

LETRAMENTO DO PROFESSOR INDÍGENA E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Dayveson Noberto da Costa Pereira

Mestrando em Estudos da Linguagem – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) –
Natal – Rio Grande do Norte – Brasil

RESUMO: Os sistemas de ensino brasileiros tornaram legítimos, ao longo dos anos, determinados conhecimentos, os quais passaram a fazer parte de um currículo homogêneo, inflexível e gerador de desigualdades sociais. Por essa razão, nas últimas quatro décadas, os povos indígenas brasileiros, dentro de sua agenda política, vêm empreendendo lutas constantes em busca de uma educação escolar específica. Sendo assim, pode-se afirmar que a Educação Escolar Indígena tem como principal característica o ensino situado, o que implica dizer que, independentemente do vínculo que os professores mantêm com a comunidade, suas práticas pedagógicas devem ser norteadas pela realidade local, promovendo o respeito às crenças, aos costumes e à língua de seus alunos. Considerando, então, essa realidade sociocultural, o propósito central deste artigo é analisar os eventos de letramento registrados na cartilha “Ensinando e aprendendo a partir da história local”, produzida por professores indígenas da comunidade Amarelão - João Câmara/RN. Metodologicamente, este estudo documental está concentrado na área de Linguística Aplicada e foi desenvolvido a partir da abordagem qualitativa. Como subsídio teórico, amparamo-nos na Pedagogia Crítica, nos Estudos de Letramento e nos Estudos Pós-Coloniais. Os dados gerados nos permitem afirmar que os professores indígenas, mesmo diante de várias limitações, atuam, em sala de aula, como agentes de letramento mobilizadores de processos próprios de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Cartilha. Identidade profissional docente.

ABSTRACT: Through the course of the years, the brazilian teaching systems legitimated certain knowledges, which became part of an homogenic and inflexible curriculum, which is the source of social inequality. Therefore, the last four decades saw the brazilian indigenous people, with their political agenda, fighting for an specific school teaching. So, the situated teaching can be claimed as the Indigenous Education School’s main characteristic, which implies that, although any bond the teacher sustains with the community, all the pedagogical practices must be guided by the local reality, promoting the respect to believes, the costums and the students language. Considering that social and cultural reality, the leading purpose of this article is to analise the literacy events registered by the “Ensinando e aprendendo a partir da história local” booklet, made by Amarelão’s community indigenous teachers. Methodologically, this documental study is focused on the Applied Linguistics area and has been develop based on a qualitative bias. As for the theoretical background, we sought support from the Critical Pedagogy, the Literacy Studies and the Postcolonial Studies. The data generated by this research allow us to sustain the indigenous teachers’ role as an agent of specific learning processes literacy agents, despite a number of limitations faced by them.

KEY-WORDS: Literacy. Booklet. Teacher professional identity.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os índios, na condição de povos tradicionais, possuem características que configuram sua identidade sócio-política, como a racionalidade ambiental, a relação com o território e a territorialidade, a racionalidade econômico-produtiva, as inter-relações com os outros grupos da região e a autoidentificação (CRUZ, 2012). Nesse sentido, dada a sua singularidade frente a outros grupos sociais, a educação escolar indígena mostra-se, ao defender um ensino específico, diferenciado e de qualidade, necessária para manutenção e revitalização da identidade indígena.

Diante dessa questão, aumentou nos últimos anos no Brasil as reivindicações de educadores indígenas que buscam uma proposta curricular dinâmica e adequada às realidades locais, em substituição ao currículo hegemônico, essencialmente monolítico. Inclusive, leis – a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – e documentos oficiais que regulamentam a educação brasileira – a exemplo do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – fazem constantes referências à qualificação de professores, a fim de que estes tenham condições suficientes para atender às diversas demandas das comunidades tradicionais e, desse modo, consigam desenvolver colaborativamente um novo currículo escolar.

Na busca por uma educação adequada a esse contexto, educadores indígenas têm investido em ações formativas, muitas vezes sem o devido apoio do Estado. A título de exemplo, na comunidade indígena Amarelão (João Câmara/RN), formada por índios da etnia potiguara, foram elaboradas, no ano de 2016, oficinas com professores indígenas e não-indígenas que atuam nas escolas desse lugar. Como produto, organizou-se a cartilha “Ensinando e aprendendo a partir da história local”, objeto de análise deste artigo.

Nessa direção, este texto, produto de nossas reflexões na área de Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996), problematizará a escrita de professores-pesquisadores de uma comunidade indígena, na tentativa de investigar, a partir da análise da cartilha, de que forma os educadores se posicionam a respeito do ensino de língua materna, bem como da Educação Escolar Indígena. Para tanto, apoiamos-nos teoricamente nos Estudos de Letramento, na Pedagogia Crítica e na Teoria Pós-Colonial.

No que diz respeito à sua estrutura, o artigo encontra-se assim organizado: inicialmente, teceremos algumas considerações a respeito da Educação Escolar Indígena; serão apresentadas, em seguida, as teorias que subsidiarão a análise de nosso objeto de estudo; posteriormente, faremos a contextualização da pesquisa, situando-a na área de Linguística Aplicada e na

abordagem qualitativa de vertente documental; após a contextualização, analisaremos a cartilha “Ensinando e aprendendo a partir da história local”; por fim, serão elencadas algumas considerações sobre o trabalho, ressaltando nossa contribuição para a Linguística Aplicada.

NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BRASILEIRA

É impossível fornecermos neste artigo a história completa da educação indígena brasileira, mas, para o que estamos propondo aqui, torna-se de fundamental importância destacarmos, pelo menos, alguns momentos significativos na educação indígena os quais justifiquem o nosso arcabouço teórico-metodológico. Ademais, os momentos selecionados nos auxiliarão, ainda que minimamente, a compreender a paisagem contemporânea da educação escolar indígena. Para tanto, nossa breve revisão seguirá uma linha cronológica, iniciando, como já é de se esperar, com a chegada dos portugueses no Brasil.

