pode ser, para os povos indígenas, um instrumento de

defesa de seus direitos legais, econômicos e políticos; um meio para ampliar o seu conhecimento e o da humanidade; um recurso para sdei-rem reconhecidos e respeitados, nacional e internacionalmente, em suas versidades, e um canal importante para se relacionarem entre si e para firmarem posições políticas comuns(p.123).
Mas a língua portuguesa não tem apenas a função de tornar os povos indígenas conhecidos junto aos não-índios: é quase sempre ela que – como lingua-franca - permite que povos indígenas se conheçam e estabeleçam alianças políticas entre si. Nas associações e organizações indígenas e nos cursos de formação de professores indígenas, há uma intensa circulação de informações e manifestação de idéias em português, o que contribui para que as diferentes sociedades indígenas se afirmem e adquiram, em bloco, força política local, regional ou nacional. Nesses fóruns, originam-se importantes documentos escritos em língua portuguesa, para o encaminhamento coletivo de propostas e reivindicações, para questões territoriais e para as áreas de educação, saúde, agricultura, meio ambiente etc. (p. 122).
Como as comunidades indígenas são muito pequenas, se comparadas à sociedade majoritária, suas crianças aprenderão a usar oralmente as línguas indígenas, de forma adequada a todas as situações sociais, no próprio convívio diário: não há necessidade de nenhuma intervenção escolar nesse sentido.Na sociedade maior, de fala portuguesa, entretanto, há muitas situações, como por exemplo numa consulta médica, num cartório, numa repartição pública, em que as pessoas não se conhecem e não têm, necessariamente, as mesmas referências. É por isso que precisamos, nessas oportunidades, ser mais claros, expressar melhor nossas intenções, nossos pontos de vista e nossos argumentos, nossas dúvidas, nossos sentimentos. Diante disso, é papel da escola ampliar as formas de expressão oral do aluno em língua portuguesa, para que ele possa se comunicar em novas situações(p. 124).
O aprendizado da escrita em português tem para os povos indígenas funções muito claras: defesa e possibilidade de exercerem sua cidadania, e acesso a conhecimentos de outras sociedades(p. 126).
Nos contextos sociais em que as crianças, desde seus primeiros anos, estão em contato permanente com a linguagem escrita - em casa (revistas, livros, televisão), na rua (placas, letreiros, logotipos) etc. - há um grande estímulo para que elas comecem a se interessar pela leitura e escrita desde cedo(p. 134).
Com o tempo, os alunos entendem que uma palavra tem que ser escrita de única maneira por todos, mesmo que existam diferentes maneiras de dizê la. Só assim ela poderá ser reconhecida, na leitura, por qualquer pessoa(p. 136).
Como a língua portuguesa é língua oficial e tem ampla tradição de escrita, há uma maior variedade de tipos de texto escritos nessa língua do que em línguas indígenas(p. 140).

Fonte: Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI), 1998.

Figura 5 - Alunos na Escola Capivara, MT (Professora Jeny Kaiabi)



Fonte: Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI), 1998, p. 25.

Averigua-se nos itens 4 e 5 uma intenção furtiva em induzir a língua dominante e a modalidade escrita como sendo os melhores meios para a autonomia social dos grupos aborígenes. É notório que tais citações incitam a depreciação das idiomas dos povos originários, pois realçam que, é por meio do português e da escrita que o indígena terá maior possibilidade de exercer a sua cidadania. Perante esse panorama, recorda-se a fala de Saramago: “Aprendi a não tentar convencer ninguém. O trabalho de convencer é uma falta de respeito, é uma tentativa de colonização do outro (SARAMAGO, 2004, p. 32). Pontua-se que a presente discussão não tem a intenção de fomentar o debate de que os povos originários precisam usar somente os seus idiomas ou a linguagem oral. Ao contrário, estes podem

[...] optar por utilizar a língua majoritária como estratégia de negociação social e luta política. Dessa forma, a língua se torna um instrumento de resistência desses grupos diante de pressões políticas e econômicas. Ao mesmo tempo, outras sociedades podem reivindicar o uso de suas línguas maternas nas instituições públicas (SILVA, 2017, p. 677).

Por outro lado, uma questão que merece destaque no que toca à escrita é que:

[...] pelo menos aprendemos a utilizar as próprias armas deles: o papel por exemplo. É através do papel que proclamamos estar cansados de ser oprimidos, e que estamos prontos para divulgar a nossa cultura com orgulho e para escrever a nossa própria história. Dessa vez do ponto de vista dos oprimidos (MÜNDEL, 1986, p. 158, *tradução nossa*).

Em face do exposto, torna-se mister atentar-se a respeito de alguns discursos que são providos por um caráter disciplinador em que a cultura dominante rege o raciocínio e a conduta dos sujeitos para domesticá-los, através de meios escusos. Assim, torna-se necessário preocupar-se sobre as consequências que “[...] o estrangulamento da LO dentro da escola pode gerar na formação do aluno, quando suas perspectivas de interação e domínio dos valores culturais dominantes são muito estreitas e desiguais” (SENNA, 2019, p. 69). E diante dessa perspectiva,

[...] a pergunta que deixamos sem resposta, mas que acreditamos necessário colocar e, assim, contribuir para futuras discussões, é sobre o valor e a necessidade de uma possível exportação, com os gêneros, de esquemas, de moldes discursivos escritos, do fracasso escolar de nossa sociedade e de suas terríveis consequências para o seio das comunidades indígenas. O contato com a nova palavra, tal como na citação de Bakhtin da introdução, é ele próprio dialógico: evolução para alguns, aculturação para outros. Assim, a leitura que propusemos do RCNEI procurou identificar pontos de trabalho para propiciar uma prática de letramento como interpretação recíproca, historicamente definida, dialógica e não ingênua quanto às malhas do poder envolvido (RIBEIRO, 2007, p. 32).

Efetivamente, se os acordos que envolvam as sociedades originárias não frutificarem de uma negociação lícita, os povos indígenas serão para sempre uma mera reprodução, e mesmo submetendo-se a tal condição, continuarão sendo sujeitos silenciados e rejeitados. Viverão à sombra dos outros e nunca na plenitude de suas próprias essências. Outrossim, o processo de ensino e aprendizagem nas comunidades originárias requer cautela pois “[...] às vezes, nós temos essa ideia de missionários, que levamos a verdadeira alfabetização [...] a escrita, o saber, quando existe um saber riquíssimo morrendo no mundo da oralidade” (BESSA FREIRE, 2008, p. 39).

4.6 Conclusão

O sistema linguístico oral é o difusor de maior relevância ao tratar da expansão do conhecimento indígena, pois constitui-se como um elo seminal entre o passado, o presente e o futuro. Além do mais, não existem comprovações científicas que atestem que a modalidade escrita, tampouco a injunção de qualquer idioma, enobreça qualquer nação.

Com efeito, a educação pós-colonial, com destaque para o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) e outras tratativas vigentes, permanecem atreladas aos alicerces da classe dominante, e com isso, verifica-se que o letramento indígena continua sendo desprestigiado no currículo educativo das próprias comunidades autóctones, e por conseguinte, em toda a sociedade. Convém salientar, que nem tudo que se sabe sobre esse mundo, encontra-se grafado. Daí, a necessidade de se notabilizar as narrativas orais.

Em vista disso, realça-se a o emprego das tecnologias hipertextuais como fator adjunto para alavancar a percepção a nível nacional e mundial de que os identitários indígenas são tão ricos, completos e complexos como qualquer outra cultura existente no planeta. Ainda sobre esse propósito, frisa-se, novamente, que o cidadão autóctone tem o direito de escolher qualquer modalidade comunicativa ou idioma, desde que seja oriundos de negociações consensuais, mas jamais impostas.

5 AS TECNOLOGIAS HIPERTEXTUAIS

A transformação da vida social através das tecnologias hipertextuais representa um desafio à educação, pois o aprendizado atual demanda novos significados. Desse modo, as criações com os dispositivos hipertextuais passam a ser ilimitados, abertos e em permanente modificação. Trata-se de um modelo de sistematização de conhecimento em que certas palavras, imagens, sons, vídeos ao serem linkados expandem-se enriquecendo-se conteudisticamente. Para entender essa asserção, esse capítulo foi organizado da seguinte forma: A sociedade da informação e a sociedade do conhecimento. As tecnologias hipertextuais e o processo de ensino e aprendizagem. As tecnologias hipertextuais e Paulo Freire. As tecnologias hipertextuais e Lev Vygotsky. Os dispositivos tecnológicos hipertextuais e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI).

5.1 A sociedade da informação e a sociedade do conhecimento

Há quase cem anos, Thomas Alva Edison, um engenhoso capitalista, envolvido na invenção tecnológica do cinema, previu que uma revolução aconteceria na educação, devido à obsolescência dos livros nas escolas. Na época, tal numulário, reclamou da ineficiência dos guias didáticos por não apresentarem vivacidade (PRETTO; SILVEIRA, 2008). Meio século depois, Skinner, o famoso psicólogo de Harvard, acreditava que

Os livros foram inventados para fazer uma parte do trabalho do tutor, mas eles não podem fazer duas coisas importantes. Eles não podem, assim como o tutor, avaliar imediatamente o que cada estudante disse nem dizer-lhe exatamente o que deve fazer em seguida. As máquinas de ensino e os textos programados foram inventados para restabelecer essas caracte-rísticas importantes da instrução tutorial (SKINNER, 1991, p. 118).

Porém, o estudo ora apresentado, nos distancia do determinismo ou do instrucionismo tecnológico skinneriano e nos possibilita entender as tecnologias hipertextuais como um local intenso de negociações¹⁷ e de luta entre diferentes atores sociais (CASTELLS, 2018).

É sabido que durante milhões de anos, os dados informativos evoluíam em um ritmo bastante lento. Os incrementos informacionais, no espaço entre duas gerações, eram tão morosos que os saberes guardados ou adquiridos pelos indivíduos de idade mais avançada se faziam altamente necessários para resolver os problemas da comunidade (MORIN, 2000; CASTELLS, 2000).

No entanto, nos últimos séculos, o volume de dados se desenvolve de maneira tão vertiginosa que cada vez torna-se mais fácil acessar todo tipo de material informativo. E em razão dessa realidade, é oportuno ressaltar a diferença entre informação e conhecimento.

O primeiro, o conhecimento, consiste no desenvolvimento de estados cognitivos capazes de interpretar e processar informações. Ele inclui julgamentos, experiências, insights e é dependente da motivação, das atitudes, dos valores e do contexto social. Isto é, o conhecimento é o resultado dos saberes sistemáticos que produz uma imagem subjetiva da realidade na forma de conceitos e ideias. Já a informação, constitui-se em dados intencionalmente estruturados e formatados.

E esse frenesi desenfreado de informações que surgem a todo o momento no universo cibernético, sucede uma preocupação:

Por detrás do desafio do global e do complexo, esconde-se um outro desafio: o da expansão descontrolada do saber. O crescimento ininterrupto dos conhecimentos constrói uma gigantesca torre de Babel, que murmura linguagens discordantes. A torre nos domina porque não podemos dominar nossos conhecimentos. T. S. Eliot dizia: "Onde está o conhecimento que perdemos na informação?" O conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. As informações

¹⁷ "Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado"(MARX, 2006, p. 41). Essa asserção nos possibilita o entendimento de que os discentes não são completamente subjulgados pelas estruturas sociais presentes na educação, mas afetadas por elas. Daí, com a capacidade obtida por meio de seus poderes causais, os educandos podem criar as suas próprias autonomias e agirem potencialmente, e com isso, gerar mudanças sociais.

constituem parcelas dispersas de saber. Em toda parte, nas ciências como nas mídias, estamos afogados em informações. O especialista da disciplina mais restrita não chega sequer a tomar conhecimento das informações concernentes a sua área. Cada vez mais, a gigantesca proliferação de conhecimentos escapa ao controle humano. Além disso, como já dissemos os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. Não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época. Não conseguimos integrar nossos conhecimentos para a condução de nossas vidas (MORIN, 1995, p. 17).

Essas considerações apontam para o surgimento de dois pontos conceituais: primeiro, a “sociedade da informação”, a qual foi utilizada pela primeira vez, no Japão, como uma justificativa para a política nacional, que no final dos anos 80, havia se tornado uma expressão que capturava a essência de uma cultura inundada e dominada por informações e tecnologias. Em anos subsequentes, à medida que, as redes globais se tornaram onipresentes, a metáfora “sociedade da informação” tornou-se, cada vez mais aceita (MATTELART, 2005).

Com efeito, a informação se move com uma liberdade quase que absoluta por todas as partes do globo e tem invadido todos os âmbitos da sociedade. As redes de distribuição de materiais digitais permitem oferecer, em qualquer lugar que haja um terminal, um computador, ou um celular, múltiplos serviços. Por certo,

[...] as novas tecnologias difundiram-se pelo globo com a velocidade da luz em menos de duas décadas, entre meados dos anos 70 e 90, por meio de uma lógica que [...] é a característica dessa revolução tecnológica: a aplicação imediata no próprio desenvolvimento da tecnologia gerada, conectando o mundo através da tecnologia da informação (CASTELLS, 2000, p. 52).

Porém, a partir dos anos de 1990, surge uma nova expressão, a “sociedade do conhecimento”. Este segundo conceito, tem sido considerado como o ponto de entrada para analisar a complexidade dos elementos constituintes da nova economia, da cultura e da educação nas diversas estruturas sociais. Deve-se salientar que a prevalência da sociedade do conhecimento, encontra-se condicionada ao desenvolvimento de diversas

habilidades cognitivas que precisam ser aperfeiçoadas pelos indivíduos. Canclini reforça a relevância da sociedade do conhecimento:

A diversidade reaparece, assim, no núcleo do projeto da sociedade do conhecimento. É o componente que a distingue da sociedade da informação, e o ponto em que se articulam a problemática da diferença e a problemática da conexão. Podemos conectarmos com os outros unicamente para obter informação, como o faríamos com uma máquina provedora de dados. Conhecer o outro, em contrapartida, é tratar com sua diferença (CANCLINI, 2009, p.194).

