

Descolonizando a escrita acadêmica: práticas de letramentos a partir de perspectivas negrindígenas

Decolonizing academic writing: literacy practices from Afro-Indigenous perspectives

Suety Libia Alves BORGES*

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir as práticas de letramentos acadêmicos na relação com as práticas que foram construídas pela participante interlocutora do estudo, uma estudante indígena, ao longo de sua trajetória como mestranda em um programa de pós-graduação da área de estudos linguísticos, na região Centro-Oeste do Brasil. Para tanto, apresenta parte das concepções de letramento (Kleiman, 1995; Tfouni *et al.*, 2013) que fundamentam essa área de estudo, ampliando a discussão ao incorporar uma concepção negrindígena de letramento (Brupahi Xerente, 2018, 2019; Correa Xakriabá, 2018; Evaristo, 2007; Hampaté Bâ, 2010; Santos, 2018, entre outros). Em outras palavras, coloca, inicialmente, as concepções de letramento em diálogo para, em uma crescente conceitual, trazer as perspectivas contracoloniais acerca das diferentes práticas de letramentos vivenciadas pela participante. Com esse propósito, a etnografia se configurou como a abordagem metodológica mais alinhada à proposta, haja vista as aproximações epistemológicas estabelecidas com a percepção de letramento apresentada aqui. Na pesquisa etnográfica, importa não somente a linguagem, mas também as diversas questões que a envolvem, como as dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas. Além disso, assim como nos Estudos do Letramento, o foco da etnografia é o contexto. Dito de outra forma, as questões que apareceram no campo compuseram este estudo, o qual, por sua vez, emergiu do próprio contexto em que foi realizado. Sendo assim, os resultados apontam, pois, para uma convocação às universidades para a efetivação da “confluência entre os saberes” (Santos, 2018), a fim de romper com a supremacia das bases eurocentradas, em direção a uma relação mais simétrica com bases pluriétnicas de fazeres científicos. Isso implica a necessidade de uma mudança de postura bem como a criação de espaços de escuta para que a academia possa não apenas ouvir-ler pensadoras/es e escritoras/es indígenas, negras/os e negras/os quilombolas, mas também se envolver e engajar com suas vozes.

PALAVRAS-CHAVE: Mestranda indígena Akwẽ. Letramento acadêmico. Práticas de letramentos. Epistemologias negras e indígenas. Ensino superior.

ABSTRACT: This article seeks to discuss academic literacy practices in relation to practices devised by an Indigenous master's student, who participated as an interlocutor in this study, throughout her trajectory in a graduate program in the field of language studies in the Midwest region of Brazil. To this end, it presents some of the key conceptions of literacy

* Pós-doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteiras, Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista, RR - Brasil. suetylab@gmail.com

(Kleiman, 1995; Tfouni *et al.*, 2013) that underpin this area of study, expanding the discussion by incorporating an Afro-Indigenous conception of literacy (Brupahi Xerente, 2018, 2019; Correa Xakriabá, 2018; Evaristo, 2007; Hampaté Bâ, 2010; Santos, 2018, among others). In other words, it first relates conceptions of literacy to one another, allowing for a conceptual progression that introduces countercolonial perspectives on the different literacy practices experienced by the participant. With this in mind, ethnography seemed to be the methodological approach most aligned with the proposal, given the epistemological connections established with the view of literacy presented here. In ethnographic research, not only language matters, but also the various issues surrounding it, such as social, cultural, political, and economic dimensions. Further, just like in literacy studies, the focus of ethnography is the context. Put another way, the issues that arose in the field shaped this study, which, in turn, emerged from the very context in which it was conducted. Thus, the results call on universities to foster a “confluence of knowledge” (Santos, 2018), aiming to break away from the supremacy of Eurocentric foundations and move toward a more symmetrical relation with pluri-ethnic bases of scientific practices. This requires a change in posture as well as the creation of listening spaces, which should enable academia not only to hear-read Indigenous, Afro, and Quilombola thinkers and writers but also to embrace and engage with their voices.

KEYWORDS: Akwẽ Indigenous master's student. Academic literacy. Literacy practices. Afro and Indigenous epistemologies. Higher education.