No período da colonização brasileira, os portugueses depararam-se com grupos de nativos que possuíam uma organização comunitária diferente da sua, pois, não havendo uma sociedade estratificada, os conhecimentos construídos pelos índios eram acessíveis a todos, visto que necessitavam deles para agir dentro da comunidade. Nesse período, a inexistência da pedagogia entre os índios não invalidou a existência da educação indígena. Havia, sim, uma educação específica aos nativos, a qual, aos poucos, foi sofrendo modificações em razão da intervenção dos invasores, incluindo-se também aqui os representantes de ordens religiosas, sobretudo a jesuítica e a beneditina. Estas, para alcançar seu objetivo (atrair os "gentios" para o catolicismo), criaram os primeiros centros pedagógicos e, a partir deles, esboçaram o primeiro projeto de ensino no Brasil, que consistiu no ensino das línguas portuguesa e latina, da doutrina cristã e das atividades agrícolas mais refinadas (SAVIANI, 2013).

Após a expulsão dos missionários pelo Marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII, foi criado o Diretório dos Índios, cuja proposta era desfazer a educação pública assumida pelos evangelizadores e, conseqüentemente, instaurar uma educação pública gerenciada pelo governo português. Entretanto, segundo Cunha (1992), o Diretório dos Índios foi invalidado algumas décadas depois, uma vez que diretores utilizaram sua autoridade para violentar os nativos. Em razão disso, no século seguinte, retomou-se a "pedagogia brasílica" (SAVIANI, 2013) do Período Colonial, porém, dessa vez, com a interferência do Estado.

No Brasil, os povos tradicionais sempre foram colocados à revelia de outros grupos, mesmo depois de instalada a República. É preciso considerar que, se índios permanecem com seus direitos ameaçados – apesar de viverem hoje em um período que compreende, aparentemente, a distribuição equitativa de direitos –, pode-se pensar, então, que, em períodos nos quais a democracia ainda não existia ou esteve ameaçada, tais grupos foram completamente ignorados. A esse respeito, mostra-se essencial para esta reflexão o estudo empreendido por Valente (2017), o qual apresenta o contexto de opressão a que os índios estavam submetidos no período da ditadura militar brasileira. Nessa pesquisa, de caráter documental, suas constatações apontam, inclusive, para a omissão do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) – órgão federal instituído em 1910, responsável por proteger e integrar os nativos – em relação aos inúmeros casos de assassinatos e epidemias que atingiram comunidades indígenas em todo o país.

Se o direito à vida lhes foi negado, pode-se afirmar, por extensão, que a educação indígena nesse período foi tratada de modo superficial, até mesmo porque, em razão do forte contexto de extermínio, devia-se pensar, primeiramente, em como preservar suas vidas. Entretanto, até mesmo para cumprir esse objetivo fulcral, o SPI não obteve o êxito esperado. No domínio da educação, conforme consta nos artigos 19, 20 e 26 do Decreto nº 736, de 06 de abril de 1936, era atribuição do SPI oferecer cursos agrícolas e de criação de animais, educação militar e educação cívica. Lendo os artigos, é possível perceber que a pedagogia da doutrinação, abertamente pregada por jesuítas e beneditinos, passou a ser assumida pelo próprio Estado. Se antes a doutrinação servia para converter os índios em novos cristãos, a doutrinação do governo mediante o Decreto nº 736 era utilizada para promover o culto cívico à bandeira e aos outros símbolos de nacionalidade, os quais, nos artigos elencados acima, parecem ser mais relevantes que a valorização das culturas genuinamente locais.

Nos últimos anos, apesar de terem ocorrido alguns avanços, a exemplo do reconhecimento de escolas em aldeias e da formação inicial (Licenciatura Intercultural Indígena - Prolind) e continuada (Saberes Indígenas na Escola) de professores indígenas, muitos desafios são impostos, sobretudo a oferta de materiais pedagógicos próprios e a ampliação dos níveis de ensino, uma vez que muitas das escolas oferecem apenas o ensino infantil e o ensino fundamental. A respeito do primeiro ponto, especificamente, a Resolução Nº 3 do Conselho Nacional de Educação, de 10 de novembro de 1999, a qual Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, deixa claro no inciso VII do Art. 3º que é necessário “o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de

cada povo indígena”. Por outro lado, o Censo Escolar 2015 mostra que apenas 53,5% das escolas indígenas têm materiais adequados para atender a esse contexto específico.

ESTUDOS PÓS-COLONIAIS, PEDAGOGIA VERMELHA E LETRAMENTOS

O desenvolvimento de estudos em comunidades socialmente marginalizadas é um desafio imposto a todo pesquisador comprometido com mudanças no cenário sócio-político, levando em consideração que, além das convencionais atribuições competidas a ele, o estudioso precisa selecionar um arcabouço teórico que desvele os jogos de poder existentes nas representações culturais formuladas por grupos hegemônicos. Nesse sentido, mais que expor a lógica da discriminação política, sua pesquisa deve promover a análise de diferenças culturais a fim de reformular determinados espaços de significação e, conseqüentemente, suscitar alterações nos arranjos da sociedade.

Nesta pesquisa, estamos adotando uma teoria de caráter agentivo que nasce na divisão geopolítica Norte-Sul, não para reforçar estereótipos, como se pode equivocadamente pensar, mas para questionar irregularidades na distribuição do poder. Utilizar as perspectivas pós-coloniais de estudo é, nas palavras de Bhabha (1998, p. 239), uma forma de intervir “naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma ‘normalidade’ hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos”. Pode-se dizer, então, que, a partir de um discurso científico fundamentado na teoria pós-colonial, o pesquisador e os sujeitos pesquisados poderão, em parceria, “elaborar estratégias legitimadoras de emancipação, de encenar outros antagonismos sociais” (BHABHA, 1998, p. 240), buscando, com isso, reivindicar os espaços de enunciação dos grupos subalternos.