É necessário decifrar, organizar, comparar, identificar, selecionar, categorizar, analisar, comunicar e interpretar as diversas informações recebidas para enfim, transformá-las em saberes (MORIN, 2000; SAVIANI, 2011). De mais a mais, a sociedade do conhecimento, necessariamente, carece da sociedade da informação. Ou seja, esta é um pré-requisito daquela.

Nesse bojo dessas discussões, a internet¹⁸ torna-se um constituinte basilar, devido a sua propriedade de atravessar os grandes meios de comunicação, inclusive horizontalmente, isto é, de cidadão a cidadão. Deduz-se, que pela primeira vez na história, há uma capacidade de conversação massiva e que não se encontra mediatizada pelos meios de comunicação clássicos ou elitizados (CASTELLS, 2000).

A internet possibilita a mobilização da comunidade internacional em tempos de crise; facilita o desenvolvimento de consciência global e do consenso coletivo em várias áreas culturais ao redor do mundo; aumenta a conscientização sobre violações de direitos e isso oferece maior alcance e impacto político do que outrora.

A própria existência do movimento indígena mundial é um produto da revolução tecnológica, em que a internet ajudou a conectar as diferentes comunidades em todo o mundo, e com isso, aumentar a visibilidade e amplificar as vozes coletivas indígenas (BESSA FREIRE, 2002; SENNA, 2019; CASTELLS, 2000). Em vários países existem redes de televisão de povos

¹⁸ É sabido que a internet desenvolveu-se a partir da interação entre a ciência e os programas de investigação militar dos Estados Unidos, mas na realidade, ela foi adicionada à cultura de movimentos autônomos, que a buscam como uma ferramenta de libertação e autonomia. Então, conclui-se que os verdadeiros produtores das tecnologias cibernéticas são, fundamentalmente, os seus usuários (CASTELLS, 2000).

aborígenes; na Guiana, os povos indígenas mapearam seus territórios ancestrais e reivindicaram suas terras usando sistema de posicionamento global (GPS) e tecnologia de satélite de sensoriamento remoto (STAVENHAGEN, 2006).

5.2 As tecnologias hipertextuais e o processo de ensino e aprendizagem

O hipertexto foi um termo cunhado por Theodor Holm Nelson, na década de 1960. Esta locução se refere a ambientes virtuais, nos quais é possível saltar eletronicamente, dentro de enormes quantidades de textos, seguindo tangentes que refletem os interesses dos indivíduos e contornando as informações imprecisas.

Entretanto, na feitura desse trabalho, as tecnologias hipertextuais podem ser entendidas como a construção de saberes, intermediadas por múltiplas possibilidades semióticas: oral, simbólica, musical, visual, corporal, gestual, pictográfica, escrita, individual, grupal, entre outras, via dispositivos digitais. E a sua validade reside na capacidade de oportunizar os indivíduos se tornarem leitores, autores e publicadores de suas próprias produções.

Por outro lado, vale lembrar, que o peremptório tecnológico frente à necessidade de aceitar os novos instrumentos como modernos e inevitáveis, é real. A sociedade está mudando celeremente, e a internet passa a ser “[...] o tecido de nossas vidas. Não é o futuro. É o presente”(CASTELLS, 2000 p. 51). Com a mesma percepção, Martín-Barbero destaca que:

A atual reconfiguração das culturas indígenas, locais, nacionais, responde especialmente à intensificação da comunicação e à interação dessas comunidades com as outras culturas do país e do mundo. De dentro das comunidades locais, os atuais processos de comunicação são cada vez mais percebidos como uma oportunidade de interação com o conjunto da nação e do mundo. E sem deixar de lutar por suas terras, este combate hoje faz parte da luta pelo Estado, isto é, em ser contado na construção do país (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 25).

Este processo compulsa a necessidade dos estudantes em aprimorar as suas competências e utilizar a informação para produzir conhecimentos úteis

que contemple as problemáticas que se apresentam em seu cotidiano. Isso porque as tecnologias

[...] introduzem uma verdadeira explosão do discurso público, ao mobilizar a mais heterogênea quantidade de comunidades, associações, tribos [...] As tecnologias não são neutras[...]elas são constitutivas dos novos modos de construir opinião pública e das novas formas de cidadania, isto é, das novas condições em que se diz e se faz a política(MARTIN-BARBERO, 2006, p.70).

No campo da sociolinguística, as tecnologias hipertextuais substituem os métodos fixos, lineares, e com isso, afrontam os padrões convencionais, na medida em que, rompem com a linearidade e estabelecem uma organização que foge das habituais sequências textuais. E ao se encontrarem mergulhados em um universo ladeado por elementos visuais, sonoros, simbólicos e linguísticos, o hipertexto incentiva a multilinearidade, a multivocidade, o descentramento, uma distinção quase imperceptível entre o autor e o leitor. Com certeza,

[...] não é apenas um texto escrito com uma nova roupagem que lhe insere *links*, mecanismos de interação, alternativas de rolagem, etc. Na realidade, o hipertexto revoluciona o conceito de texto, pois que liberta o leitor das limitações impostas pela sequencialidade dos textos escritos convencionais(SENNA, 2019, p. 311).

Habitualmente, os suportes educativos só permitem a leitura linear e hierárquica. Por sua vez, as produções elaboradas com as tecnologias hipertextuais abrem um caminho rico de possibilidades ao romper a concepção do texto como uma linha reta, rígida.

Com efeito, as produções feitas com as tecnologias hipertextuais oferecem uma nova estrutura organizacional em relação à disposição da informação e à forma de representar o pensamento a partir de um arcabouço anti linear. Isto é, ao “[...] trabalhar interativamente com sons, imagens e textos escritos, o hipertexto hibridiza a densidade simbólica com abstração numérica, fazendo com que se reencontrem as duas, até agora “opostas”, partes do cérebro” (MARTIN-BARBERO, 2006, p. 57) e isso auxilia o desenvolvimento de várias habilidades psicológicas.

Assim, para os alunos do século XXI, comumente referidos como “nativos digitais”, compreender um texto escrito, não é mais suficiente. Tampouco, as tecnologias hipertextuais representam um simples pressionar de teclas ou uma nova ferramenta de alfabetização, mas sim, dispositivos tecnológicos transformadores da natureza dos textos e, portanto, da linguagem e isso permite que os sujeitos negociem o significado.

Esses ajustes envolvem as identidades dos alunos ao reconhecer que a amplitude cultural e linguística na sociedade globalizada sustenta-se no tripé: mente, sociedade, aprendizagem. Logo, ser capaz de extrair e produzir significado a partir de múltiplas formas, submergidas numa eclosão de informações, é uma necessidade para uma educação emancipatória (MORIN, 2000; SAVIANI, 1993).

Entretanto, compete ressaltar, para que a escola alcance resultados exitosos depende do contexto cultural e social sob os quais encontra-se inserida. Uma pesquisa relativa às médias alcançadas pelos alunos de escolas do estados brasileiros do Piauí e de São Paulo, realizada pela Fundação Carlos Chagas, mostrou que os aparatos tecnológicos podem se transformar em elementos benéficos, mas também desfavoráveis, como no caso da Colômbia:

Dois estudos inéditos demonstram como a tecnologia ajudou a melhorar as notas de alunos da rede pública. A Fundação Carlos Chagas (FCC) acaba de concluir uma avaliação dos alunos de todas as escolas públicas do município de José de Freitas, no interior do Piauí, que desde o início de 2009 estudam com o apoio de lousas interativas, laptops individuais e softwares educativos. De acordo com o estudo, esses alunos melhoraram sua média de matemática em 8,3 pontos, enquanto os que não usaram a tecnologia avançaram apenas 0,2 pontos. O segundo estudo, da UNESCO, braço das Nações Unidas para a educação, avaliou o desempenho de alunos de escolas públicas de Hortolândia, em São Paulo, que usaram salas de aula com lousa digital e um computador por aluno. O avanço foi de duas a sete vezes, em relação aos colegas em salas de aula comuns. O sucesso, porém, depende de como a tecnologia é usada. Não adianta trocar o caderno por notebook ou tablet sem ter estratégias e conteúdo para usá-los. Isso ficou claro em alguns fracassos no uso dos computadores. O Banco Mundial divulgou, no fim do ano passado, a avaliação de um programa do governo colombiano que distribuiu máquinas para 2 milhões de alunos. O impacto nas notas de espanhol e matemática foi próximo de zero. Em alguns casos, as notas até pioram depois da chegada dos aparelhos (REVISTA ÉPOCA, Edição nº 683, junho/ 2011).

Considera-se, então, que os instrumentos hipertextuais podem permanecer inúteis, se o seu significado, quanto dispositivo cognitivo, não tiver o intento de inserir o educando como agente protagonista na sala de aula. Ou seja, a depender do enquadramento social e dos objetivos elencados no projeto político pedagógico, as tecnologias hipertextuais podem se transformar em meros elementos, a favor do mecanicismo nas escolas.

À guisa de ilustração, as apresentações em *powerpoint*, em sua maioria, só servem para a realização de leituras, que por sua vez, são trechos retirados dos livros ou das apostilas. Daí, troca-se o instrumento, mas a função mecanicista prossegue.

É interessante ressaltar ainda, que embora o 4º artigo da BNCC preconize que “[...] em atendimento à LDB ao Plano Nacional de Educação(PNE) [...] fundamenta-se nas seguintes competências gerais 4. Competência da comunicação; 5. Competência da cultura digital”(CNE/CP, n 02, 2017), a inclusão digital nas escolas, sobretudo nas comunidades indígenas, continua em um nível deficitário ou até inexistente. Aliás, convém frisar que, a democratização digital é dependente da inclusão social. E esta por sua vez, segue em passos vagarosos.

Ao considerar essas colocações, entende-se que os embates acerca do manuseio das tecnologias hipertextuais precisam partir de um viés mais entranhado e que carecem ser compreendidos como elementos indispensáveis para a permanência do sujeito social indígena no ciclo de desenvolvimento. Isso significa criar alternativas que proporcione um olhar equitativo, que transcenda o óbvio, que permita cavar mais fundo no seio educativo até chegar em um nível que sobreexceda os sentidos (RAJAGOPALAN, 2003).

5.3 As tecnologias hipertextuais e Paulo Freire

A essência da proposta freireana¹⁹ repousa em reconectar o homem a sua própria realidade. Isso é realizado por meio do diálogo, seguido por reflexões sobre seu próprio universo e por uma ação final, em que seja possível modificar o mundo. Essa transformação é culminada pelo processo de libertação, a partir do momento em que o indivíduo obtém conhecimento sobre si mesmo e sobre o espaço social que o cerca (GADOTTI, 1998).

O modelo de Freire é uma tentativa de alcançar a autonomia posta pela opressão do currículo, que tem pouco em comum com a vida do aluno. Em sua concepção, “[...] o progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem sua significação” (FREIRE, 1996, p. 147). Nesse entrelace, a aprendizagem precisa deixar de ser um instrumento de manutenção de *status quo* e tornar-se um mecanismo de mudanças. Corrobora Saviani,

É nesse quadro que a educação escolar se situa. E os professores tanto podem integrar-se, ainda que não intencionalmente, na luta de classes da burguesia desempenhando o papel de contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de consolidar o status quo, quanto podem desempenhar o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, integrando-se na luta de classes do proletariado e contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade (SAVIANI, 2013, p. 27).

É importante enfatizar que as ideias de Freire apresentam um desafio tão radical para os sistemas educacionais existentes, que frequentemente, são classificadas por alguns estudiosos, como utópicas. Outros, chegam a categorizá-lo como proponente da escola ideal, que embora desejável, é em última análise, irrealizável. No entanto,

A inclusão escolar é, neste sentido, uma utopia necessária. Uma utopia capaz de mobilizar atitudes profissionais e institucionais na

¹⁹ Paulo Freire foi pedagogo, filósofo e educador. Apresenta títulos de *honoris causa* em importantes universidades no mundo, como Harvard, Oxford, Cambridge, onde foi professor convidado. Porém, tentar entender Paulo Freire sem compreender o engajamento de sua busca pessoal torna qualquer estudo incompleto. Ele passou a maior parte de sua vida e início de carreira no Nordeste do Brasil, em péssimas e injustas condições de vida. Em seus livros e ensaios, Freire se mostra profundamente descontente com a desumanização, exploração e opressão vivenciada em seu entorno social (GADOTTI, 1998).

direção da transformação de nossas críticas em ações coerentes com nossos discursos e comprometidas com a escolarização de todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais. É imprescindível que se conduzam processos formativos alicerçados em consensos construídos a partir da superação de conflitos inerentes às especificidades de área(s) dos professores formadores e em diálogos francos, capazes de considerar distintas perspectivas na construção coletiva do agir escolar e da própria escola. Lembremos que não há entrosamento natural ou ao acaso dos atores que constituem nosso sistema de ensino. E quanto mais numerosa e complexa se torna essa grande equipe tanto mais se manifesta o descompasso e a desafinação em seu trabalho. Diversos integrantes, sons diversos, instrumentos variados, várias formas... Tudo isso nos remete a uma metáfora, talvez mais adequada ao momento atual por nos comprometer e nos implicar em um objetivo comum, um projeto de escola que inclua todos os alunos em processos efetivos de escolarização. Numa orquestra temos formas, cores, sons, diferenças inúmeras, que se harmonizam ao se perseguir intencional e coletivamente uma composição musical. Nela nada acontece ao acaso (GLAT, CRUZ, 2014, p. 8).

Freire, foi antes de tudo, um homem de práxis. Sua teoria não foi criada no cenário acadêmico convencional como um exercício teórico de “torre de marfim”²⁰, mas concebido para mudar a educação em ambientes reais. Seus trabalhos nas universidades de Recife e em outros locais e países resultaram em experiências significativas de aprendizagem (GADOTTI, 1998). Freire nunca negou que “[...] uma coisa é escrever conceitos em livros, mas a outra é incorporá-la na práxis” (FREIRE, 2016, p. 65).