Artigo recebido em: 17.12.2024

Artigo aprovado em: 13.01.2025

1 Introdução

Só é possível refletir sobre novas concepções de letramento, porque há décadas, no país, muitas pesquisas vêm sendo realizadas a fim de alargar o olhar para as experiências e/ou demandas de letramentos das pessoas em seus contextos reais de produção.

Conceição Evaristo (2007, s/p), por exemplo, relatou, em um de seus textos, a que servia a escrita para a sua tia: “A nossa última galinha d’angola fugiu semana passada, isto é, no final do mês de novembro”; “No dia 13 de dezembro, pus a galinha garnisé para chocar sobre nove Ovos”. A tia de Conceição Evaristo usou a escrita para registrar o que considerava relevante em sua vida, “datas e acontecimentos importantes, desde fatos relacionados à economia doméstica, a acontecimentos sociais ou religiosos” (Evaristo, 2007, s/p). Essa perspectiva é a que importa para professoras/es e pesquisadoras/es que concebem a escrita através de seu prisma social.

A área de Estudos do Letramento ganhou força, no Brasil, inicialmente, com os estudos que tinham por objetivos investigar e transformar a realidade de uma acentuada parcela da população, marginalizada, que não conhecia a escrita (Kleiman, 1995). Razão, talvez, pela qual o conceito de letramento tenha sido associado, equivocadamente, por algumas autoras e autores, aos processos de alfabetização, em seu sentido estrito de aquisição de códigos e símbolos da escrita.

Angela Kleiman (1995) aborda o letramento sob outra perspectiva, separando os estudos da alfabetização do letramento. A referida autora, na década de 1990, dá início à consolidação dos Estudos do Letramento como uma grande área de investigação científica, dentro da Linguística Aplicada. Assim, Angela Kleiman despontou como um dos maiores nomes e continua sendo respeitável referência, haja vista ter dedicado à sua carreira acadêmica à pesquisa e ao ensino, nesta área.

Em linhas gerais, para a autora, letramento é o estudo dos usos e impactos sociais da escrita. O letramento pode significar ainda “prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionado ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever” (Kleiman, 1995, p. 18). Ou, também, o “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 18-19).

Nesse sentido, tornou-se crucial a distinção entre o letramento e alfabetização, uma vez que essa se refere ao “processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico)” (Kleiman, 1995, p. 20), restrito à estrutura codificada da língua na escrita, enquanto aquele se relaciona ao âmbito social da linguagem.

Soares (2002) define alfabetização como sendo o domínio individual das técnicas de ler e escrever, exatamente sobre o qual o letramento se contrapõe por ser uma prática social situada em diferentes contextos, culturas, e relações de poder, extrapolando, por conseguinte, as técnicas isoladas de leitura e escrita.

A proposta deste artigo é exatamente esta: inicialmente, estabelecer diálogos entre as concepções de letramento para, em uma crescente conceitual, trazer as perspectivas contracoloniais acerca das diferentes práticas de letramentos vivenciadas pela participante interlocutora do estudo, ao longo de sua trajetória enquanto mestrande do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. É dessa forma que o artigo será ambientado, apontando para a necessidade de se contracolonizar as universidades em um movimento de inclusão e valorização dos conhecimentos e saberes originados em bases epistemológicas que denomino como negrindígenas.

Concordo, portanto, com Antônio Bispo dos Santos (2018), pensador e escritor quilombola popularmente conhecido como Nêgo Bispo, de que a universidade precisa aprender conosco: indígenas, negras/os e negras/os quilombolas.

2 Metodologia

Os dados gerados que compõem a tessitura deste artigo fazem parte do *corpus* da pesquisa de doutorado intitulada “Letramento, gênero e raça na trajetória acadêmica de uma indígena mulher Akwẽ”¹, defendida em 22 de junho de 2022, no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

Destaco, pois, que a etnografia se configurou como a abordagem metodológica mais alinhada à proposta, haja vista as aproximações epistemológicas estabelecidas com a percepção de letramento apresentada aqui.

Na pesquisa etnográfica, importa não somente a linguagem, mas as diferentes questões que a envolvem, entre elas: as sociais, culturais, políticas e econômicas. Além disso, assim como nos Estudos do Letramento, o enfoque da etnografia é o contexto.

¹ A autora agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo apoio financeiro através da bolsa de pós-doutorado no Programa de Desenvolvimento da Pós-graduação (PDPG) – Políticas Afirmativas e Diversidade do Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima.