Nessa direção, parece ser consenso entre os teóricos pós-coloniais que a luta por igualdade deve ocorrer, sobremaneira, no campo do conhecimento, tendo em vista que, para garantir a manutenção do poder imperial, foram introduzidas nas antigas colônias europeias formas distorcidas de pensar a cultura autóctone, o que caracterizaria, nas palavras de Spivak (2010), uma violência epistêmica. Aqui, podemos trazer à baila a dicotomia “civilizados *versus* bárbaros”, responsável por legitimar a ideia de que, em oposição aos europeus, os quais constituem o grupo dos civilizados e detentores de poder, todos os sujeitos colonizados devem integrar o grupo dos bárbaros. Sobre essa questão, também são valiosas as contribuições de Santos (2007), para quem o pensamento ocidental moderno caracteriza-se como um pensamento abissal, disposto em uma linha imaginária, que vela determinados conhecimentos

em detrimento de outros. De um lado da linha, estão os conhecimentos científicos eurocêntricos; do outro lado, os “[...] conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas [...], que desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso” (SANTOS, 2007, p. 72-73).

É possível levar essa discussão para o espaço educacional, principalmente se consideramos que, nas últimas décadas, discursos sobre desigualdades circulam nas instituições de ensino, a fim de que professores, alunos e gestores tentem reconhecer como as diferenças são construídas socialmente, uma vez que estas ainda fazem parte do dia a dia da comunidade escolar, seja reproduzidas nos livros didáticos, nos discursos docente e discente ou, até mesmo, no calendário escolar. Agora, entende-se, ao menos, a necessidade de escutar as narrativas dos sujeitos subalternos, as quais, dentro de uma arena discursiva, questionam a falsa supremacia da cultura dominante e vinculam a cultura a um problema político.

Em relação à desigualdade étnica, precisamente, há uma particularidade que deve ser observada. O discurso a respeito da educação multicultural, tão difundido nas escolas brasileiras, esconde uma falha a qual, muitas vezes, não é levada em consideração por seus adeptos, qual seja: a dissociabilidade do preconceito étnico dos discursos sobre poder e privação de poder (GIROUX, 1999). Ao tratar o preconceito étnico como uma questão que deve ser combatida em favor da inclusão social, obliteram-se, a partir do discurso vazio de “respeitar as diferenças”, as discussões relativas aos discursos de superioridade construídos e moldados historicamente pelo Outro. Nesse sentido, além de pregar a igualdade, é preciso identificar um culpado pela desigualdade – neste caso, o homem branco – e, a partir dessa identificação, desconstruir o seu dizer, gerando, assim, uma pedagogia combativa.

De acordo com Henri Giroux, um dos principais nomes da Pedagogia Crítica e idealizador da pedagogia de fronteira da resistência, tornou-se necessário pensar em uma política da diferença que questione o que antes era inquestionável, inclusive as reflexões essencialistas a respeito das noções de raça e diferença. Isso, evidentemente, a partir da emergência de vozes que, durante séculos, foram silenciadas. A esse respeito, ele diz:

Para a elaboração de uma pedagogia anti-racista escapar de um conceito da diferença que é silenciosa sobre outros antagonismos e formas de luta sociais, ela deve ser desenvolvida como parte de um discurso público mais amplo que ao mesmo tempo diga respeito ao discurso de uma pluralidade engajada e à formação de uma cidadania crítica. Este deve ser um discurso que dê vida ao conceito de democracia, enfatizando um conceito de comunidade viva que não esteja em desacordo com os princípios de justiça, liberdade e igualdade. (GIROUX, 1999, p. 157)

Acrescentamos, ainda, que a proposta de Henry Giroux nos leva a pensar na importância da sensibilidade docente para gerenciar diálogos de múltiplas vozes, sem perder de vista o respeito aos “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 1987). A pedagogia de fronteira, nesse sentido, tem o propósito de não só educar os alunos para democracia e cidadania, mas também os professores e gestores educacionais, tendo em vista que estes, em sua prática diária, se deparam com diferentes maneiras de compreender o mundo. Ademais, essa proposta pode igualmente educar os membros da cultura hegemônica, a fim de que estes possam repensar o seu papel dentro da democracia radical. Sendo assim, a pedagogia de fronteira é, ao mesmo tempo, emancipatória, quando consideramos que os oprimidos podem vir a ser agentes de suas próprias vidas; redefinidora do papel docente, quando observamos que estes podem utilizar instrumentos geradores de diálogos; solidária, quando nos damos conta de que os opressores em potencial também se repositionam frente aos discursos subalternos.

Embora a pedagogia crítica ofereça, de modo geral, subsídio para construção de uma *práxis* que reverta os valores capitalistas e crie um projeto de humanização, não podemos desconsiderar que os índios possuem particularidades que os diferenciam de outros grupos étnicos. Por essa razão, os professores indígenas “precisam de uma pedagogia que cultive um senso de agência coletiva, tanto para conter os excessos do poder dominante quanto para revitalizar as comunidades indígenas”¹ (GRANDE, 2004, p 26). Haja vista tais particularidades, bem como a relevância de buscar estratégias que desconstruam a dominação cultural provocada pela imposição do currículo culturalmente imperialista, foi necessário que a própria Pedagogia Crítica delimitasse mais o seu campo de atuação, criando, nesse caso, uma vertente responsável por nortear os trabalhos de professores indígenas e pesquisadores: a Pedagogia Crítica Vermelha ou, simplesmente, Pedagogia Vermelha. Ainda no que concerne às características que a diferenciam de outras abordagens pedagógicas, Grande (2004, p. 28) esclarece:

Finalmente, o que distingue a pedagogia vermelha é sua base na esperança. Não é a esperança centrada no futuro da imaginação ocidental, mas sim uma esperança que vive em contingência com o passado - que confia nas crenças e entendimentos de nossos antepassados, bem como no poder do conhecimento tradicional. Uma pedagogia vermelha é, portanto, tanto quanto à crença e à aquiescência quanto ao questionamento e ao empoderamento, sobre o respeito do espaço da tradição enquanto ele cruza com os cronogramas temporais do mundo pós-moderno. Sobretudo, é uma

¹ need a pedagogy that cultivates a sense of collective agency, both to curb the excesses of dominant power and to revitalize indigenous communities.

esperança que acredita na força e na resiliência dos povos e comunidades indígenas, reconhecendo que suas lutas não são sobre inclusão e emancipação à "nova ordem mundial", mas sim são parte do projeto indígena de soberania e indigenização².