Situar o aprendizado dentro da experiência vivida dos alunos tem sido um pensamento pedagógico bastante influente no segmento educativo. Concernente aos artefatos hipertextuais, Freire considera que estes, podem se exteriorizar como uma faca de dois gumes ao conectar e desconectar o homem:

[...] o que me parece fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonologizá-la, nem, de outro, divinizá-la (FREIRE, 2016, p. 133).

O autor continua

²⁰ Termo utilizado para designar um cenário em que se realizam descobertas intelectuais (teorias) desconexas das inquietudes reais do cotidiano. Geralmente, esta locução faz referência aos sistemas de faculdades existentes em vários países (GADOTTI, 1998).

[...] quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado(FREIRE, 2000, p. 46).

As ferramentas tecnológicas ao serem concebidas como elementos inerentemente descentralizados, móveis e compartilhados possibilitam o surgimento do diálogo, de uma nova dinâmica que quebra a monotonia e a centralização existentes na escola. Com ressalvas, o teórico reforça a importância desses apetrechos na educação:

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de que e de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação(FREIRE, 2001, p. 98).

Isto significa, estabelecer conexões entre os membros da comunidade, e ao mesmo tempo, fornecer possibilidades para a conversação, a colaboração e a cooperação.

5.4 As tecnologias hipertextuais e Lev Vygotsky

A mediação é um tema central em toda a escrita de Vygotsky²¹. A partir desse pressuposto, infere-se algumas observações, a saber: a interação social torna os indivíduos capazes de pensar de forma mais profunda; o amadurecimento biológico é relevante, mas sem o entrosamento social a complexidade do pensamento se tornaria impossível; a linguagem, enquanto apetrecho cultural, é internalizada via mediadores -instrumentos e signos- que

²¹ Lev Semenovich Vygotsky, filósofo clássico, formado em 1917 numa Rússia ainda czarista, porém fortemente comprometido com a cultura da revolução socialista, traz de sua formação uma visão de homem em que razão, cultura e práticas de mundo não se dissociam(SENNA, 2016, p. 50).

ao serem reinterpretados pelo indivíduo com base na sua história de vida não se tornam meras cópias do que já existe na cultura, e dessa forma, ganham significados únicos.

A mediação ao ser auxiliada pelos elementos exteriores (instrumentos)- como as tecnologias hipertextuais- e ainda, pelos elementos interiores (signos) organizam as funções mentais superiores. Estas, compõem um arcabouço interno tipicamente, humano, quais sejam: o pensamento verbal, a memória, a atenção intencional e, em última análise, a consciência, a autoconsciência e a volição.

Convém frisar que esses constituintes não pertencem, estritamente, ao plano biológico, mas são construídos social e culturalmente sobre tal plataforma orgânica e entrelaçados de tal forma “[...] que o desenvolvimento - o natural e o cultural - coincidem e se amalgamam um com o outro [...] e constituem um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança (VYGOTSKY, 2001, p.36). Daí, conclui-se que, o ser humano nascido fora do sistema de relações sociais apresenta poucas diferenças em relação aos outros primatas.

Diante de tal concepção, é necessário lembrar que na teoria vygotskyana, as habilidades não são inatas, estáveis e mensuráveis. Em vez disso, elas são emergentes e dinâmicas e compõem o resultado da história de um indivíduo em suas interações sociais no mundo. Nisso, cada ser humano passa a dominar as suas funções cognitivas de maneiras únicas, por meio da participação em várias atividades permeadas por diferentes mediadores (instrumentos e signos) e sob a influência do meio em que vivem.

Outrossim, para avaliar o desenvolvimento de um indivíduo não basta determinar a sua competência intrapsicológica(diálogo consigo mesmo), mas também, desvendar a sua capacidade interpsicológica(diálogo com os outros). Logo, considera-se que a aprendizagem é uma atividade de relações colaborativas, construídas socialmente e que pode ser compreendida como uma função de co-produção em que se pressupõe que quando os alunos constroem significados, estes compartilham seu mundo social, e diante dessa conjuntura as tecnologias hipertextuais podem se fazer importantes, na medida

em que possibilitam pôr no centro do desenvolvimento as reais identidades dos alunos indígenas, longe do forjamento impelido pelas classes majoritárias.

Outra questão a evidenciar, diz respeito à Zona de Desenvolvimento Proximal(ZDP), a qual pode ser entendida como

[...]a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p.97).

É sabido que a ZDP não inclui apenas indivíduos que interagem uns com outros, mas também pode referir-se aos artefatos externos que são usados em todo o processo de aprendizagem como livros, ferramentas digitais e vários outros recursos. Em seus pressupostos teóricos, Vygotsky percebeu que existem coisas que o indivíduo aprende sozinho; e outras que o discente pode aprender com ajuda de terceiros.

Dessa forma, organizou esse pensamento em duas etapas: (i) Zona de Desenvolvimento Real: São as tarefas que o indivíduo pode realizar sozinho, isto é, aprendizagens já consolidadas (VYGOTSKY, 1991); (ii)Zona de Desenvolvimento Proximal: São atividades que as pessoas são capazes de aprender, mas tão somente, com a ajuda dos outros. Tratam-se de saberes que estão emergindo e que precisam do auxílio de alguém mais experiente. Assim, “[...] aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1991, p.58).

Em face disso, sempre que uma aprendizagem proximal se transforma numa aprendizagem real, implica dizer, que algo que o sujeito somente conseguia realizar com a ajuda do próximo, transformou-se em um aprendido que ele já sabe fazer sozinho. Ao passo que esse fenômeno vai se repetindo, cada vez mais, o indivíduo se torna autônomo (VYGOTSKY, 1991).

De forma metafórica, pode comparar esse processo ao observar a foto de um aluno. No tempo presente percebe-se, apenas, uma parte da imagem; o retrato completo aparece somente quando se leva em consideração o seu

futuro. Daí, o que se precisa descobrir não é como o educando veio a ser o que ele é, mas como ele pode se tornar o que ainda não é.

Diante desse contexto, considera-se que: a Zona de Desenvolvimento Proximal ajuda a determinar as funções mentais do indivíduo que estão em fase embrionária; que prioriza a diferença entre o que um sujeito pode fazer por conta própria e o que ele pode fazer com a ajuda de outra pessoa; que o docente não deve se limitar ao que a criança sabe hoje, mas ao que ela será capaz de fazer amanhã (VYGOTSKY, 1991).

Acrescente-se ainda, que o termo “proximal” indica que a ajuda fornecida precisa ir um pouco além da capacidade atual do aluno ao complementar as suas habilidades preexistentes. De mais a mais, a ZDP pode ser concebida tanto do ponto de vista afetivo, quanto cognitivo/social. Concernente à ótica afetiva, o educando precisa evitar ficar entediado, confuso, frustrado e desmotivado, assim, a “[...] a impulsão emocional da criança desloca-se da preocupação com o resultado para a natureza da solução”(VYGOTSKY, 1991, p. 28).

Quanto ao aspecto cognitivo e social, pressupõe-se que os exames avaliativos não devem ser bastante difíceis ou muito fáceis. E que as condições ideais de aprendizagem diferem para cada discente, a depender do cenário cultural e social nos quais estão agregados, portanto, deduz-se que o aluno que tiver mais instrumentos, como ferramentas digitais, terá maiores oportunidades de aprendizagem. Em contrapartida, o discente que não dispuser de instrumentos suficientes para auxiliá-lo no entendimento e no compartilhamento dos acontecimentos locais, regionais, nacionais e globais permanecerá numa espécie de calabouço.

Levando-se em consideração essa tônica discursiva conota-se que a parte mais significativa do processo educativo reside nas escolhas microscópicas do que aprender, do que valorizar, do que utilizar e por fim, de quem tem voz e de quem decide. É exatamente, nesses aparentes insignificantes e nas transações pessoais que a essência da atmosfera escolar é construída.

5.5 Os dispositivos tecnológicos hipertextuais e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI)

Conforme dito *a priori*, as tecnologias hipertextuais quando empregadas adequadamente podem significar importantes aliadas na busca pela equidade social indígena. Entretanto, ao analisar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) e outras normativas educativas não se verifica a preocupação em pontuar a Internet como elemento auxiliador no processo de aprendizado das sociedades originárias. Cita-se o uso das câmeras fotográficas, vídeos, computadores, mas percebe-se limitações ao não mencionar o espaço cibernético como propagador dessas publicações.

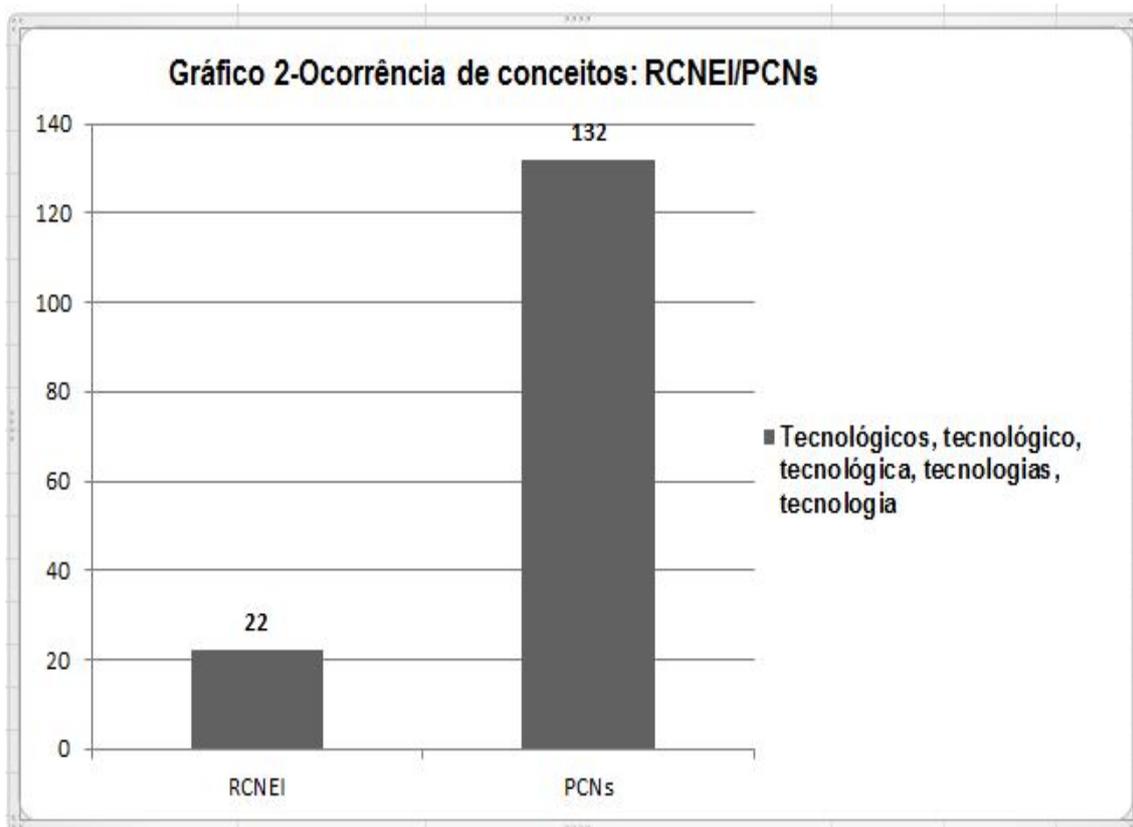
Diante disso, percebe-se um paradoxo, pois a maior vantagem ao lidar com as tecnologias hipertextuais reside na possibilidade do diálogo, de fazer visível o material produzido pelos alunos, do compartilhamento entre os diversos atores locais, regionais, globais. Não adianta ter inúmeras fotografias e vídeos engavetados dentro dos armários da própria escola ou armazenados em cds e *pen drives*. Por certo,

Estamos, assim, diante de um novo cenário cultural e político que pode ser estratégico; primeiro, para a transformação de um sistema educativo excludente não só quantitativa mas, sobretudo, qualitativamente, e profundamente anacrônico em relação às mutações pelas quais passam as culturas cotidianas; segundo, para que a democratização de nossas sociedades chegue ao mundo das culturas das majorias, permitindo às populações apoderar-se, desde suas próprias culturas, dos novos saberes, linguagens e escrituras (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.32).

O computador quando conectado no espaço cibernético possibilita paradigmas de aprendizagem mais interativos e personalizados. Cada aluno pode se tornar um aprendiz ativo, colaborando plenamente no desenvolvimento de ideias e aprender ao seu ritmo individual, e não passivamente, tomar notas disso e daquilo.

Outro ponto a evidenciar, é que ao realizar uma breve analogia entre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) e os

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no tocante aos artefatos tecnológicos, observa-se neste último, que existe um maior interesse em que os alunos não indígenas utilizem as tecnologias educativas. O gráfico 2 aponta tais inferências.



Fonte: RCNEI e PCNs(1998).