O que significa dizer que foram as questões que apareceram no campo que compuseram este estudo que, por sua vez, emergiu do contexto em que ele se fez.

Importante ressaltar que, em termo de consentimento livre e esclarecido, a participante decidiu pela identificação de seu nome e, autorizou, ainda, o uso de voz e imagem². Sendo assim, o seu nome é Eneida Brupahi Xerente, citada aqui pelas iniciais do seu nome e sobrenome, seguidos pelo ano de defesa da tese: E.B.X., 2022. Ela é moradora da Aldeia Funil que faz parte da Reserva Funil, um dos Territórios do povo Xerente, localizada a 12 quilômetros de Tocantínia, Estado do Tocantins.

À época da pesquisa, a participante estava cursando o mestrado e, em razão das demandas relacionadas às práticas de letramentos acadêmicos “que aqui se refere tanto às práticas de comunicação acadêmica como aos discursos dos estudantes sobre essas práticas” (Nascimento, 2019, p. 76), bem como atividade interessada, por sua parte, ofereci a ela oficinas de letramento como suporte para esse desenvolvimento. Faço saber que os dados foram gerados nessas oficinas, de forma remota, através da plataforma Google Meet.

Foram, ao todo, 21 (vinte e uma) oficinas, com a duração variando entre uma e três horas cada, todas gravadas com o recurso de gravação da própria plataforma. Todavia, para este artigo, trabalhei somente com os dados gerados em duas delas com o objetivo de discutir acerca das práticas de letramentos acadêmicos na relação com as práticas que vão sendo construídas pela mestrande, a partir de um diálogo intercultural que contempla, assim, a integração dos seus conhecimentos e saberes Akwẽ, bem como a sua maneira de escrever e elaborar seus textos acadêmicos.

3 Concepções de letramento em diálogo

Tfouni, Monte-Serrat e Martha (2013) discutem no texto “A abordagem histórica do letramento: ecos da memória na atualidade” sobre o termo letramento e suas

² Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa de número 4.446.906.

diferentes acepções que, ao longo do tempo, gerou muita confusão entre leitoras/es, profissionais da área da educação, de modo geral. O que, muitas vezes, se deu em razão do termo, em inglês, *literacy*, traduzido para o português como letramento. Daí se originam as seguintes perspectivas: prescritiva (concebida como sinônimo de alfabetização); tecnológica (relacionada com o progresso da civilização); e cognitiva (aprendizado como produto das atividades mentais) que têm em comum, todas elas, o letramento como aquisição da leitura/escrita.

A crítica da Tfouni *et al.* (2013) se assenta justamente nesse ponto, ao conceber letramento como equivalente à alfabetização, ignorando as origens sociais e culturais do letramento. Elas, por sua vez, contrapõem-se a essas perspectivas e dão destaque ao caráter processual e histórico do letramento.

O texto faz dura crítica ao que subjaz às perspectivas: prescritivista, tecnológica e cognitiva de letramento, isto é, a ideologia que tem como efeito a divisão entre civilizações superiores e inferiores, a depender de suas práticas de letramento, “comparando culturas com ou sem escrita” (Tfouni *et al.*, 2013, p. 26). As autoras são diretas e asseveram sobre o caráter discriminatório desse discurso que encontra em autora também considerada como referência nos Estudos do Letramento, Magda Soares, uma adesão e divulgação desastrosa que vai corroborar com as práticas de letramento escolares extremamente excludentes: “Alguns autores, que ‘embarcaram na moda do letramento’, filiam-se a esse discurso que, a nosso ver, é discriminatório porque coloca em posição de inferioridade aqueles que não sabem ler nem escrever” (Tfouni *et al.*, 2013, p. 27).

O debate apresentado por Tfouni *et al.* está bem representado pelo título do artigo, pois os “ecos da memória” continuam a repercutir na atualidade, em outras palavras, a ideologia vigente na escola (e na academia) ainda é a de que há uma superioridade da língua escrita em relação à língua oral, em uma atitude grafocêntrica, que inferioriza o sujeito ao ignorar a sua língua e lhe impor o uso da língua padrão considerada como sinônimos de inteligência, de superioridade, de civilidade.