Dado o seu caráter político e, conseqüentemente, o anseio de transformar a escola em um espaço de luta, percebemos que, ao propor uma educação para a descolonização, a Pedagogia Crítica Vermelha precisa contemplar diversas questões, as quais oferecerão aos alunos competências necessárias para que estes consigam fazer julgamentos críticos a respeito da desigualdade social. Sendo assim, temáticas como relações de poder, distribuição de renda, emancipação, identidade étnica e cultura estão imbricadas.

Essa vertente da Pedagogia Crítica surge nos Estados Unidos dentro de um projeto de educação que visa garantir a justiça social. É válido destacar que, ao trazermos para o contexto brasileiro uma teoria desenvolvida por norte-americanos para problematizar a educação escolar indígena naquele país, não estamos sugerindo uma transposição sem questionamentos e adequações. No entanto, sabemos que sua proposta emancipatória pode auxiliar a equidade de índios e não-índios no Brasil, inclusive se considerarmos a influência freiriana nos estudos empreendidos por esses pesquisadores (no estudos de Sandy Grande, em especial). Ou seja, o trânsito da teoria crítica entre os dois países já foi proposto há algumas décadas.

Um projeto emancipatório em educação não pode se eximir de pensar a respeito das práticas sociais de leitura e escrita dos indivíduos, tanto daqueles pertencentes a grupos hegemônicos quanto daqueles historicamente silenciados, pois, sendo a ideologia nelas materializada, as práticas de letramento contribuem para manutenção ou transformação das relações de poder. No espaço escolar, isso pode ser constatado quando observadas as escolhas dos gêneros discursivos pelos professores de Língua Portuguesa. Em um estudo de caso desenvolvido por Pereira, Mendonça & Souza (2012), foram problematizadas as escolhas dos gêneros pela professora-colaboradora da pesquisa, os quais não condiziam com aqueles aos quais os alunos têm acesso em outros contextos comunicativos. Em muitos casos, os professores

² Finally, what distinguishes Red pedagogy is its basis in hope. Not the future-centered hope of the Western imagination, but rather, a hope that lives in contingency with the past—one that trusts the beliefs and understandings of our ancestors as well as the power of traditional knowledge. A Red pedagogy is, thus, as much about belief and acquiescence as it is about questioning and empowerment, about respecting the space of tradition as it intersects with the linear time frames of the (post)modern world. Most of all, it is a hope that believes in the strength and resiliency of indigenous peoples and communities, recognizing that their struggles are not about inclusion and enfranchisement to the "new world order" but, rather, are part of the indigenous project of sovereignty and indigenization.

são orientados pelos livros didáticos, que, geralmente, trazem gêneros pertencentes a esferas comunicativas específicas. No livro adotado pela professora-colaboradora do estudo, apareceram com recorrência gêneros dos domínios literário, jornalístico, lazer e publicitário.

Além da seleção dos gêneros discursivos, outra questão relevante que também está relacionada ao caráter ideológico das práticas de letramento no domínio escolar diz respeito à concepção de linguagem adotada pelo professor. Em outras palavras: o que fazem os professores com os gêneros discursivos por eles selecionados? Os gêneros são utilizados para alguma finalidade discursiva ou são empregados exclusivamente como pretexto para o trabalho gramatical? Quais os papéis destinados a professores e alunos nas atividades escolares? Respostas a esses três questionamentos podem determinar a concepção de língua que subjaz a prática docente, as quais são assim distribuídas: língua como expressão do pensamento, língua como estrutura e língua como processo de interação (KOCK & ELIAS, 2006).

De acordo com Kock e Elias (2006), quando a língua é compreendida como representação do pensamento, o texto é um produto lógico do pensamento, uma representação mental do autor, entendido, por sua vez, como individual e dono de suas vontades e ações. Nesse viés, a leitura é uma atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor. A língua como estrutura, por outro lado, encara o texto como produto da decodificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, caracterizado pelo assujeitamento. Nessa segunda perspectiva, a leitura exige do leitor o foco na linearidade do texto. Por fim, a língua como interação vê o texto como lugar do diálogo entre os sujeitos ativos, os quais, a partir dele, se constroem e são construídos. Nessa última perspectiva, a leitura é uma atividade complexa responsável pela produção de sentidos.

Nasce daí a necessidade de os agentes governamentais, responsáveis pelas políticas públicas, criarem mecanismos para que os contextos culturais – e, portanto, as práticas de letramento – de grupos marginalizados possam ser valorizados nos programas do governo. Estes também precisam considerar uma perspectiva de linguagem que dê conta da complexidade das comunidades segregadas, a fim de que o subalterno, por sua própria iniciativa, mas em parceria com outros sujeitos, saiam dos espaços de obliteração e reivindicuem seus direitos, subvertendo a ordem imposta.

No que diz respeito às campanhas de alfabetização/letramento, Street (2014) é claro ao afirmar que, ao difundir o letramento dominante, os formuladores das políticas públicas, na lógica da “dominação interna”, estão igualmente transmitindo os ideais de uma cultura soberana

para as comunidades dominadas. O autor sugere, portanto, que “para compreender os processos de transmissão de letramento nesses contextos, não basta simplesmente analisar o papel do colonialismo ou do neocolonialismo; também é necessário desenvolver modos de conhecer as estruturas de poder e as culturas locais” (STREET, 2014, p. 53). Acreditamos que uma proposta etnográfica em educação, preocupada em compreender as culturas locais, seja capaz de romper com a dominação cultural.

METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA

Este estudo está alinhado à perspectiva do grupo de pesquisa Letramento e Etnografia (UFRN), que tem como proposta investigar os impactos dos letramentos para sociedade contemporânea. Ademais, este estudo compreende um recorte da pesquisa “Letramento indígena: mapeamento das práticas sociais de leitura e escrita na comunidade indígena Mendonça do Amarelão, João Câmara/ RN”, viabilizada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, mediante Edital 08/2016 - PIBIC-EM/CNPq. A respeito desse estudo, os pesquisadores envolvidos tinham como objetivo principal fazer o levantamento das práticas de letramento – materializadas em gêneros discursivos – em seis esferas comunicativas (digital, religiosa, da saúde, política, cotidiana e escolar), a fim de observar as diferentes manifestações da identidade étnica. Entretanto, dada a natureza concisa deste texto, tivemos de realizar um recorte, de modo a contemplar apenas a última esfera.

O estudo foi desenvolvido na área de Linguística Aplicada, compreendida como campo “indisciplinar”, “antidisciplinar” e “transgressivo”, uma vez que ultrapassa as barreiras disciplinares, oferecendo aos pesquisadores meios para compreensão dos “problemas de uso da linguagem situados na *práxis* humana” (MOITA LOPES, 1996, p. 3). Por ser uma pesquisa social, utilizamos a abordagem qualitativa, a qual, segundo Godoy (1995), apresenta como principais características o contato direto e prolongado com o ambiente e os sujeitos da pesquisa, a descrição pormenorizada dos dados, a valorização da perspectiva dos participantes para o fenômeno pesquisado e a utilização de método indutivo para a análise dos dados. Quanto aos procedimentos, este estudo é classificado como documental, uma vez que nosso objeto de pesquisa é um material elaborado por nossos colaboradores, a “Cartilha Ensinando e Aprendendo a partir da História Local”, a qual será analisada na próxima seção deste artigo.

Quando considerado o objetivo principal deste trabalho acadêmico, mostra-se de extrema relevância a nossa abordagem metodológica, uma vez que ela assinala as perspectivas de todos os participantes envolvidos, tanto dos pesquisadores quanto dos sujeitos pesquisados. Nesse sentido, também devemos afirmar que ela se aproxima das teorias selecionadas (Estudos Pós-Coloniais, Pedagogia Vermelha e Letramentos Críticos), tendo em vista que, ao invés de concentrar as avaliações na figura do pesquisador, dá espaço para que os colaboradores também deixem explicitados os seus posicionamentos, ainda que as vozes sejam dissonantes.

Para o seu desenvolvimento, contamos com o apoio das lideranças³ da comunidade indígena Amarelão, que nos cederam os documentos para o estudo, dentre eles a cartilha. Além desse documento, resgatamos algumas notas de campo que foram elaboradas durante as visitas à comunidade, iniciadas em setembro de 2016. Ainda que a cartilha constitua o nosso principal objeto de análise, as notas de campo entrarão como dados auxiliares para melhor compreensão do fenômeno observado: as práticas de letramento desenvolvidas por professores indígenas e não-indígenas e alunos da comunidade, mas registradas na cartilha pelos primeiros.

A CARTILHA DO AMARELÃO: UMA AÇÃO EMANCIPATÓRIA

Nesta seção, analisaremos a cartilha “Ensinando e Aprendendo a partir da História Local”, desenvolvida por professores indígenas e não-indígenas das escolas do Amarelão, do Serrote de São Bento e do Assentamento Santa Terezinha, espaços pertencentes à zona rural do município de João Câmara/RN, onde hoje vivem a maior parte dos Mendonça, grupo familiar integrado à etnia Potiguara. Há, nessas localidades, cinco escolas de ensino infantil e fundamental menor, a saber: Escola Municipal Professora Alice Soares, Escola Municipal Vereador Francisco Zábulon, Escola Municipal Saramandaia, CMEI Maria Rosa do Nascimento e CMEI Izabel Antônio Ferreira, estas duas centros de educação infantil.

O documento foi construído após quatro oficinas realizadas na Associação Comunitária do Amarelão (ACA) e apresenta uma divisão constituída por cinco partes, sendo a primeira destinada a agradecimentos aos professores envolvidos na ação. A segunda parte, por sua vez,

³ Na comunidade indígena Amarelão, as lideranças organizam-se em quatro frentes, quais sejam: o departamento de educação e lazer, o departamento de etnodesenvolvimento e cultura, o departamento de gênero e geração e o departamento administrativo. Aproveitamos este espaço para agradecer às lideranças com quem mantivemos maior contato: Ivoneide Campos, Thayse Campos, Liziane Campos, Rafael Souza e Ismael Souza.

expõe as temáticas exploradas em cada momento – Educação Escolar Indígena, Gestão Democrática, Cultura Local (língua Tupi e artesanato indígena) e cartilha “Ensinando a Aprendendo a partir da História Local” – e a descrição das atividades realizadas – discussão sobre a Educação Escolar Indígena e leitura das leis nacionais que sustentam a educação diferenciada; discussão sobre Gestão Democrática; participação em aula de Tupi, exposição fotográfica sobre os Mendonça e exposição do artesanato indígena local; socialização de atividades desenvolvidas em sala de aula e estruturação da cartilha. Na terceira parte do documento, são apresentadas quatro perguntas de um questionário sobre ensino de História aplicado aos professores. Na quarta parte, estão reunidos planos de aula executados pelos professores. Na quinta parte, por fim, são expostos comentários aos participantes da oficina a respeito do que estes entenderam por Educação Escolar Indígena.

Na área de educação, as cartilhas são um gênero textual cujo objetivo é oferecer, de modo objetivo, informações conteudísticas, recomendações e modelos didáticos que possam ser aplicados após sua construção. Faz-se interessante observar que as cartilhas começam a ser formuladas no Brasil no século XIX, mas serão mais bem exploradas no século XX, momento de sua institucionalização e de transformação do professor em escritor didático profissional (MORTATI, 2000). Outra característica recorrente nas cartilhas tradicionais é a formação de sujeitos pouco críticos, os quais, na lógica da educação normativa, devem tão somente assimilar a cultura transmitida em suas páginas e repassá-la aos alunos.