Com base no gráfico 2, averigua-se que o termo “Tecnologias” e correlatos, se fazem largamente presentes nos PCNs, e quase inexistentes no Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI). Neste derradeiro, apenas 22 ocorrências. Observa-se, ainda que algumas passagens textuais expostas nos PCNs realçam a relevância do emprego dos artefatos tecnológicos em sala de aula, mas tão somente, pelos estudantes não indígenas, conforme o Quadro 6 a seguir:

Quadro 6- Fragmentos textuais: PCNs/ RCNEI

Trechos-PCNs	Trechos-RCNEI
[...]apontar a necessidade do desenvolvimento de trabalhos que contemplem o uso das tecnologias da comunicação e da informação, para que todos, alunos e professores, possam delas se apropriar e participar, bem como criticá-las e/ou delas usufruir (p.11)	Conhecimentos e tecnologias novos geram novas questões de ordem moral - usar ou não certa tecnologia? Que mudanças isso pode provocar? Essas mudanças são desejáveis? Porquê?(p.101).
“[...] há uma série de <i>softwares</i> disponíveis no mercado, produzidos com a finalidade de trabalhar aspectos específicos de Língua portuguesa (p. 90).	É preciso que os serviços de saúde desenvolvam novas tecnologias para o cuidado dos povos indígenas, pois suas necessidades são particulares e as doenças trazidas pelo contato podem ter um impacto diferente em sua saúde(p. 106).
É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras(p.96).	[...]conhecimento da língua portuguesa permite que as populações indígenas conheçam o funcionamento da sociedade envolvente e, ainda, que elas tenham acesso a informações e tecnologias variadas(p.121).
As tecnologias da comunicação , além de serem veículos de informações, possibilitam novas formas de ordenação da experiência humana, com múltiplos reflexos, particularmente na cognição e na atuação humana sobre o meio e sobre si mesmo. A utilização de produtos do mercado da informação[...] além de possibilitar novas formas de comunicação, gera novas formas de produzir o conhecimento. Há alguns anos não existia a possibilidade de comunicação on-line entre pessoas fisicamente distantes, nem de compartilhar imagens instantaneamente em vários lugares do mundo, assim como não era possível conceber que uma pessoa pudesse aprender tendo como interlocutor uma máquina, como é o caso da aprendizagem intermediada pelo computador. Essas mudanças nos processos de comunicação e produção de conhecimentos geram transformações na consciência individual, na percepção de mundo, nos valores e nas formas de atuação social (p.136).	Saber matemática é fundamental num mundo em que as tecnologias e meios de comunicação utilizam largamente dados numéricos ou quantitativos(p.160).
5 Home-page : é uma página, ou páginas da Web, documentos que utilizam linguagem de hipertexto. Web é um sistema baseado em hipertextos, similares a páginas de revista, que podem conter textos, fotos, ilustrações, áudio, vídeo e até animação. Atualmente existem mais de 20 milhões de páginas Web. 6 Site : é um lugar em que se tem acesso a informações, usando um computador e um programa de navegação. 7 Correio	A aprendizagem das ciências contribui para uma melhor compreensão das profundas mudanças que o mundo sofreu, nos últimos séculos, com o advento da produção industrial e agrícola de bens de consumo e serviços, que se utilizam de tecnologia científica crescentemente sofisticada (p.255).

<p>eletrônico ou e-mail: mensagens criadas, enviadas e lidas em computadores. O correio eletrônico normalmente envolve o envio de mensagens para outros usuários do mesmo tipo de rede. 8 On-line: significa estar conectado a outros computadores, ou a uma rede de computadores. Termo também utilizado para descrever serviços oferecidos pela Internet(p.136).</p>	
<p>Do ponto de vista econômico e político, basta analisar a história da humanidade para constatar como o domínio tecnológico e, conseqüentemente, o desenvolvimento sempre estiveram associados ao poder. As novas tecnologias da informação são decisivas no desenvolvimento de qualquer país. Quando não é possível produzir tecnologia é necessário importá-la. E isso leva não somente à dependência, como a processos de inclusão ou exclusão no mundo atual. Do ponto de vista social, as pessoas que não têm acesso a esses meios ficam sem condições de plena participação no mundo atual, o que acentua ainda mais as desigualdades já existentes(p.138).</p>	<p>Sendo assim, o tema "a procura de alimentos" é central para poder se debater a abundância ou escassez de alimentos; os impactos ambientais; as transformações do meio ambiente; os benefícios ou problemas causados pela introdução de novas tecnologias; a introdução de novas espécies vegetais e animais(p. 266).</p>
<p>Conhecer e saber usar as novas tecnologias implica a aprendizagem de procedimentos para utilizá-las [...] A escola tem importante papel a cumprir na sociedade, ensinando os alunos a se relacionar de maneira seletiva e crítica com o universo de informações a que têm acesso no seu cotidiano(p.139).</p>	
<p>O desenvolvimento das tecnologias da informação permite que a aprendizagem ocorra em diferentes lugares e por diferentes meios. Portanto, cada vez mais as capacidades para criar, inovar, imaginar, questionar, encontrar soluções e tomar decisões com autonomia assumem importância. A escola tem um importante papel a desempenhar ao contribuir para a formação de indivíduos ativos e agentes criadores de novas formas culturais. As novas tecnologias da informação oferecem alternativas de educação à distância, o que possibilita a formação contínua, trabalhos cooperativos e interativos. Podem ser ferramentas importantes para desenvolver trabalhos cooperativos que permitam a atualização de conhecimentos, a socialização de experiências e a aprendizagem permanente (p.140).</p>	
<p>As tecnologias da comunicação e informação podem ser utilizadas para realizar formas artísticas; exercitar habilidades matemáticas; apreciar e conhecer textos produzidos por outros; imaginar, sentir, observar, perceber e se comunicar; pesquisar informações curiosas</p>	

<p>etc., atendendo a objetivos de aprendizagem ou puramente por prazer, diversão e entretenimento. Por isso, na medida do possível, é importante que os alunos possam fazer uso dos computadores tendo propósitos próprios, fora do horário de aula ou quando terminarem a proposta feita pelo professor(p.145).</p>	
<p>Além disso, é possível utilizar a Internet como uma grande biblioteca sobre todos os assuntos. Algumas pessoas descrevem a Internet como um tipo e repositório universal do conhecimento(p. 147)</p>	
<p>A utilização dos computadores também permite que os alunos tenham outros interlocutores para suas produções, por meio de BBS ou Internet, em várias formas de comunicação —correio eletrônico, salas de bate-papo (chat20), grupos de alunos que discutem determinados assuntos etc. Na própria escola também é possível socializar as produções, deixando-as disponíveis para outros alunos conhecerem(p.151)</p>	
<p>É importante que os alunos tenham os recursos tecnológicos como alternativas possíveis para a realização de determinadas tarefas. A escola deve possibilitar e incentivar que os alunos usem seus conhecimentos sobre tecnologia para apresentar trabalhos escritos das diferentes áreas; pesquisar sobre assuntos variados; confeccionar convites, informes, folhetos, listas; realizar cálculos; exercitar habilidades matemáticas por meio de programas, jogos etc.; sem que a realização dessas atividades esteja necessariamente atrelada a uma situação didática planejada pelo professor(p.153).</p>	
<p>[...]motivação é outra idéia bastante associada ao uso de tecnologias. Sem dúvida, os alunos ficam muito motivados quando utilizam recursos tecnológicos nas situações de aprendizagem, pois introduzem novas possibilidades na atividade de ensino. Por exemplo: dão sentido às atividades escolares, na medida em que há uma integração entre a escola e o mundo cultural em que os alunos estão inseridos; apresentam a informação de forma muito atrativa, pois incluem textos, imagens, cores e sons; variam a forma de interação com os conteúdos escolares (aprender por meio de textos imagens e sons, simulações de ambientes, exploração de estratégias etc.); verificam rapidamente o efeito produzido pelas operações realizadas; permitem observar, verificar, comparar, pensar, sobre o efeito produzido pelas</p>	

<p>operações efetuadas, sem precisar realizar tarefas que seriam exaustivas se fossem feitas apenas com lápis e papel; realizam atividades complexas com mais rapidez e eficiência; possibilitam interagir com pessoas que moram em lugares distantes (via Internet) (p.156).</p>	
---	--

Fonte: PCNs e RCNEI, 1998.

De acordo com o Quadro 6, averigua-se que há nos PCNs uma clara tenacidade do manuseio dos artefatos tecnológicos pelos discentes não indígenas no processo de ensino e aprendizagem, para que estes venham desenvolver plenamente as suas habilidades cognitivas.

Em contraposição, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) apresenta vagas menções referentes aos artefatos tecnológicos, e estas não estão vinculadas diretamente no processo de aquisição de saberes pelos alunos indígenas. Verifica-se ainda a omissão de vocábulos como “*internet, softwares, online*”. Isto solidifica a percepção de que o ciberespaço não é um território “aberto e permitido” para os sujeitos indígenas, mesmo em instituições oficiais, como na escola. Essas analogias evidenciam as desigualdades no tratamento entre os indivíduos indígenas e não indígenas.

5.6 Conclusão

Em face dessa abordagem, verifica-se que as tecnologias hipertextuais, nos ditames da política educativa nacional, não apresentam a mesma relevância para todos os sujeitos. É como se os alunos indígenas não fossem dignos do manuseio das tecnologias digitais para fazerem visíveis as suas

culturas e que tais apetrechos, por serem considerados mais sofisticados, são artefatos para serem utilizadas por gente não indígena.

Ao considerar os referidos aspectos é importante ressaltar, contudo, que as tecnologias hipertextuais não podem ser inseridas na educação indígena como um programa, uma metodologia, uma disciplina ou um recurso didático, mas sim, como uma estratégia de diálogo constante conectada com uma comunidade politicamente consciente e sociologicamente envolvida com desígnios de mudanças ao conceber a nação brasileira como uma nação plurilinguística.

Tendo consciência dessa complexidade, é basilar a união de uma série de frentes com o propósito de mitigar os padrões de exclusão social, principalmente, ao desfazer o mito da escrita alfabética e do monolinguismo como mananciais exclusivos de conhecimentos. Esses fatores colocam novos desafios para a escola, atravessada ainda por uma crise de modelo cartesiano, mas que precisa responder às novas sensibilidades e expectativas ao operar com uma multiplicidade de textos e seus variados formatos que podem favorecer o enaltecimento da diversidade humana, principalmente, dos povos originários.

6 PROPOSTA CONTRIBUTIVA

Sabe-se que a educação não deve partir de um alinhamento padronizador ou reducionista, mas sim, de uma ação pública orgânica, laica, inclusiva e democrática. Dessa forma, esse capítulo traz em sua composição um conjunto de dados contributivos que visam a melhoria do ensino indígena.

6.1 Releitura do RCNEI: algumas sugestões

A partir do objeto dessa pesquisa: As (im)potencialidades apresentadas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) foram elaboradas algumas proposições com o intuito de colaborar para a implementação de políticas públicas direcionadas para a educação das coletividades autóctones, com vistas ao letramento, à formação da identidade e o manuseio das tecnologias hipertextuais. A seguir:

6.1.1 O uso das tecnologias hipertextuais e a valorização das línguas indígenas

O uso das tecnologias nas comunidades indígenas encontra-se relacionado com alguns entendimentos arrevesados. O primeiro deles, consiste na subestimação de que os povos originários não são capazes de operar os instrumentos tecnológicos, como o computador. Isso se dá, principalmente, pela visão colonizadora e do discurso opressor, justificados pelo falso perfil de que os sujeitos que, de fato, precisam de tecnologias são aqueles indivíduos que vivem nos grandes centros urbanos. A segunda problemática, parte do pressuposto impúrio de que as sociedades que nunca tiveram acesso aos elementos tecnológicos, não detêm conhecimento para manusear e extrair

saberes a partir das múltiplas leituras disponibilizadas no ciberespaço. Um terceiro ponto, diz respeito, à inclusão da tecnologia virtual nas escolas indígenas, ao considerar a baixa incidência dos laboratórios de informática.

É importante enfatizar que essas aproximações ciberculturais entre as etnias indígenas e não indígenas fomentariam as trocas linguísticas. O escambo de textos, de imagens, de vídeos, escrituras e informações em idiomas indígenas garantiriam uma rede de enriquecimento recíproca em todo corpo social brasileiro.

A utilização dos espaços cibernéticos por alunos indígenas, além de ser um fio condutor de conhecimentos gerados e transmitidos mutuamente, também é lugar de ressignificação de identidades. Vale ressaltar que nenhum estudante do território nacional deve estar alijado de se manifestar em qualquer espaço físico ou virtual. Conhecer sobre si, descobrir-se sujeito leitor da palavra e do mundo e compartilhar essa gnosiologia é parte do processo de formação dos indivíduos. As tecnologias podem ser consideradas como ponto de partida desse autoconhecimento e da transformação do conhecimento individual, adquirido *à priori*, em saber coletivo, multiplicado entre os demais membros da mesma comunidade, e por conseguinte, de toda a nação.

Neste sentido, os aspectos socioculturais das coletividades autóctones poderão ser evidenciados nas escolas por meio dos instrumentos tecnológicos hipertextuais, especialmente, relativo ao uso da língua nesse processo de comunicação, aquisição e reciprocidade de ideias.

Outro aspecto não menos relevante, é que antes do período pandêmico, durante contato com professores das comunidades indígenas, discutia-se as estratégias metodológicas do computador em sala de aula e, em quase todas elas, não se falava da valorização da linguagem oral como forma de aprendizagem e prática social. No entanto, alguns educadores entenderam que os alunos apreciavam contar, em sua própria língua, a história de seu povo, além das narrativas orais passadas de geração à geração.

Com o passar do tempo, algumas ações pedagógicas se desenvolveram, como os círculos de leitura que despertaram confiança e os estudantes desenvolveram o hábito de ler trechos de textos como valorização

de sua própria língua, motivados pelo professor e mediados pelos instrumentos hipertextuais que compõem o ciberespaço. Como resultado, o aluno torna-se um leitor reflexivo, apoiado numa formação que privilegia tanto a cultura linguística, quanto social. Esse axioma permite que os discentes operem por sua própria causa, pensando nos fatores que garantam a sobrevivência, difusão e manutenção da língua, enquanto denunciam a caça predatória, os desmatamentos na Amazônia, as invasões de terras para mineração e os crimes praticados contra as sociedades originárias.

Em alguns casos, as narrativas indígenas são gravadas em vídeos, pelos pais, avós ou liderança da comunidade e publicadas nas redes sociais. Alguns educadores passaram a fazer uso dos vídeos para comparar os pontos divergentes e convergentes das histórias e discuti-los como forma de aprimorar os fatos. Assim, as leituras não são apenas dos textos, mas do meio em que os alunos estão inseridos.

Por outro lado, nas redes sociais, além dos textos, alguns estudantes traduzem para a sua língua de origem quase toda a interface de uma página de internet, como o perfil de sua rede social, incluindo as postagens que são predominantemente em sua língua materna. Esse processo de valorização da língua está atrelado ao incentivo que os alunos têm na sala de aula. Amadurecer a importância da leitura em sua língua de origem, usar os dispositivos hipertextuais como ferramentas de transmissão e aquisição de aprendizados são ações positivas para a formação de sujeitos.