Lendo esse texto fiquei a me perguntar como é construída a identidade do sujeito indígena frente aos usos do português oral e escrito. Nesse contexto, não se pode perder de vista que o contato com o português foi historicamente de violência, de conflito, resultado do processo de colonização. Relacionado aos antepassados desses povos, junto com a língua, vem toda a história de subjugação, de assujeitamento. E a sensação de perda de identidade é sentida pelas/os indígenas que são questionados acerca de sua identidade por não falarem suas línguas indígenas.

Se, por alguma(s) razão(ões), o indígena não falar mais sua língua, ele não será mais indígena? E por que o português não é apontado nos discursos como sendo também língua sua?

Tfouni *et al.* (2013) problematizam o que é, para a/o aluna/o, aprender a ler e a escrever uma língua que para ela/e é fria, vazia, sem vida, como nessa citação usada pelas autoras, em que evidencia seu caráter sociocultural:

A professora fala lentamente, com palavras muito compridas, ela não tem nenhuma pressa... Pendurem o agasalho no cabide! Minha mãe berra: não largue o casaco por aí, quem que vai guardá? Tem um mundo separando as duas... Em casa, cabide ninguém sabe o que é; agasalho, não se diz. Pior que uma língua de gringo, se fosse alemã ou turca, a gente já sabe que não vai entender. Mas na escola, eu entendia quase tudo o que a professora dizia, mas sozinha não conseguia fazer... A língua de verdade, era em casa que eu ouvia; a birlita, o rango, ser enrolado, dá uma beijoca, neguinha. As coisas estavam todas lá, na casa, os gritos, as caretas, as garrafas pelo chão. Quando a professora falava, as coisas não existiam! (Tfouni *et al.*, 2013, p. 33).

As autoras discutem esse trecho chamando a atenção para o que seria “língua de verdade”. E se há uma “língua de verdade”, qual seria a que a ela se contrapõe? A língua “de mentira”, nos levando a refletir como os sentidos vão sendo construídos, nesse excerto, por exemplo, há possibilidade de “língua de verdade” ser a língua da existência, do existir no mundo; e a da escola, a língua da abstração, do vazio, da ausência, ausência de sentido para aquela/e aluna/o.

Eneida, interlocutora deste trabalho, ao ser alfabetizada, em português, parece não ter visto sentido em aprender as letras com os nomes de animais que, para ela, eram estranhos:

Comecei de conhecer a sala de aula a partir de 8 anos de idade e quando eu conheci as letras quem me mostrou foi um Akwẽ, um professor que em Akwẽ é um Rowahtukwa, o ensinador. Depois foi uma professora branca que deu a continuidade ao ensinamento com sua língua nativa, ou seja, o português. Mostrando os tipos de bichos estranho como z zebra que não sabia o que era x de xale ou de xícara assim foi indo assim aconteceu os ensinamentos e eu com o meu aprender (E.B.X., 2022).

Muito importante, ainda, a problematização sobre a dicotomia oralidade e escrita que, na opinião das autoras, não condiz com a infinidade de possibilidades, “por exemplo, falar como se escrevesse, ou escrever como se estivesse conversando” (Tfouni *et al.*, 2013, p. 36). Uma dicotomização contraproducente e que hierarquiza uma em detrimento da outra, isto é, a língua escrita é a língua ideal. Daí decorre todo o resto de disfuncionamento escolar:

Como decorrência desse estado de coisas, a escola coloca um ideal de língua correta, que, aliado à questão da metalinguagem, define todo o funcionamento dessa instituição: o que é “ensinar”; o que é “aprender”; como deve ser o “bom aluno” e o “mau aluno”; quais conteúdos são relevantes, etc. (Tfouni *et al.*, 2013, p. 37).

Sobre essa discussão, Eneida faz um depoimento: “nos tempos da escola tinha medo de abrir a boca para falar e errar, na língua Akwẽ não tem marcação de gênero, imagina como ficava a minha cabeça para poder falar português, ficava mais era calada” (E.B.X., 2022). Esse relato evidencia o agravante de a língua portuguesa ser a sua segunda língua vai ao encontro do que Tfouni *et al.* (2013) pontuam, em severa crítica à prática dos agentes educacionais, nas escolas:

O esforço que os alunos de classe baixa fazem para conseguir acompanhar a língua falada da escola e, ainda por cima, para aprender

a representá-la por escrito, frequentemente passa despercebido dos agentes educacionais, os quais, aprisionados às normas do bem-falar e do bem-escrever, muitas vezes ficam insensíveis à riqueza e à criatividade de algumas escritas (Tfouni *et al.*, 2013, p. 34).