No entanto, diferentemente das cartilhas mais convencionais, cujas propostas são alinhadas a um mesmo método de ensino, a cartilha aqui analisada⁴ mostra-se heterogênea, conforme observaremos a seguir, mediante descrição analítica de alguns excertos.

Quadro 1 – Fragmento 1 de plano de aula 1

Educação Infantil, nível II, turma A
Atividade multidisciplinar (geografia, história, língua portuguesa e ensino da arte.)
Objetivos:
- Reconhecer os diferentes tipos de moradia dos Mendonça do Amarelão.
- Identificar como eram as moradias antigamente.
- Identificar os tipos de moradia nos dias de hoje.
- Identificar a importância de conhecer suas origens indígenas.

⁴ Em razão do recorte temático e do objetivo deste artigo, analisaremos, dentre os dez planos de aula que existem no documento, os três que contemplam a disciplina de Língua Portuguesa.

- Identificar e reescrever o nome dos tipos de moradia.

Fonte: Cartilha Ensinando e Aprendendo a partir da História Local

Quadro 2 – Fragmento 1 de plano de aula 2

3º ano do Ensino Fundamental

Tema: gênero textual, convite com tema Festa da Castanha.

Objetivos: estimular o hábito da leitura;

compreender e produzir um texto a partir de um tema

(Festa da Castanha na comunidade indígena Amarelão)

Fonte: Cartilha Ensinando e Aprendendo a partir da História Local

Quadro 3 – Fragmento 1 de plano de aula 3

1º ano do Ensino Fundamental

Objetivo geral: levar o conhecimento do aluno do ponto de vista lógico ajudando ampliar e valorizar as atividades e os causos contados na literatura, sob forma de cordel, ditados populares, e superstições indígena da comunidade. Incentivar a compreender a sabedoria popular local e sua influência na vida social.

Objetivos específicos:

- Conhecer e resgatar algumas histórias vivenciadas, o dialeto e lendas locais, estabelecer relações entre o falado e o escrito, trocar ideias e respeitar a percepção do outro.

- Conhecer e valorizar a cultura local.

Fonte: Cartilha Ensinando e Aprendendo a partir da História Local

Nos três excertos acima, são notórias algumas diferenças entre as propostas formuladas para a disciplina de Língua Portuguesa, a começar com o diálogo com outros campos de conhecimento, característica do primeiro plano de aula. Certamente, há uma proposta para a multidisciplinaridade sugerida no documento, a qual, como podemos perceber, aproxima-se das palavras geradoras da alfabetização freireana (FREIRE, 2007). Para Paulo Freire, as palavras geradoras teriam de pertencer ao universo vocabular dos educandos, a fim de auxiliá-los no processo de aquisição do código escrito. Dessa forma, os vocábulos teriam outra significação para os alunos, pois, além de estudadas as letras e as sílabas, deles também era retirado um significado político, facilitando, assim, a apreensão crítica dos mecanismos de combinação silábica. Não é à toa, portanto, a integração das demais disciplinas – todas pertencentes à área humanística! – para essa mesma atividade.

Sobre esse procedimento didático, Freire (2007, p. 111) é taxativo ao dizer: “Não acreditávamos na necessidade de 40, 50, 80 palavras geradoras para a apreensão dos fonemas básicos da língua portuguesa. Seria isto, como é, uma perda de tempo. Quinze ou dezoito nos pareciam suficientes, para o processo de alfabetização pela conscientização”. Lendo o plano da professora, ainda que não tenha sido determinado o número previsto de vocábulos, percebemos não haver uma busca desenfreada por quaisquer palavras. Na verdade, há o objetivo de se procurar vocábulos que suscitem uma mesma reflexão: as moradias dos Mendonça.

Entretanto, quando observados os verbos que iniciam cada objetivo, é possível constatar uma limitação que evidencia o peso da tradição escolar sobre alguns procedimentos empregados pela autora do primeiro plano de aula. Verbos como “reconhecer” e “identificar”, embora não inviabilizem completamente a flexibilidade dos alunos para o recorte temático definido pela professora, implicam em uma possível redução dos objetivos atitudinais a uma simples atividade de identificação. Nesse sentido, fica comprometida a agência dos estudantes, sendo este um elemento indispensável para encorajá-los ao processo de emancipação.

Por sua vez, os planos de aula dois e três, elaborados para turmas de níveis mais avançados, trazem propostas baseadas em gêneros textuais de circulação local, quais sejam: o convite, o cordel, a lenda e o ditado popular. Apesar de não termos acompanhado a execução das práticas de letramento, podemos afirmar, ao menos, que as professoras tiveram sensibilidade para planejar atividades que, ao invés de reproduzir modelos hegemônicos, contemplassem conhecimentos fortalecedores da identidade étnica das crianças do Amarelão.

Ainda a respeito dos dois últimos planos, podemos observar também que a concepção de linguagem como interação é reforçada em ambas as propostas, na medida em que os gêneros são explorados em sala de aula. Em meio à dinamicidade das atividades neles encontradas, a fronteira que separa professores e alunos é rompida e, graças ao seu desaparecimento, novos papéis são atribuídos a esses sujeitos, uma vez que estes, agora imersos em um contexto dialógico, passam a ser agentes de letramento. O professor, especificamente, torna-se um mobilizador de recursos para seus alunos, a fim de que, em suas redes comunicativas, estes possam agir socialmente por meio da leitura e da escrita (KLEIMAN, 2006).

Por essa razão, não podemos dizer que essas professoras-pesquisadoras são apenas mediadoras do conhecimento, tal como sistematizado por Vygotsky. Os temas selecionados pelas professoras (todos voltados à realidade dos alunos) e a forma de trabalho com os gêneros textuais (engajamento de professores e alunos em um ensino-aprendizagem horizontalizado)

nos levam a crer que, muito mais que mediadoras, as professoras têm seu papel redimensionado, isso porque sujeitos, objetos, comunidade, artefatos culturais, regras e divisão do trabalho – todos os elementos atrelados entre si – passam a integrar sua prática (OLIVEIRA, 2010).