6.1.2 A prática oral indígena como transmissão e produção de conhecimento

No século XVIII, as línguas indígenas foram proibidas, numa evidente ação contrária ao desenvolvimento dos povos originários. Com o passar dos séculos, a intenção de integração com as demais etnias do país vem ocorrendo vagarosamente, apesar do claro processo de miscigenação entre todas as comunidades. Todavia, as línguas minoritárias permaneceram num lugar de

total desvalorização, motivo pelo qual, as práticas orais de produção e de transmissão de conhecimento mantêm-se isoladas.

Produzir saberes por meio das histórias, lições de vida e experiências concretas, como a medicina natural, a partir das plantas, cascas, raízes, folhas, frutos e flores, técnicas e métodos de plantio e colheita, pesca e caça, carregam, intrinsecamente, valores científicos, motivo pelo qual, não se pode afirmar que a oralidade não tem tomo diante da ciência. A relutância dos críticos sobre os conhecimentos baseados na oralidade está ligada ao preconceito, ao modelo cartesiano de se fazer pesquisa e ao conflito de reconhecer o diferente como parte da sociedade científica.

Mesmo com as resistências, há inúmeros trabalhos acadêmicos, sobre a prática oral das coletividades indígenas, publicados em revistas conceituadas, o que revela, de uma vez por todas, esse caráter de construção do conhecimento mediados pela dimensão da cultura e da oralidade.

O mesmo reconhecimento que se dá ao uso da língua materna indígena na escola, deve ser estendido às instituições de ensino básico e superior e à prática científica da oralidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 78, propõe integração do sistema de ensino da União e de agências federais para estimular o desenvolvimento do ensino e da pesquisa, como forma de fortalecer práticas culturais, a língua materna e desenvolver currículos e programas específicos.

A escuta dos conceitos, preceitos e demais tradições dos povos indígenas, geralmente, é fundamental para a aprendizagem das comunidades, em especial quando esse conhecimento é compartilhamento dos mais velhos para os mais novos na língua materna. A oralidade carrega consigo ciências ancestrais. São valores que não podem ser transmitidos com a mesma eficiência identitária, emocional e psicológica quando a língua portuguesa e a escrita alfabética se tornam veículos de transmissão.

Para as comunidades nativas, a palavra, entendida como alma, é a definição humana e a maneira predominante de saber de si e do coletivo. É a fala, a oralidade, que permeia os seres e o ambiente, inclusive, orienta os

comportamentos e dá sentido à existência e resistência dos povos indígenas, tanto como ação subjetiva, como prática.

Ao levar em consideração esta perspectiva, é importante mencionar alguns trabalhos como aquele realizado pelas professoras da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no Paraná. As educadoras desenvolveram, em 2009, um projeto intitulado “Ouvir dos velhos, contar aos jovens: memórias, histórias e conhecimentos Guarani Nhandewa” como possibilidades pedagógicas para as escolas indígenas. As atividades se deram por meio de 10 encontros, iniciados em 2010, nos moldes de seminários, nas terras indígenas, onde se fazia a pesquisa e a apresentação dos resultados. As oficinas eram realizadas com anciãos da etnia Nhandewa e professores. O registro das atividades através de áudios e vídeos, com narrativas e histórias de vida, transformava-se em material transcrito e revisado por professores indígenas, a fim de que a versão final estivesse muito bem relacionada com a língua materna.

A segunda oficina, junto ao povo Nimongaraí, serviu como registro audiovisual de um determinado ritual religioso, no qual estiveram presentes rezadores Nhandewa, Kaiowa e Mbya. Os mais velhos aconselharam os jovens sobre o uso de veículos automotores, perigo no trânsito, poluição e convidaram os pesquisadores para uma batismo, com a finalidade de que tivessem um nome indígena e firmassem um vínculo da universidade com os povos indígenas.

Nas oficinas, com os alunos das escolas indígenas, as apresentações de textos escritos, visuais, das narrativas orais como roda de histórias basearam-se nas memórias dos velhos. Os pesquisadores descobriram que as construções em terras indígenas devem ser feitas com madeira específica (Jerivá ou outras frutíferas) e nativas da floresta, enquanto ouviam as críticas dos indígenas sobre um galpão construído com madeira de eucalipto. Com base no aprendizado, os pesquisadores elaboraram, em parceria com os docentes das comunidades indígenas, materiais didáticos que explorassem os elementos socioculturais dos povos, obviamente, incluindo a língua.

Um outro projeto de extensão realizado pela Universidade Federal de Tocantins (UFT), em 2013, envolveu os povos da etnia Krahô, cujo propósito foi de oferecer apoio pedagógico aos educadores e educandos da escola da comunidade indígena e tinha como eixo principal as narrativas orais dos mais velhos, replicadas pelos alunos por meio da escrita em língua materna e em língua portuguesa como L2. O resultado final, baseado nas narrativas orais, foi a publicação de livros didáticos bilíngues dos componentes curriculares de história, geografia, matemática, ciências, português, além dos livros extras de pinturas corporais Krahô, plantas e animais e de literatura. Tudo produzido por professores e alunos Krahô.

Portanto, qualquer desconfiança sobre o conhecimento científico gerado ou produzido pela prática oral, não se sustenta. A ignorância que impera sobre os saberes perpetrados há séculos entre os povos indígenas, é no mínimo, burlesco. E de modo algum pode ser visto como inferior, incapaz de ser comprovado, pelo contrário, é mais uma forma válida de produzir e transmitir conhecimento. Por esta razão, todo o espaço seja virtual ou presencial pode se tornar uma sala de aula para as comunidades originárias.

6.1.3 Elaboração e publicação de materiais pedagógicos em idiomas indígenas

Desde que os povos indígenas adotaram o modelo de escola em suas comunidades, tentam insistentemente incorporar seus conceitos de cultura e identidade na prática docente, entretanto nessas demandas de formação dos sujeitos, percebe-se um ideal de educação indígena com profundas interferências externas. Cabe dizer que a adaptação desse currículo à realidade dos povos indígenas está associada diretamente à produção de material didático próprio e à formação de professores indígenas. Algumas Universidades Federais do Norte do Brasil, como a Universidade Federal do Acre, criaram os institutos de formação indígena com a oferta de cursos específicos, como as Licenciaturas Interculturais Indígenas.

Para as comunidades, a escola é vista como lugar de prática social, de construção, produção, transmissão e criação de saberes tradicionais e contemporâneos. Nos últimos anos, encontra-se nos materiais escolares uma disposição, embora ainda limitada, de publicações em língua materna indígena como instrumento de ensino-aprendizagem, com objetivos específicos, destinados a cumprir o caráter formador para determinadas etnias.

Na Constituição de 1988, a utilização das línguas maternas nos processos de aprendizagem próprios, tornou-se um direito (art. 210 e 231). A Resolução 03/1999, do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que destacou a valorização das culturas e manutenção da diversidade étnica dos povos indígenas, com um ensino ministrado em língua materna, considerando que este era um requisito básico para que a escola indígena funcionasse com organização e estrutura plenas. Além disso, garantiu que o projeto pedagógico fosse formulado pelo próprio povo indígena, evidenciando cada realidade linguística (art. 2 e 5).

Como estratégia, a resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio) foi instituída para que os docentes indígenas fossem formados sob um percurso diferenciado, que atenda às características étnicas (art.3).

Sobre o perfil do educador indígena, precisa ser alguém com formação capaz de utilizar os aspectos linguísticos de seu povo em prol do processo de ensino e aprendizagem, pesquisa para revitalização e manutenção da língua e cultura das comunidades, articular as linguagens oral, escrita, simbólica, midiática, artística e corporais no ambiente escolar e, por fim, produzir material didático e pedagógico em diferentes formatos e modalidades e, quando necessário, multilíngue, bilíngue e monolíngue (art. 7).

Convém salientar que até 2005, conforme o Censo Escolar, o material pedagógico apropriado para as comunidades autóctones se encontravam em descompasso. Naquele ano, 54% das escolas dispunham dos materiais específicos, mas somente 33,02% delas eram do Norte, dadas as proporções geográficas. Na região Sul 63,89% usavam material específico, enquanto no

Centro-Oeste o percentual era de 60,71%, por outro lado, no Nordeste 49,89% e, por fim, no Sudeste 79,59%. Ao fazer uma comparação, 15 anos depois, os dados do Censo Escolar de 2020, já no período pandêmico de Covid-19, mostram que das 3.371 escolas indígenas localizadas em terras demarcadas, apenas 985 utilizaram material pedagógico específico para a educação indígena, isto é, 29,22% (INEP, 2021).

Apesar de a região Norte englobar maior parte das escolas indígenas, ainda é preciso avançar na política de produção dos materiais pedagógicos adequados. No entanto, realça-se que desde a criação do RCNEI, houveram alguns progressos, mesmo diante de todos os obstáculos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. A seguir, alguns trabalhos publicados nos últimos 15 anos no Brasil:

Em 1998, o Estado do Amazonas elaborou livros didáticos para os povos indígenas no Projeto Pira-wara. O Governo Federal lançou, em 2008, uma coleção de livros, CD's e DVD's, em 38 línguas indígenas com jogos interativos. Castillo (2011) publicou um livro para elaboração de materiais educativos e alternativos em línguas indígenas, com uso de tecnologia. Nesse mesmo sentido, Zarza, Velasco e Vazquez (2012) publicaram o manual de elaboração de materiais multimídia em contextos de diversidade linguística e cultural indígenas. Os mesmos autores, numa proposta de valorização das línguas indígenas, criaram um jogo de cartas e tabuleiro, chamado Ra deza ku ya 'nini.

Azevedo (2015), publicou o minidicionário trilingue indígena (Satere - Mawe em Libras e em Língua Portuguesa = Mye'ym Musu hit: Satere - Mawe Libras = hawyi Karaiwa pusu, como projeto de inclusão de alunos indígenas surdos. Filho, Duarte, Pires e Faria (2018), como estratégia de ensino, propõem jogos como ferramentas digitais para letramento em língua Yëgatu para celulares. Valentini (2018) trouxe como destaque as possibilidades didáticas nos vídeos do youtube, a fim de que os estudantes pesquisem e editem os vídeos que abordem a cultura, história e língua de seus povos.

Silva, Dias e Andrade (2019), publicaram apostilas ilustrativas para elaboração de material didático bilíngue para uso da informática, nas quais os

alunos indígenas têm acesso aos nomes, montagens dos componentes do gabinete do computador e seus periféricos. Guimaraes (2019) criou um aplicativo de celular que ensina danças indígenas como processo de formação cultural nas aulas iniciais de educação física.

Especificamente no Acre, as principais publicações dos últimos anos foram: O Huni Kui – Professores da etnia Huni Kui/Kaxinawá, elaboraram um livro para transmitir conhecimentos tradicionais, no cotidiano das aldeias, por meio da leitura e da escrita. Aprender Nukini – Na tentativa de revitalizar a língua materna dos Nukini, o livro propõe a elaboração do alfabeto para criação da escrita, considerando que apenas seis anciãos falavam a língua até meados da década de 2010, em meio à população de 425 indígenas do Vale do Juruá, em Mâncio Lima. A Secretaria de Estado da Educação do Acre foi responsável pela publicação do livro. O Kene Yositi – Material didático produzido por professores na língua Katukina, baseado na cultura tradicional, publicado pela Secretaria de Estado da Educação – Acre. A Cartilha Shanenawa - Produzida por professores Shanenawa, como ferramenta de aprendizado da escrita e da leitura em língua materna. Entre os Shanenawa, a predominância é do português. A cartilha foi elaborada em parceria com a Secretaria de Estado da Educação do Acre.

Além desses, há outras produções, como a Cartilha Jaminawa – Também com a intenção de manter a língua viva, professores Janinawa elaboraram a cartilha para aprendizagem da língua materna (escrita e leitura), após sua formação em magistério indígena, em 2003. Doenças e curas do povo Huni Kui – Pesquisa realizada pelo professor Edson Ixã, iniciada em 1996, para catalogar as plantas medicinais usadas pelos Huni Kui. Além disso, a pesquisa se baseava na cura de doenças mais comuns por meio da medicina natural. O conhecimento dos mais velhos da comunidade serviu de base para a pesquisa.

Ainda menciona-se o Nixi Pae, o espírito da floresta – Livro sobre cultura tradicional e crenças, se fundamenta nas cantigas que têm relação com a bebida do cipó, usada pelo pajé ou nos rituais de cura. O Nuku Tsãy Shawādawa – Material elaborado, em conjunto, pelas comunidades

Shawãdawa da Terra Indígena Arara do Igarapé Humaitá - Santo Antônio, Raimundo Vale, Foz do Nilo, Bom Futuro, Novo Acordo. Tem por objetivo a alfabetização na língua materna (contém um CD). O resultado do trabalho é uma parceria entre a Associação do Povo Arara do Igarapé Humaitá e Comissão Pró-Índio do Acre. O Nuku Kenu Xarabu – Resultado do Trabalho de Conclusão de Curso do professor Joaquim Maná Huni Kui, de Licenciatura em Ciências Sociais para professores indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso. O estudo tinha como objetivo, analisar os padrões usados por anciãs Huni Kui/Kaxinawá durante a tecelagem como produção tradicional artística. A Organização dos Professores Indígenas do Acre (OPIAC) foi responsável pelo o custeio e publicação da obra.

A Comissão Nacional de Apoio à Produção de Materiais Didáticos Indígenas (CAPEMA), criada em 21 de julho de 2005, por meio da portaria nº 13, reconhece os desafios e o déficit de produção de materiais pedagógicos adequados. Espera-se que nos próximos anos, a realidade da educação indígena obtenha níveis de autonomia, ao menos, da mesma forma que se vê na educação dos não indígenas. É necessário que as sociedades nativas não sejam excluídas das políticas públicas de educação inclusiva, com realce para a valorização de suas culturas e seus idiomas-instrumentos sociais e legítimos da identidade de tais populações.