Coloco-me atenta ao que as autoras trazem mostrando ser essa uma dificuldade generalizada – a de acompanhar a língua falada e escrita usada na escola e eu acrescento, na academia – não apenas de indígenas como muitas pessoas gostam de rotular. Complemento dizendo que, no caso de indígenas, a situação ainda se acentua, pois, as suas línguas originárias nem sempre (a depender do lugar, quase nunca) são respeitadas e consideradas nos espaços escolares e/ou acadêmicos, tampouco as suas maneiras de escrever são valorizadas.

Portanto, permito-me estar sensível à riqueza, beleza, criatividade e profundidade de Eneida em seus textos escritos (ou orais) durante as oficinas de letramento. Pois, afinal, o meu objetivo não consistiu em analisar desvios de convenções da escrita, tampouco desvios gramaticais. Antes que eu provoque um *frisson* na/o leitora/leitor, eu explico: quando era do desejo da Eneida, trabalhávamos nas oficinas a língua padrão, contudo, com bastante cautela para não transformar a sua produção textual em só mais uma escrita padronizada nos moldes acadêmicos. As oficinas foram sempre espaços de reflexões e autorreflexões acerca de nossas próprias práticas frente aos letramentos e, por consequência, à língua portuguesa. Nesse sentido, concordo com Conceição Evaristo (2007, s/p): “escrever adquire um sentido de insubordinação. Insubordinação que pode se evidenciar, muitas vezes, desde uma escrita que fere ‘as normas cultas’ da língua, caso exemplar o de Carolina Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada”.

Tfouni *et al.* (2013) afirmam que a escrita deve ser repensada como espaço para se falar da realidade do sujeito e que ele possa se reconhecer naquilo que escreve:

Buscamos repensar a escrita sob a funcionalidade de um espelho, em que o sujeito possa se reconhecer, falar de si, de sua realidade, e não como algo estranho a ele, ininteligível, que fale de um outro mundo, de uma realidade que não é a dele. Sob essa perspectiva, podemos

compreender por que Tfouni (1992) relaciona o letramento a um continuum, mostrando que, do ponto de vista desse texto, o sujeito não pode ser classificado como iletrado, nem pouco letrado (Tfouni *et al.*, 2013, p. 41).

O que as autoras ponderam contribui fortemente com a abordagem adotada neste texto e, especialmente, com a minha postura nas oficinas, visto que, como Tfouni (2001), considero o letramento como um *continuum*. Vejo, assim, a necessidade de romper com a descontinuidade gerada pela dicotomização entre oralidade e escrita, até porque, numa visão mais ampliada, povos indígenas, de um modo geral, não são grafocêntricos, pelo contrário, se enaltecem por terem memória longa e manterem vivos os seus conhecimentos ancestrais sem precisarem ter tudo escrito no papel, como afirma Davi Kopenawa:

Os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos. Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente. Não temos de desenhá-las, como eles fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós. Por isso nossa memória é longa e forte (Kopenawa; Albert, 2015, p. 75).

É possível observar, neste trecho, a força que carregam as palavras faladas que, diferentemente “dos brancos”, não precisam estar registradas em peles de imagens, ou seja, papel, pois ficam gravadas dentro dos indígenas.

As palavras desse indígena Yanomami me fazem pensar que a tradição oral é o que mais se aproxima, melhor, é o que há de maior intimidade com a vida humana como ela é e acontece. As palavras faladas, nesse contexto, são a manifestação de si sem as amarras das regras normatizadoras da língua dita “padrão”.

Escrever, portanto, requer encontrar um lugar de afeto para que a manifestação oral, em toda a sua beleza e profundidade de conhecimentos, sabedorias, sentimentos, emoções, se desloque, se movimente para a manifestação escrita. Não é a língua do

colonizador, não é a língua ensinada na escola, é a língua dos afetos que se aprende no seio familiar que promove e movimenta a construção do conhecimento. A minha língua, a sua língua, a língua do/a outro/a devem, destarte, ter lugar e fazer parte das inúmeras práticas de letramento.