Nas partes seguintes dos planos de aula, são apresentados os procedimentos para cada proposta, os quais, em momentos futuros, poderão ser adaptados por professores das três comunidades. Inclusive, em conversa informal com a educadora aposentada Ivoneide Santos, quem atualmente está à frente do Departamento de Educação e Lazer da Associação Comunitária do Amarelão (ACA), foi-nos explicitada a intenção da cartilha: socializar experiências educativas desenvolvidas nas escolas do Amarelão, do Serrote de São Bento e do Assentamento Santa Terezinha, a fim de que o documento subsidiasse o trabalho dos professores para construção de uma educação diferenciada.

Quadro 4 – Fragmento 2 de plano de aula 1

Metodologia:

- Contação da história dos Mendonça do Amarelão.
- Atividade em grupo.
- Colagem.

Recursos: Papel ofício, cola, lápis, coleção, palha, areia e palito de picolé.

Fonte: Cartilha Ensinando e Aprendendo a partir da História Local

Quadro 5 – Fragmento 2 de plano de aula 2

Metodologia:

- Leitura compartilhada do livro BRUXA, BRUXA VENHA A MINHA FESTA;
- Listagem de nomes de amigos que desejam convidar para uma festa;
- Produção de texto: convite, tema festa da castanha;
- Enumeração dos elementos que não pode faltar no convite: (data, local e hora).

Fonte: Cartilha Ensinando e Aprendendo a partir da História Local

Quadro 6 – Fragmento 2 de plano de aula 3

Etapas:

Português: 1ª aula

- Contação do cordel para a turma, depois fazer questionamentos sobre o entendimento de cada aluno e a troca de ideias.

Matemática: 2ª aula

- Quantidades com a castanha de caju (estimativa).

Ciências: 3ª aula

- Hábitos alimentares locais: Formiga (tanajura) - Quais são as vitaminas e seus nutrientes, em que época do ano podemos encontrar a tanajura?

Geografia 4ª aula

- Paisagens do Amarelão.
- A importância do Amarelão e as contribuições para nossa comunidade e meio ambiente.

Ensino da arte: 5ª aula

- Tipos de moradia; mapeamento de Amarelão e Santa Terezinha.
- Trabalhando com recorte e colagem.

Recursos: Tesoura, lápis de cor, folha de ofício, cola, livros e revistas.

Avaliação: O aluno será avaliado de forma contínua através das atividades desenvolvidas em sala de aula e pelo seu desempenho.

Fonte: Cartilha Ensinando e Aprendendo a partir da História Local

No primeiro plano de aula, a professora sugere na metodologia que a atividade seja realidade em grupo, o que parece ser coerente com a proposta geral, uma vez que se busca fortalecer a identidade étnica dos alunos. Historicamente, índios espalhados por todo o Brasil tiveram de lutar em grupos com a intenção de buscar seu reconhecimento como povos originários. Na escola, não poderia ser diferente, até mesmo porque, sendo ela a mais importante agência de letramento, tem-se na colaboração um instrumento para dar continuidade à luta indígena, mas agora com a escrita a seu favor.

Faz-se interessante observar, também a respeito do primeiro plano, que a oralidade recebeu um espaço de destaque na atividade. Para comunidades tradicionais, as quais conseguiram se desenvolver com o apoio exclusivo da oralidade, ter essa modalidade da língua nas práticas escolares torna-se importante, pois, por meio dela, são acessados conhecimentos guardados “a sete chaves” pelos mais antigos (a origem do Amarelão, por exemplo). Além disso, descontrói-se a ideia de que, sendo a oralidade utilizada desde a tenra idade, não haveria necessidade de a escola se preocupar em “ensiná-la”. Como pode ser percebido acima, a proposta da educadora abole o modelo dicotômico oralidade *versus* letramento – pouco produtivo nos estudos de línguas e ainda muito difundido nas escolas brasileiras – e, em seu lugar, é formulado um modelo baseado na visão interacionista da língua, segundo a qual apre(e)nde-se formas textuais dentro de um *continuum* entre a fala e a escrita.

Em relação ao segundo plano de aula, é exibida, pela primeira vez, uma proposta com foco em um gênero específico, o convite. Nos estágios do evento de letramento elencados no

plano, percebemos que a professora optou pela abordagem explícita da pedagogia de gênero, iniciando com a exploração do contexto a partir da leitura compartilhada do livro “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”, de Arden Bruce. Aqui, também chamamos a atenção para o caráter situado dessa prática em um tempo-espaço específico, visto que o convite é elaborado em razão da Festa da Castanha, evento organizado anualmente no Amarelão. Em seguida, é evidenciada a relação entre o contexto e o gênero “convite”, por meio da qual são destacadas as características composicionais do gênero (data, local e hora).

No que concerne ao terceiro plano, é mencionado um outro gênero textual para a aula de Língua Portuguesa, o cordel. A escolha da professora parece ser orientada, ainda que intuitivamente, pela proposta descolonizadora da Pedagogia Vermelha, a qual, como discutimos anteriormente, objetiva descentralizar os conhecimentos, de modo a oferecer também espaço aos saberes locais. Apesar de não ter referenciado o cordel a ser utilizado, está claro, sobretudo quando feita a leitura dos objetivos da educadora, que o gênero selecionado por ela contemplará as narrativas do Amarelão. Inclusive, há cordéis sobre o lugar produzidos por alguns Mendonça, a exemplo do cordel “Amarelão, terra boa e abençoada”, de autoria de Francisca Batista de Melo Silva (Dona Chiquinha) e publicado em 2014 pela editora Manimbu.

Curiosamente, mediante a aplicação desse último plano, surgirão diferentes vozes na sala de aula, mas todas com o propósito único de fortalecer os saberes tradicionais do povo Potiguara: percebemos, ao mesmo tempo, o diálogo suscitado pela palavra daqueles indivíduos mais experientes – o escritor do cordel e a professora, por exemplo – com a palavra dos alunos, sujeitos responsáveis por aprender e perpetuar aqueles conhecimentos. Conforme podemos observar no plano, a educadora utiliza-se de questionamentos nas aulas de Língua Portuguesa e Ciências para que as palavras não sejam meramente sons esvaziados de sentido, e sim instrumentos transformadores de realidades (FREIRE, 1987).