6.1.4 Cidadãos indígenas nas universidades e nas escolas

Nas comunidades indígenas, a hierarquia é uma fator determinante nas relações interpessoais. Assim, os mais velhos são vistos como responsáveis pelo saber e pelo ensino de tudo o que aprendeu. Esse conhecimento, em geral, é compartilhado por meio da oralidade, apesar de as línguas indígenas, em muitas etnias, estarem sendo descritas por meio da linguagem alfabética há algum tempo.

Durante visitas em aldeias é rotineiro perceber que o aprendizado por meio das histórias, mitos, lendas, crenças são muito parecidos com rituais, de modo que as ocasiões em que ocorrem, são em locais em que toda a comunidade possa se reunir.

Os responsáveis por esse conhecimento são os líderes indígenas, como os caciques, aqueles que são responsáveis pela administração do povo, por tomar a direção das decisões que precisam ser tomadas em prol da população. Os caciques, geralmente, se associam a outros velhos para tratar das demandas e necessidades da aldeia.

O Pajé ou Xamã, um sacerdote, quase sempre, é um ancião ou homem de meia idade, cuja função é a de curar as doenças que chegam até as comunidades indígenas e impedir o avanço das enfermidades por meio de rituais de cura, cuja medicação provém da natureza. São líderes religiosos. Segundo os pajés, não há nada que a natureza não possa curar. Vale ressaltar que mulheres indígenas também passaram a assumir os papéis de líderes indígenas como caciques e pajés, função que anteriormente era exercida apenas por homens, como prioridade.

A aproximação das universidades e das escolas com os cidadãos indígenas é cada vez mais precisa. As preocupações sociais sobre a preservação das florestas, principalmente, da Amazônia e de toda a vida que depende do meio ambiente para sobreviver, serve de ponto de discussão entre lideranças indígenas e estudos das universidades públicas. Por conta de pautas como essas, no dia 12 de maio de 2022, o indígena e ativista Ailton Krenak, foi homenageado com o título de doutor honoris causa, pela Universidade de Brasília (UnB) pelas ações e enfrentamento a favor dos direitos dos povos originários e do meio ambiente.

Antes disso, Krenak foi convidado por programas de pós-graduação e demais cursos de graduação institucionais, para participação em lives e mesa-redonda durante eventos como ciclos de palestras, congressos e seminários. Ele é autor de alguns livros publicados nos últimos 22 anos, a exemplo de “O lugar onde a terra descansa”, em parceria com Adriana Moura (2000); “Ideias para adiar o fim do mundo” (2019); “A vida não é útil” e “O amanhã não está à

venda”, ambos lançados em 2020 e “O sistema e o antissistema: Três ensaios, três mundos no mesmo mundo” (2021), escrito em conjunto com Boaventura de Sousa Santos e Helena Silvestre.

Da mesma forma, no dia 11 de maio de 2022, o Conselho da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) aprovou a concessão do título de doutor honoris causa ao líder e Xamã Yanomami, Davi Kopenawa, defensor da diversidade cultural, dos direitos humanos, dos povos originários e do meio ambiente, degradado pelo avanço do garimpo nas terras Yanomami, em Roraima. Kopenawa é palestrante internacional e membro da Academia Brasileira de Ciências (ABC), desde dezembro de 2020. Em parceria com o antropólogo francês Bruce Albert, escreveu e publicou o livro ‘A queda do Céu – Palavras de um Xamã Yanomami’. Além do francês, também foi traduzido para português, inglês e italiano. Davi Kopenawa foi coautor do roteiro do filme “A última floresta”, de Luiz Balognesi, lançado em 2021 e que conta a história do povo Yanomami, dando destaque aos aspectos culturais e identitários.

A importância de cidadãos indígenas terem acesso às universidades e escolas revela o caráter popular, democrático e acessível que as instituições precisam ter na transmissão e compartilhamento de saberes que estão além das margens do que se ensina e aprende nas instituições de ensino do Brasil. Essa permuta de saberes não apenas aproxima, mas também reconhece que o conhecimento dos povos originários merece a oferta de fala. Ou seja, há a precisão de incluir os cidadãos indígenas (caciques, pajés, lideranças tradicionais, etc.) em palestras, conversas e *lives* realizadas nas escolas e nas universidades públicas como forma de reconhecer os saberes destes, e acima de tudo, oferecer-lhes o direito da voz.

6.1.5 Do ensino oral ao ensino digital

Desde 2020, as aulas das comunidades indígenas do Brasil tomaram um novo formato, e tiveram que adotar as plataformas digitais como ferramentas

de ensino-aprendizagem. Na selva acriana, as comunidades foram beneficiadas pelo “Programa Escola Conectada”, do Governo do Estado do Acre, por meio da internet, via satélite. Aproximadamente, 700 *notebooks* foram distribuídos para os estudantes. Teoricamente, a proposta é garantir que os alunos cumpram os dias letivos do calendário escolar, assistindo as aulas nas plataformas digitais, uma vez que a educação brasileira precisou se adequar ao período da pandemia de Covid-19.

No entanto, o que se averiga na prática, é que não há internet para uma boa parte dos alunos que residem na zona urbana, se imagina, então, as dificuldades para aqueles indivíduos que, sequer, tem imóvel próprio para estudar e que moram em áreas remotas da zona rural, como é o caso dos estudantes indígenas. Além disso, os conteúdos digitais oferecidos pelo Governo Federal, como *app Grapho Game*, continuam aquém de serem considerados como elementos educativos valorizadores das singularidades indígenas. Dessa forma, aconselha-se que a modalidade virtual adapte-se às realidades das etnias indígenas.

6.1.6 Licenciatura em letras com habilitação em línguas indígenas

As universidades públicas do Brasil extinguiram, aos poucos, os cursos de letras com habilitação em português e uma segunda língua. O que se vê atualmente é o curso de letras com habilitação em língua portuguesa, associada a uma segunda língua, o que gera discussões e dúvidas sobre a formação plena dos profissionais de educação. Se este cenário não é favorável para línguas como inglês, francês e espanhol, imagina-se como seria para as línguas indígenas.

Porém, imaginar é o primeiro passo para sugerir e criar um projeto de formação de professores indígenas formados nas suas respectivas línguas, aprendendo metodologias, como aquelas comumente oferecidos em línguas estrangeiras. O resultado seria o progresso da educação nas comunidades

indígenas, principalmente em relação aos fatores linguísticos, uma vez que a sobrevivência da língua é a sobrevivência da identidade sociocultural de um povo.

Mas raciocina-se, neste momento, se no currículo da educação básica das escolas do país (não apenas nas escolas indígenas) fosse ofertada uma disciplina de língua indígena. Sugere-se aquela com maior número de falante por estado, certamente, se teria um país muito mais justo, preocupado realmente com as identidades plurilinguísticas que compõem a nação brasileira.

Nas universidades, os cursos comuns também poderiam agregar ao programa de formação de professores, disciplinas de línguas indígenas, seguindo também o parâmetro de ser a língua mais falada daquele estado específico. Além do processo de comunicação fluir entre indígenas e não indígenas, o intercâmbio de conhecimento entre os sujeitos seria, indiscutivelmente, eficiente.

É sabido que é preciso de todos os trâmites legais, para que se transforme numa proposta e depois em um projeto de lei para ser incorporado pela educação. Não é um sonho impossível, pois se o Estado é capaz de inserir línguas estrangeiras na grade curricular de algumas instituições de ensino no Brasil, imagina-se introduzir um idioma genuinamente brasileiro. Todavia, basta que o preconceito ceda vez para o interesse de uma nação que necessita, primeiramente, se reconhecer, valorizar e assumir a sua própria essência. Daí, posteriormente, e de fato, faria sentido conhecer uma língua estrangeira.

6.1.7 Aspectos socioeconômicos e culturais indígenas nas provas de avaliação do país

Um ponto importante nessa discussão sobre educação indígena é a manifestação de interesse para que os aspectos sociais, culturais e

econômicos de cada etnia autóctone sejam pautas avaliativas na Prova Brasil, na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Vale considerar que as provas de avaliações da educação básica brasileira sempre foram pensadas, elaboradas e aplicadas por não indígenas e ironicamente chegam às comunidades de povos originários sem que houvesse qualquer adequação para essa determinada realidade.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), responsável pela elaboração das provas avaliativas, deveria ter entre os pares, representantes de povos indígenas no processo de discussão, planejamento e feitura das provas, para garantir que ninguém permaneça excluído do processo ou sem condições plenas de responder às questões, sem prejuízo de entendimento, em decorrência da língua ou qualquer outro aspecto relevante.

Por outro lado, todos os conceitos aplicados nas provas consideram a realidade das zonas urbanas e sujeitos que vivem nas regiões de cultura distinta daquela experienciada pelos povos indígenas. Os aspectos sociais também não dizem respeito à vivência dos povos das zonas rurais ou que vivem na floresta, assim como não evidenciam a realidade econômica dessas comunidades que, em geral, vivem da cultura de subsistência, da agricultura pensada apenas para o próprio consumo.

Um processo avaliativo honesto e franco, seria aquele que incluísse nos exames os contextos dos indivíduos avaliados. O resultado seria mais fiel se englobasse todos os fatores que giram em torno dos sujeitos, mais ainda, seria prazeroso ler, interpretar e resolver questões que versam sobre o cotidiano das comunidades. Uma única prova não abarca toda a diversidade dos alunos da escola brasileira e essa insistência revela um grau de descomprometimento e de visão curta com que as instituições dispõem para tratar de uma educação tão específica como as das sociedades indígenas.

Esse tipo de projeto contribui para o apagamento das culturas, extinção das línguas e separação dos povos indígenas, numa tentativa rasteira de “nacionalizar” o indígena negando seus direitos como grupo diverso, heterogêneo e autônomo de suas ações. Se os responsáveis pelas avaliações

não pensarem nesses pontos elencados acima, o desempenho, o rendimento e o resultado final não serão fiéis ao planejamento das instituições avaliativas.

Por fim, não significa dizer que os alunos que tiveram dificuldade para ler em português, por ser segunda língua em algumas realidades, não estão devidamente alfabetizados ou incapacitados para responder à questão, afinal, é possível que ele tivesse condições plena de acertar a mesma questão se fosse realizado em sua língua materna.

6.1.8 A escola como lugar da interculturalidade e do pluralismo linguístico diferenciado

O papel do professor como sujeito preocupado com o meio e com a formação dos sujeitos que estão ao seu redor, não pode ser, em nenhuma hipótese, apenas a função desprendida de ir à escola, aplicar o conteúdo programático da disciplina para terminada a série retornar para casa, sem qualquer envolvimento com o processo de ensino e aprendizagem.

Há casos em que docentes sequer trocam experiências com os colegas de trabalho, restringindo-se a dar as quatro horas de aula sem argumentar suas inquietações e angústias resultantes da prática de ensino. Neste caso, falta refletir sobre o que é ser professor num contexto de total desvalorização da educação no país.

Para tratar do problema na escola, é necessário voltar à formação dos docentes, a qual carece estar engajada com os aspectos da interculturalidade, aliás, seria essencial que os alunos universitários tivessem a oportunidade de cursar disciplinas que tratassem da subjetividade dos sujeitos e do contexto intercultural para entender a importância do ensino que não corresponda somente a uma cultura dominante, mas que privilegie as diferenças como parte do fazer na educação. Deduz-se, então, que as experiências em sala de aula não mudaram a passos largos porque as formações de professores na universidades também estão submissas.

Claramente, há docentes que aprendem durante a rotina de trabalho e que desenvolvem uma visão de mundo que enxerga o outro como diferente e que se preocupa em adaptar suas metodologias e estratégias de ensino para atender às necessidades dos estudantes, mas são exceções quando não têm uma boa formação.

Como consequência, o ensino plurilíngue fica comprometido, porque se a cultura é solapada, a língua também não é respeitada. É comum se deparar, com professores negando o ensino da língua materna porque para esses docentes a equação é simples: indígena é brasileiro e precisa aprender português para passar no vestibular, se comunicar e “ser alguém na vida”, porque o sistema de ensino não tem que se adequar às minorias. Para esse grupo, o contrário soa como um desvario.

Por este motivo, ressalta-se que os educadores indígenas, conhecedores do contexto em que estão inseridos precisam entender que são parte do todo e vivem as ranhuras, decepções e insatisfações da escola pública indígena. Neste sentido, é fundamental que a sociedade, de modo geral, desperte o interesse em saber como a escola brasileira está trabalhando o ensino intercultural, plurilinguístico e diferenciado. Sem dúvida, os dados obtidos serviriam para compor um banco de informações para pesquisas futuras.

6.1.9 A sala da aula da universidade como laboratório

Quando se fala de formação em línguas, não implica apenas referir-se aos cursos das instituições de ensino superior, mas na sala da universidade como laboratório porque postula-se que a prática da língua indígena nesses ambientes reforçam e legitimam o ensino, de tal modo, que tanto professores quanto alunos ponham a língua dominante em segundo plano e se apropriem da língua indígena como forma de direcionar, consensualmente, o desenvolvimento das atividades.

Assim, não se terá apenas a formação em idiomas, mas a própria língua como organismo vivo, funcional. Essas estratégias possibilitam que as dúvidas

sobre a morfologia, a sintaxe e a semântica da língua indígena seja discutida por todos e aprimoradas para servir de base para o ensino nas escolas das comunidades. Por outro lado, aqueles idiomas que ainda não dispõem de uma gramática própria, seriam alvos de estudos e de proposta de formulação dos seus devidos aspectos, a fim de que se torne base para o ensino de seus falantes. Os progressos e vantagens desse tipo de ensino seriam de grande valor para os povos originários e, conseqüentemente, para a toda a nação brasileira.

Propostas como essas não deveriam ficar apenas no imaginário de uma parcela de estudiosos ou como um plano de um futuro distante ou improvável. Contrariamente, poderia ser pensada como uma mola propulsora no processo de formação dos povos autóctones, e por conseguinte, de toda a população. Pretende-se que esses apontamentos cheguem a quem propõem e desenvolve política pública no Brasil e que enxergue a educação com a mesma sensibilidade de quem a conhece por dentro e vivencia as experiências diárias da exclusão e da supressão de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por finalidade analisar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (BRASIL, 1998) em conjunto com outras normativas e seus respectivos intrincamentos, no que tange à importância da identidade indígena e da oralidade, via dispositivos tecnológicos hipertextuais.