Consequentemente, toda a discussão feita até aqui cabe para analisar a experiência de uma estudante indígena cursando mestrado em um programa de pós-graduação “dos brancos”. Reforço que essa pesquisa integra ao Projeto “Letramentos acadêmicos em zonas de contato: trajetórias de estudantes indígenas na pós-graduação”, coordenado pelo prof. Dr. André Marques do Nascimento. Esse projeto tem por objetivo investigar as trajetórias acadêmicas de estudantes indígenas com intuito de oferecer subsídios teóricos para se (re)pensar a permanência destes estudantes na universidade. Dentre tantas outras razões, essa é uma das mais sérias, pela qual senti uma enorme responsabilidade ao oferecer oficinas de letramento como suporte à sua trajetória acadêmica. Apesar de o nome “oficina” assustá-la, ela se mostrou aberta ao novo. Segue a transcrição do diálogo:

[Eneida] Oficina, eu acho essa palavra tão forte. Mas também bonita. A palavra oficina me assusta como a palavra liderança. Tem um peso, uma responsabilidade.

[Pesquisadora] Podemos mudar o nome.

[Eneida] Esse nome tá bom, tenho que aceitar o novo. A diferença nos ensina, traz o novo, nova emoção, novo olhar, traz uma visão de mundo nessa nova ação.

Inspirada com as palavras de Eneida de que essa “nova ação” traria “nova emoção, novo olhar”, continuei a conversa, perguntando a ela:

[Pesquisadora] Eneida, o que você espera dos nossos encontros?

[Eneida] Ai professora, estou com vergonha agora de falar... Queria escrever, a senhora me ajuda? Tem coisas que eu falo só conversando. Tem muito vídeo gravado das conversas com o prof. André, sabe?... através de vídeo que a gente tá conversando, e depois a senhora escrever?!

A participante expressa o seu desejo em retomar o método usado nos encontros quando fui sua orientadora, na graduação, sendo “suas mãos” a digitar o que ela ia oralmente elaborando. E continuou: “Eu tava falando pra minha cunhada sabe... Eu queria escrever como eu falo. Falar é tão fácil, mas parece que quando vou escrever eu travo. Transformar em escrita é um desafio pra mim” (E.B.X., 2022).

Eneida, nessa conversa, desabafou sobre a relação desafiadora que a escrita lhe impõe e, assim, contrapôs a fala como sendo “tão fácil” ao passo que diante da escrita “eu travo”. Argumentei que me manter como “escriba” era uma forma de mantê-la dependente de mim, ou de qualquer outra pessoa que ocupasse esse lugar, e, em certa medida, seria dar continuidade ao colonialismo que negou aos povos indígenas o direito de falar e escrever por si mesmos.

Desse modo, expliquei que, ao contrário disso, as oficinas de letramento tinham como objetivo potencializar a sua escrita e, assim, promover a sua autonomia. Brupahi concordou em continuarmos com a metodologia de escrita do projeto em que ela escrevia os textos e me enviava via WhatsApp. Com o diferencial que, agora, os textos seriam usados como contexto para as aulas, a fim de desenvolvê-los e aprimorá-los.

Ao discutirmos sobre como seriam as oficinas de letramento e com quais conteúdos trabalharíamos, Eneida traz a seguinte reflexão sobre a oralidade e a escrita:

Na oralidade, quando passamos pra escrita parece que a gente perde muito porque quando falo passo os sentimentos, os detalhes daquilo que tô falando sabe?! Por exemplo, vou contar uma história pra Akwê, na hora de contar eu faço até os rugidos do animal. Agora se for contar pra vocês, branco, eu vou dizer que o animal fez um rugido... A escrita também é assim, não é suficiente para transmitir a verdadeira história (E.B.X., 2022).

Quando indagada se desejava que o seu trabalho fosse realizado na linguagem audiovisual, ela categoricamente disse não. Segue a reprodução de nosso diálogo:

[Pesquisadora] Sua dissertação, em vídeo, seria mais rica?

[Eneida] Não. Não sinto isso. Não quero fazer em forma de vídeo.

[Pesquisadora] Então você deseja ter domínio da escrita, para escrever as

coisas que você precisa?

[Eneida] Não. Eu não quero dominar bem o português. Quero apenas que me entendam sabe?

[Eneida] Mais cedo ou mais tarde temos que enfrentar a escrita, nós já estamos nesse mundo da escrita, chegou pra nós aqui e não tem como fugir pra sempre.