A propósito da variedade de disciplinas que compõe o plano (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e Artes), ele afasta-se da natureza precisa do documento, uma vez que planos de aula devem planificar ações de um único momento, em consonância com a proposta firmada anteriormente no plano de ensino. Na verdade, dado o sentido amplo atribuído às atividades, o texto da professora mais se assemelha ao próprio plano de ensino ou a um projeto didático, no qual se encontra a organização de ações voltadas para o mesmo problema: o apagamento da tradição Potiguara nas instituições de ensino.

Embora existam algumas dissonâncias entre as propostas das três educadoras, todas estão ancoradas em temas que não aparecem no currículo dominante: moradias, festas e lendas específicas dos Potiguara. Conforme podemos observar nos três planos de aula aqui analisados, as propostas partem, na verdade, de uma perspectiva local, sem perder de vista a cultura global. Elas sabem que, na medida em que a história dos Mendonça é resgatada, seus alunos ganham propriedade para, em outras esperas, se posicionar como representantes daquele grupo étnico.

Ao fim do documento, são acrescentados depoimentos sobre os significados da Educação Escolar Indígena atribuídos por alguns dos professores que contribuíram para a construção da cartilha “Ensinando e aprendendo a partir da história local”, bem como a relevância das oficinas promovidas pela Associação Comunitária do Amarelão (ACA). Gostaríamos de encerrar esta sessão reproduzindo abaixo a voz da autora do segundo plano de aula aqui analisado, uma voz capaz de sintetizar a proposta da cartilha e traduzir a relevância de ações formativas para professores de comunidades tradicionais, sendo eles indígenas ou não. Para a autora, a Educação Escolar Indígena:

Quadro 7 – Fragmento da parte final da cartilha

É uma educação vista com outro olhar, um olhar voltado para a comunidade e seu dialeto. Um momento de aprendizado, a socialização dos trabalhos dos colegas com relação a escola indígena, uma visão melhor sobre a educação indígena e sua cultura local.
--

Fonte: Cartilha Ensinando e Aprendendo a partir da História Local

À GUIA DE CONCLUSÃO

Conforme discutido neste artigo, o Estado brasileiro possui alguns dispositivos legais que apontam para o investimento de políticas em Educação Escolar Indígena, de maneira que sejam oferecidas condições básicas para que professores e alunos valorizem, nas práticas educativas, as singularidades de seu povo. Entretanto, o que está no papel nem sempre é o que podemos encontrar nas comunidades indígenas, pelas mais diversas razões as quais não nos cabia problematizar neste artigo. Ainda assim, as limitações não os impedem de tomar o autorreconhecimento como bandeira a ser hasteada também nos espaços internos às instituições de ensino, porém com esforços redobrados, como já é de se esperar em situações que envolvem a carência de recursos simbólicos e materiais.

Na esteira dessas ideias, os planos de aula aqui analisados evidenciam o compromisso das educadoras com as comunidades das quais fazem parte e, conseqüentemente, o sentido político que reveste suas práticas de letramento no domínio escolar. As três professoras, na condição de também pesquisadoras, demonstraram a autonomia necessária para juntas romperem com a condição de destinatárias passivas dos conhecimentos hegemônicos e ressignificarem a Educação Escolar Indígena em suas comunidades, de modo a idealizarem, colaborativamente, por meio da construção da cartilha, um ensino que tornasse visíveis as identidades do povo Potiguara, tanto para os índios quanto para os não índios.

Evidentemente, o trabalho autônomo dos educadores não retira do Estado a responsabilidade pelo desenvolvimento de programas e políticas públicas de formação inicial e continuada de professores indígenas. Inclusive, no plano das ações formativas, também deve ser assegurada a capacitação do quadro de professores não-indígenas, visto que, muitas vezes, tais educadores saem da universidade sem ter acesso a um conhecimento mais sistemático do exercício da docência em terras indígenas. Dessa maneira, a partir de uma assessoria pedagógica, os professores terão melhores condições para agir em função de uma educação que respeite as singularidades das diversas etnias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 736, de 6 de abril de 1936**. Aprova, em caráter provisório, o Regulamento do Serviço de Proteção aos Índios. Diário Oficial, Brasília, DF, 6 abril 1936. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-736-6-abril-1936-472619-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 25 set. 2017.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CUNHA, Manoela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

CRUZ, Valter do Carmo. Povos e Comunidades tradicionais. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Pereira; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012, v. 1, p. 594-600.

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

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

- GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, p. 57-63, 1995.
- GRANDE, Sandy. **Red Pedagogy**: native american social and political thought. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers, 2004.
- KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In.: CÔRREA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Orgs). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Leitura, texto e sentido. In: **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006. P. 9-37.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilhas de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. Campinas: **Cadernos Cedes**, Ano XX, n° 52, 2000.
- MOITA LOPES, Luiz Paula da. **Oficina de Linguística Aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- OLIVEIRA, Maria do Socorro. O papel do professor no espaço da cultura letrada: do mediador ao agente de letramento. In: SERRANI, Silvana. (Org.). **Letramento, Discurso e Trabalho Docente**: uma homenagem a Angela Kleiman. 1ed. Vinhedo: Horizonte, 2010, v. 1, p. 40-55
- PEREIRA, Dayveson Noberto da Costa; MENDONÇA, Fernanda Nayara da Silva; FREITAS, Alessandra Cardozo. Gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa: uma professora e suas escolhas. In: I Encontro Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação (1º ENAPPE), 2012, Natal. **Anais do I Encontro Nacional de Pesquisas em Educação**, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 2007. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/753>> Acesso em 29 maio 2017.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.
- STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VALENTE, Rubens. **Os fuzis e as flechas**: história de sangue e resistência indígena na ditadura. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.