No capítulo de introdução, tratou-se do conceito da pesquisa, sobretudo, como os povos nativos permanecem separados do contexto da educação e das práticas educativas, assim como do referencial de inclusão, tão necessário para valorização das sociedades indígenas. Nesta seção, foram elencadas as motivações, os objetivos da pesquisa, as categorias, os aportes teóricos que nortearam este trabalho.

Foi ressaltado nessa discussão que o maior número de escolas indígenas abandonadas do Brasil encontram-se situadas na Região Norte, o que eleva o desafio da educação autóctone e a luta diária dos povos para terem acesso aos mecanismos educacionais específicos. Por outro lado, as narrativas orais desses povos sempre foram vistas com certo desprezo, inclusive classificadas como objeto não científico.

Falando em objeto, adotou-se o RCNEI como centro dessa abordagem discursiva, sobretudo, quanto ao seu dever de cumprir, como referencial, toda a demanda da educação indígena, como currículo, prática de letramento e a valorização da cultura indígena. Apesar de todas as críticas de estudiosos, ainda é o documento que mais se aproxima dos anseios de quem faz educação indígena no Brasil.

Os povos indígenas precisam ter acesso à escrita alfabética, principalmente de sua própria língua, no entanto, não é aceitável nomear todos os brasileiros como monolíngues, por isso, a importância de uma escola que valorize o letramento como ação oral, especialmente por meio das tecnologias hipertextuais. A contribuição do trabalho serve tanto para a escola quanto para professores e para as instituições que lidam com educação indígena no Brasil, além de ser uma colaboração para a academia, no sentido de desenvolver e aprimorar as políticas públicas.

O segundo capítulo é composto pelo referencial metodológico, no qual explicou-se o método da pesquisa e como se deu a execução do trabalho para se chegar aos resultados da temática abordada. Relatou-se sobre a importância da pesquisa para conhecer o meio em que será aplicada e enxergar com clareza os fatores socioeconômicos e culturais como determinantes. Nessa mesma perspectiva, o olhar humanizado do pesquisador é fundamental para desempenhar esse ato de investigar.

No terceiro capítulo, realizou-se uma abordagem sobre a Educação indígena. Sobre as tratativas internacionais, observou-se um interesse do mundo pelos povos originários, na intenção de que tenham acesso efetivo a uma educação de qualidade, inclusive garantindo aos povos o direito de estabelecer e controlar os sistemas e instituições educativas para que ofereçam educação nos seus idiomas específicos. Ainda, realizou-se uma volta ao período em que ainda não havia, especificamente, legislação nacional de garantia dos direitos dos povos indígenas ao acesso à educação. O único amparo, antes de 1988, estava na Lei 6.001/1973 (Estatuto do Índio) que instituiu o conceito de “terras indígenas”, mas não estabeleceu nenhum direcionamento para a educação. Abordou-se também ainda a luta dos povos pelo reconhecimento de seus aspectos socioculturais com destaque para a LDB (1996) como um marco na educação nacional, dando fundamentação para autonomia das escolas indígenas. Por último, o RCNEI (1998), criado como parâmetro de orientação didático-pedagógica para ser executado em sala de aula.

Numa discussão sobre a educação indígena e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), concluiu-se que, apesar de o RCNEI e os PCN's serem documentos consultivos, a execução da BNCC na Educação Básica é obrigatória, mas a crítica que se faz é essencialmente sobre seu aspecto homogeneizador dos alunos brasileiros e da falta de tratamento específico para grupos como os povos indígenas. É uma cartilha sobre o que fazer e como fazer, sem considerar as diferenças.

A educação indígena em tempos atuais, envolve uma sequência de problemáticas referentes à vagariedade do poder público de dedicar atenção

às condições das escolas, quase todas em situação precária, a falta de investimento básico em laboratórios de informática, a falta de uma parceria interinstitucional para ser aporte a essas escolas indígenas e como seria importante a formação do professor num curso superior voltado para as línguas indígenas, dentre outros pontos.

Quanto à hibridização do conhecimento: o ocidental e o indígena, verifica-se como o conhecimento científico tradicional é posto de maneira sobreposta, como única referência entre os demais conhecimentos, de modo que, qualquer outra forma de saber, apesar da natureza epistemológica, é desprezada. Reforça-se como os próprios povos indígenas são capazes de compartilhar sua cultura por meio do hipertexto num contexto que poderia ser educativo, orgânico e plurilinguístico.

O quarto capítulo versa sobre a formação da identidade indígena, a qual é sem dúvida, constituída de toda a complexidade pertencente à diversidade das populações, em distanciamento do conceito essencialista que enxerga as identidades como elemento fixo. Neste sentido, identidade é uma condição, produto da diferença e da relação com o outro, portanto, peça provisória das mudanças interiores de cada sujeito.

Em relação à identidade indígena, os povos valeram-se das identidades de resistência e projeto para protagonizar os movimentos em defesa dos direitos enquanto eram devastados pelos colonizadores. No entanto, entende-se que esse caminho traçado pelos indígenas do Brasil, possibilitou que adotassem novas condutas, diante do contato com o outro.

A relação entre linguagem e identidade indígena é um lugar de preocupação para pesquisadores do país, dada a iminência do apagamento de algumas línguas (de forma intencional), pois as instituições sabem que esses conhecimentos partilhados em língua oral estão se dissipando e não tomam providências, justificando o glotocídio das línguas que não compõe os idiomas dominantes. A diversidade linguística deve ser protegida e preservada assim como os demais patrimônios da humanidade.

As impressões sobre a identidade indígena como elemento de autoidentificação partem de um conceito de cultura tradicional, como costumam

ser vistos até se chegar a um conceito de identidade que acolhe as diferentes mudanças incorporadas no cotidiano, como eles mesmos assumem estarem vivendo na atualidade. Além disso, abordou-se a identificação com suas terras, devidamente demarcadas e com seus direitos, conquistados com muita resistência.

A identidade indígena e a globalização cultural geram um cenário ambíguo, ao passo que pode ser um terreno fértil para o desenvolvimento da independência dos povos autóctones ou o silenciamento dos grupos minoritários em relação aos majoritários. No entanto, o histórico dos indígenas do Brasil prevê manutenção da cultura e das sociedades, por esta razão, permanecem como sobreviventes, inclusive, dentro das possibilidades, considerando o acesso, faz uso das ferramentas tecnológicas ofertadas pelo desenvolvimento da globalização sem sucumbir aos padrões impostos pelo mundo.

No quinto capítulo, “O Letramento”, o sujeito está em primeiro plano, diante das convenções da aprendizagem, uma vez que o conceito de letramento, apesar de amplo, considera os aspectos socioculturais, econômicos e políticos, assim como a subjetividade e diversidade dos sujeitos, importantes. Não é um contexto unilateral, mas que se sobrepõe à gramática, afinal, o sujeito não lê apenas as palavras, mas o que há ao seu redor.

Os grupos indígenas, em si, não são homogêneos, ao considerar o princípio de que cada indivíduo é dotado de individualidades que precisam ser respeitadas durante o processo de letramento. Apesar de o letramento estar diretamente atrelado à teoria da gramática, os fenômenos linguísticos fogem de qualquer aprisionamento teórico. Quando os sujeitos são distintos daqueles privilegiados pela escola, o diálogo com o letramento deve se intensificar, a fim de que sejam capazes de operar a escrita conforme suas intenções e modos de pensamento.

Cabe ressaltar que antes de operar a símbolo da escrita, os alunos são dotados de formações socioculturais que precisam ser desenvolvidas durante a construção do sujeito leitor. Se o que o estudante aprende/apreende além dos muros da escola não for visto como algo valoroso e o sistema de ensino-

aprendizagem se pauta apenas no que diz o currículo, inevitavelmente tendemos para o fracasso escolar.

Quando se trata de letramento em culturas orais, para muitos estudiosos da leitura e escrita como único modelo de ensino-aprendizagem, seria um agravante, no entanto, o professor/pesquisador preocupado com a cultura predominante oral, cria estratégias e formas de incluir os alunos, em vez de excluí-los e tratá-los como incapazes. As escritas se desenvolvem também em multiformatos, inclusive mesclados, como processo do dinamismo da linguagem.

É possível que professores que não conheçam o conceito de letramento, executem, intuitivamente, ações de engajamento da escrita do texto e da leitura como estruturas sociais. Cada indivíduo está representado pelas leituras que faz. O problema é que a escola insiste na tendência de legitimar somente os textos acadêmicos e desprestigiar os que são multiformes.

A oralidade quanto prática de letramento é um serviço identitário, focado na prática social do diálogo como instrumento de transmissão de conhecimentos. Não existe possibilidade plausível de a oralidade não significar a leitura das realidades do sujeito e da trajetória de vida na escrita de si. Por outro lado, no RCNEI há mais citações sobre língua portuguesa do que sobre línguas orais ou oralidade. A língua majoritária não pode ser uma referência justificável como única maneira de alunos indígenas conquistarem a cidadania. Pelo contrário, podem usar a língua majoritária como ferramenta de luta e de conquista para seu povo sem que permita o apagamento da língua materna.

O capítulo seis, sobre as tecnologias hipertextuais, destaca as transformações sociais e como essas leituras de variados textos contribuíram/contribuem com os diferentes atores sociais. Sugere-se que os textos cibernéticos sejam vistos como fonte de conhecimento e não meramente informativos. A internet permite que as sociedades do mundo se mobilizem e falem de si, de modo que, aos poucos, haja uma fração de nós em cada lugar, como um amplificador de vozes.

Tecnologias hipertextuais e construção de saberes estão associadas no sentido de que todas as formas de texto podem ser exploradas pelos sujeitos

que as produzem ou por quem é apenas leitor. Por isso, as comunidades indígenas não podem ser ou estar excluídas do acesso às ferramentas tecnológicas de hipertexto. Obviamente, os aparelhos (computadores e celulares, por exemplo) não serão úteis se seu uso nas escolas não for cognitivo.

Nesse aspecto, evoca-se Paulo Freire (1996) que retoma o pensamento de que se as tecnologias não servirem aos interesses humanos, perdem o significado de existirem. Por isso, fala-se da importância da autonomia dos sujeitos que fazem uso das ferramentas hipertextuais para mudar a realidade da educação nos ambientes em que estão inseridos.

Assim também, Vygotsky (2001) não vê as habilidades como algo que nasce ou floresce dos indivíduos, por esta razão, ninguém poderá argumentar que os povos indígenas não são capazes de manipular ou manusear os instrumentos de tecnologia, afinal, as habilidades são parte das interações sociais e da história dos sujeitos no mundo.

Assim, as tecnologias hipertextuais podem se tornar aliadas à construção de conhecimento e equidade social dos povos nativos do Brasil, como um diálogo produzido entre cada etnia, publicado e ensinado para indígenas e não indígenas. Para finalizar a menção a este capítulo, durante a pesquisa, evidencia-se que o RCNEI não apresenta nenhuma citação às palavras “*internet, softwares, online*”, como se o acesso à rede mundial de computadores e aos elementos da informática não fizessem parte do vocabulário ou da rotina das comunidades indígenas, razão pela qual sugere-se uma série de mudanças que poderiam ser incorporadas nas tratativas que versam sobre a educação indígena.

E finalmente, no sétimo capítulo, com base no que foi estudado, elaborou-se um rol de sugestões que visam a inclusão dos aspectos discutidos na pesquisa ao texto do RCNEI e em outras normativas voltadas para o ensino indígena. Falta adotar medidas que fortaleçam o processo de ensino-aprendizagem dos povos indígenas, considerando os fatores sociais, culturais, econômicos, políticos e linguísticos. Se por um lado, se consegue perceber as mudanças necessárias, por outro, pondera-se as falhas diante do tempo em

que o texto do RCNEI está em vigor sem qualquer alteração, entendendo, inclusive, que os responsáveis pela elaboração do documento não vislumbraram o advento tecnológico como mecanismo de construção do conhecimento, pois a realidade em 1998 parecia distante de tudo do que se conhece e se vivencia em 2022.

As tecnologias servem como ponte para valorização e manutenção das línguas indígenas. O ciberespaço é lugar de ressignificação de suas identidades e de difusão de suas culturas, possibilitando, inclusive o conhecimento de si. É também um passo para que as práticas orais indígenas sejam vistas como conhecimento científico, capaz de formar sujeitos, de transformar o âmbito da comunidade, de garantir ascensão social e permitir que os indivíduos tenham acesso aos espaços de poder.

O saber dos mais velhos, transmitido entre os mais novos ecoa nos locais de ensino. A escola reflete os ensinamentos nas histórias contadas às crianças, adolescentes e jovens que carregam consigo essa gama de informações e conhecimentos para dentro das universidades e para os ambientes em que suas culturas estão sobrepostas à cultura da maioria.

O ensino oral tradicional, teve que se modificar em algumas comunidades indígenas porque precisou se adaptar à rotina que a pandemia trouxe para as escolas, por isso, tornou-se, em alguma medida, digital, mesmo que não tenha modificado o formato da educação indígena que prioriza o direito à cultura sociolinguística de seus povos.

As licenciaturas interculturais também são propostas que carecem ser vinculadas nas normativas legais, afinal, a formação de professoras é um pilar dessas mudanças que a educação indígena anseia. Nesse aspecto, as avaliações do rendimento escolar e de aprendizagem ofertadas anualmente aos alunos de escolas públicas do país, teriam resultados mais satisfatórios e desejáveis.

Por último, enfatizou-se que somente agregando essas propostas ao RCNEI e outras, a escola será lugar de interculturalidade e de pluralismo linguístico diferenciado. Esse mesmo modelo deve ser empregado pela universidade, na qual os cursos de habilitação em línguas indígenas respeitem

e ofertem formações nas línguas dos estudantes, com a língua dominante em segundo plano.

Dado o exposto, concluiu-se que mesmo que a legislação pregue por melhorias sociais fundamentada em princípios equitativos, os povos indígenas ainda prosseguem numa situação extremamente deficitária. O segmento educativo, encontra-se inserido numa grande fossa, e com isso a visibilidade das identidades das sociedades nativas, junto as suas culturas, seguem num ritmo de descompasso, prevalecendo uma enorme lacuna entre o que se tem e o que se deseja ter.

Embora as tecnologias hipertextuais apresentem potencial para preservar e fazer visível as tradições orais das culturas autóctones, verifica-se que as diretrizes presentes nas normativas nacionais e, especificamente, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI) pouco se enfatiza a necessidade dessas sociedades originárias participarem do universo cibernético, como produtoras, preservadoras e divulgadoras de seus próprios conteúdos e memórias.

Existe sim uma certa atenção às causas indígenas, como forma de retratar-se de práticas inidôneas realizadas no passado. No entanto, estas se fazem presentes, tão somente, em teorias. Em suma, o que se observa é aquela velha solução “universal” paramentada por proponentes com poder legitimatório que, apenas, aparenta valorizar as singularidades indígenas.

Convêm dizer que essa investigação suscita uma série de perspectivas. É parte de um estudo que necessita ser aprimorado e aprofundado, em oportunidades futuras. Não se enxerga os caminhos traçados até aqui como um fim, porque pesquisas não são findáveis.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 01 março 2022.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUMAN, Z.; MAY, T. *Aprendendo a Pensar Com a Sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- _____. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A Construção Social da Realidade*: Tratado de Sociologia do Conhecimento. Tradução de Floriano de S. Fernandes. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BESSA FREIRE, J.R. *Cinco ideias equivocadas sobre os índios*. Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano, Manaus, n. 1, 2002.
- _____. *Rio Babel*. Histórias das Línguas na Amazônia. Rio de Janeiro: Editora EdUERJ, 2011.
- _____. *Memórias e patrimônios indígenas: Conquistas e desafios*. Editora CVR, 2020
- _____. *Nheengatu: a outra língua brasileira*. História social da língua Nacional. Rio de Janeiro: Editora Casa de Rui Barbosa, 2008.
- _____. *Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos*. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.
- BRASIL. Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em:<<http://www.socioambiental.org/inst/leg/pib.shtml>>. Acesso em: 13 jun. 2021.
- BRUNER, J. *Atos de Significação*. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.
- CALVET, L. J. *Tradição Oral e Tradição Escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2013.
- _____. *Sociedade do conhecimento: a construção intercultural do saber*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- CANESSA, A. *Who is Indigenous? Self-identification, Indigeneity, and Claims to Justice in Contemporary Bolivia*. Urban Anthropology, 2007.
- CASTELLS, M. *Poder da identidade*. São Paulo, Paz e Terra, 2018.
- _____. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- COLLET, C.; PALADINO, M.; RUSSO, M. *Quebrando Preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 2016. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/3928-iiiconeei>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

- COMISSÃO MUNDIAL DE CULTURA E DESENVOLVIMENTO. *Nossa diversidade criadora*. Campinas : Papyrus, Brasília: UNESCO, 1997.
- COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI. *Educação um tesouro a descobrir*. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf> Acesso em: 25 jan. 2021.
- CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2019. Disponível em:< <https://cimi.org.br/2019/01/pelo-menos-seis-terras-indigenas-sofrem-com-invasoes-e-ameacas-no-inicio-de-2019/>>. Acesso em: 01 março 2022.
- CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA, 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 01 jul. 2020.
- COSTA, Vera L. *A construção do aluno-leitor do pensamento científico*. A quem compete tal desafio? Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação. 2003. Disponível em:<www.proped.pro.br>. Acesso em: 01 março 2022.
- CPI do ACRE. Disponível em: <http://cpiacre.org.br/abril-no-acre-indigena-2016-culturas-indigenas-no-acre/> 2016. Acesso em: 01 março 2022.
- DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS. UNESCO. 2008. Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2020.
- DECLARAÇÃO DE DAKAR, 2000. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/6_Declaracao_Dakar.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2020.
- DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000006.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2021.
- DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 01 jul. 2020.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL. UNESCO. 2002. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2020.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS, 1993. Disponível em: < https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Indios/declaracao_universal_direitos_povos_indigenas.htm>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- DIEGUES, A. C. S. *Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos*. São Paulo: USP, 2000.
- DEMO, P. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000

- ÉPOCA, edição nº683. 2011.Disponível em:
<<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,EMI242285-15228,00-A+LICAO+DIGITAL.html>>. Acesso em: 26 dez. 2020.
- NERI, E. *No folclore político, usar cocar dá azar a candidato*.1994. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/9/22/caderno_especial/14.html>. Acesso em: 25 jan. 2021.
- FERREIRA, A. B.de H. *O minidicionário da língua portuguesa*.Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2010.
- FIOCRUZ. Disponível em:
<<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/41196/2/VulnerabilidadesPovosIndigenas.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2021.
- FREIRE, M. do C. B. F. *A criança indígena na escola urbana: um desafio intercultural*. Manaus – AM: Universidade Federal do Amazonas, 2006.
- FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo:Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.
- _____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo:UNESP, 2000.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREITAS, L. C. de. *A Reforma Empresarial da Educação: Nova Direita, Velhas Ideias*. São Paulo: Expressão popular; 2018.
- GADOTTI, M. *As muitas lições de Freire*. Porto Alegre (RS): ArtMed, 1998.
- GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- GLAT, R. *Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar*. *Ensaio • Rev. bras. educ. espec.*, 2018.
- GLAT, R.; CRUZ, G. C. *Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura*. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 257-273, abr./jun. 2014.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; SOUZA FONTES, R. de. *Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade Educação*. *Revista do Centro de Educação*, vol. 32, núm. 2, 2007. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva*. *Revista Benjamim Constant*, 10(29), 3-8, 2004.
- GRUPIONI, L. D. B. *Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC, SEF, 2002.Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>>.Acesso em: 25 jan. 2021.
- _____. *Educação em contexto de diversidade étnica: os povos indígenas no Brasil*. In: RAMOS, Marise Nogueira, et al (orgs.). Brasília: MEC, 2003.
- _____. *Parecer sobre o tratamento dado ao tema da diversidade no documento BNCC*. 2016 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Luiz_Donisete_Benzi_Grupioni_SECADI.pdf>. Acesso em: 03 de nov. 2021.

- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12 ed. Rio de Janeiro, RJ, Lamparina, 2019.
- HOUAISS, 2022. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/houaiss/>>. Acesso em: 29 nov.2021.
- ILARI, R. *Reflexões sobre língua e identidade, 2004*. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/Palestras/Reflex%C3%B5es%20sobre%20l%C3%ADngua%20e%20identidade.pdf>. Acesso em: 29 nov.2021.
- JUNQUEIRA, C.; PAIVA, E. *La legislación brasileña y las poblaciones indígenas em Brasil*. In: Stavenhagen, Rodolfo (org.). *Derecho indígena y derechos humanos en América Latina*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, El Colégio de México, 1988.
- KLEIMAN, Â. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 11.ed. Campinas: Pontes, 2008
- LARSEN-FREEMAN, D. *Chaos/complexity science and second language acquisition. Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- LEITE, A. M. *Oralidades e Escritas nas Literaturas Africanas*. Lisboa: Edições Colibri, 1998.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 de jul. 2020.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Tristes Trópicos*. São Paulo: Anhembi, 1996.
- LOPES; SENNA; CALHAU. Alfabetização, letramento e formação do professor. In: *Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*, Belo Horizonte, 2010.
- LUCIANO, G. S. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- _____. *Língua, Educação e Interculturalidade na perspectiva indígena*. Anais: Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística. Foz do Iguaçu, Paraná. 2014.IIIIII
- MARX, K. *O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte*. São Paulo: Centauro, 2006.
- MARTÍN-BARBERO, J. *Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.
- _____. *Diversidade em convergência*. In: *Matrizes*. Revista do programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da USP. Vol.8, nº2 (jul./dez.2014) - São Paulo: ECA/USP. Disponível em: < <http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/603>>. Acesso em: 30 de jul. 2020.
- MATTELART, A. *Sociedade do conhecimento e controle da informação e da comunicação*. Conferência proferida na sessão de aberta do V Encontro Latino de Economia Política da Informação, Comunicação e Cultura, realizado em Salvador, Bahia, Brasil, de 9 a 11 de novembro de 2005. Disponível em: < <http://www.gepicc.ufba.br/enlepcc/ArmandMattelartPortugues.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MICHAELIS, 2022. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL EM DEFESA DA ESCOLA INDÍGENA. *Avaliação da qualidade dos dados do censo escolar nas escolas indígenas da mesorregião do alto solimões (AM): levantamento de campo*. 2015. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/grupos-de-trabalho-1/educacao-indigena/mpf-em-defesa-da-escola-indigena/docs_relatorios-tecnicos/avaliacao-da-qualidade-dos-dados-do-censo-escolar-nas-escolas-indigenas-da-mesorregiao-do-alto-solimo-es-am-3-_2.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleronora F. da Silva e Jeanne Sawaya - 2 ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF; UNESCO, 2000.

_____. *A cabeça bem-feita*. Le Debat: monnâre, Europe, Arléa, 1995.

MUNDURUKU, D. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro, 1970-1990*. São Paulo: Paulinas, 2012.

_____. *Literatura Indígena e o tênue fio entre escrita e oralidade*, 2008.

Disponível em: <<https://www.editorapeiropolis.com.br/literatura-indigena-e-o-tenu-e-fio-entre-escrita-e-oralidade/>> . Acesso em: 08 jul. 2021.

MÜNZEL, M. *Indianische Oralkultur der Gegenwart*; em: SCHARLAU; MÜNZEL. *Quellqay: Mündliche Kultur und Schriftradition bei Indianern Lateinamerikas*. Frankfurt a. M., 1986.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes* [Convenção 169]. 27 jun. 1989. Disponível em: <<http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convds.pl?C169>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

PINK F. *Another Brick In The Wall*. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=YR5ApYxkU-U>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

PRETTO, N. L.; SILVEIRA, S. A. *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: EDUFBA, 2008.

PRIBERAM, 2022. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

PORTAL DA CONSTITUIÇÃO CIDADÃ. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/publicacoes/album-de-fotos/exposicoes/Exposicoes%20ulysses%20cocar.jpg/view>. Acesso em: 09 jul. 2020.

PUBLICA, 2020. Disponível em: <<https://apublica.org/2020/06/uma-morte-a-cada-quatro-dias-povo-xikrin-e-o-mais-afetado-pela-covid-19-no-para/>>. Acesso em: 09 jul. 2021.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS (RCNEI), 1998. Disponível em: <

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26700>. Acesso em: 09 jul. 2019.

- RIBEIRO, J. *Escrita e poder: uma leitura do referencial curricular nacional para escolas indígenas*. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/TMfFBWk5FDy7cJDjDP7LGFc/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2020.
- SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a lucidez*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 27. ed. Campinas: Autores Associados, 1993.
- _____. *A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- _____. *A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar*. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, dez. 2013.
- SENNA, L. A. G. *Letramento ou leiturização? O sócio-interacionismo na Lingüística e na Psicopedagogia*. In: *Anais do 12º Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas/SP, Associação de Leitura do Brasil, 2000.
- _____. *O campo acadêmico do letramento e da alfabetização no Brasil: Estados e perspectivas da pesquisa em linguística aplicada*. In: *Revista Teias*. v. 15 n. 38 57-74.
- _____. *O projeto de pesquisa na formação de professores: uma introdução à metodologia da pesquisa em educação*, Kindle Direct Publishing Rio de Janeiro, 2016.
- _____. *O conceito de letramento e a teoria da gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação*. In: *DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada*, 23(1), 2016. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502007000100003>
- _____. *O planejamento no ensino básico e o compromisso social da educação com o Letramento*. In: *Educação & Linguagem*, S.J. dos Campos, 7, 2003, p 200-216.
- _____. *O projeto de pesquisa na formação de professores: uma introdução à metodologia da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro : Ed. Do Autor, 2016.
- _____. (org.) *Letramento: princípios e processos*. Curitiba: IBPEX, 2009.
- _____. *Fundamentos da linguagem na educação*. Curitiba: Appris, 2019.
- SILVA, A. R. da. *Concepções e práticas de educação escolar indígena: institucionalidade, estado da arte e escolarização dos tikuna no alto solimões*, AM, 2016. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5280/2/Tese%20-%20Antonia%20R.%20Silva.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- SILVA, J. I.da. *O debate sobre direitos linguísticos e o lugar do linguista na luta dos sujeitos falantes de línguas minorizadas: quem são os protagonistas?* Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbla/v17n4/1984-6398-rbla-201711347.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- SILVA, J. A. C. *Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores indígenas no Acre*. Curitiba, 2015.
- SOARES, M. *Letramento – Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SKINNER, B. F. *Questões recentes na análise comportamental*. Campinas: Papyrus, 1991.

STAVENHAGEN, R. *Los derechos de los pueblos indígenas: esperanzas, logros y reclamos*. Instituto de Derechos Humanos. Universidad de Deusto. Bilbao, 2006.

_____. *Conflictos Etnicos y Estado Nacional*. Ciudad del México: Siglo XXI Editores, 2000.

_____. *El desafío de la declaración historia y futuro de la declaración de la onu sobre pueblos indígenas*. Dinamarca. 2010. Disponível em: <<https://www.servindi.org/pdf/Desafiodeladeclaracion.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

TERENA, J. *A Biodiversidade do ponto de vista de um índio*. [20-?]. Disponível em:

<<https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/L6D00027.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2020.

UNESCO . *Ano Internacional das Línguas Indígenas*. 2019. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/rio-20/single-view/news/2019_international_year_of_indigenous_languages_to_be_launch/>. Acesso em: 01 jul.2020.

_____. *Línguas do mundo em perigo*.2010. Disponível em: <<http://www.unesco.org/languages-atlas/>>. Acesso em: 01 jul.2021.

VYGOTSKY, S. L. *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZUMTHOR, P. *A letra e a voz: A literatura medieval*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.