Nessa conversa, o seu sentimento se mostra bastante ambíguo. A mestrandona constata que já está no mundo da escrita, apesar de postergá-la, “cedo ou mais tarde temos que enfrentar a escrita”. No entanto, da frase “não tem como fugir pra sempre”, subentende-se que ela apresenta resistência apesar de reconhecer a importância da apropriação da escrita acadêmica.

A perda de vitalidade a qual se refere Eneida a respeito da escrita, parece estar em consonância com a fala de Célia Nunes Correa Xakriabá que se empenha em não produzir uma escrita fraca: “a minha contribuição também é a de tentar construir uma escrita que não seja ‘fraca’, porque trago comigo as marcas ‘fortes’ da oralidade que me foi ensinada desde sempre por estes mais velhos” (Correa Xakriabá, 2018, p. 35).

Brupahi Xerente foi muito contundente ao dizer que a escrita não é suficiente para transmitir a verdadeira história. Correa Xakriabá (2018) também segue nessa mesma direção:

É difícil encontrar ferramenta eficaz para guardar a oralidade, até conseguirmos guardar algumas informações em torno deste conhecimento, mas certamente perderíamos a ressonância presente na força da melodia oralidade. Constatou que o melhor jeito de guarda oralidade é na memória (Correa Xakriabá, 2018, p. 205).

Na narrativa da pensadora Akwẽ, este paradoxo também está presente: a riqueza e a beleza da oralidade em detrimento à limitação da escrita, em meio ao reconhecimento que essa pode servir para registrar e guardar conhecimentos e informações. Ao final, a decisão da estudante quanto ao desenvolvimento de sua dissertação, é pela escrita, até porque, há tempos a escrita é considerada por ela como

ferramenta que irá imortalizar os conhecimentos do seu povo (Brupahi X.; Sawrepte X.; Borges, 2018).

Eneida precisava atender às solicitações de seu orientador, isto é, ampliar a discussão sobre letramento, em seu projeto, levando em consideração os textos lidos na disciplina ofertada pelo próprio orientador, justamente sobre a temática em questão. Por essa razão, a primeira oficina que tivemos foi para explicar as práticas de letramento necessárias para a reescrita do projeto. Mas, antes disso, perguntei como Eneida estava fazendo para realizar as leituras dos textos digitais enviados pelas professoras e professores, por e-mail ou WhatsApp, ela respondeu: “estou imprimindo e às vezes falta papel na escola, daí tem que ir na cidade pra comprar, por isso que às vezes eu atraso para entregar as atividades” (E.B.X., 2022). Aproveitei para perguntar se as atividades estavam sendo feitas pelo celular: “às vezes eu faço no celular, outras vezes eu escrevo e tiro foto pra mandar pro professor” (E.B.X., 2022).

Da aldeia, Eneida enfrentou dificuldade com a instabilidade do sinal da internet. Ainda assim conseguiu assistir às aulas pelo seu celular, da maneira que pôde. Quando perguntei sobre a internet, se teria algum lugar na aldeia com o sinal melhor, para a comunicação entre nós se dar com mais qualidade, ela respondeu que “a internet é a rural e tem dia que está muito ruim” (E.B.X., 2022).

Por fim, iniciamos com o conteúdo da oficina, propriamente dito. Falamos sobre a importância de se conhecer as próprias maneiras de aprender: o melhor ambiente, se em silêncio ou não; os recursos, caderno, papel, celular, computador etc.; técnicas, como o fichamento dos textos, a escrita sobre o que entendeu da leitura; entre outros pontos considerados importantes por nós duas, até chegar em como fazer citação.

Expliquei sobre citação direta (curta e longa) e indireta (paráfrase), compartilhando uma apresentação de *slides* sobre o assunto. Depois, coloquei em tela, o seu próprio projeto. Eneida fez a leitura de alguns trechos a fim de identificar quais das citações feitas no próprio texto eram diretas ou indiretas. Quais eram curtas ou longas e ainda, quais regras da ABNT foram aplicadas ali, com o auxílio do editor de

texto Word, como por exemplo, o recuo de 4 cm em citações longas, tamanho da fonte etc.

Ao terminar a explicação, começamos a trabalhar nas partes do projeto. Discutimos sobre qual dos textos que lemos poderia ser usado para ampliar a ideia trazida pela afirmação “Isso é letramento. É o fazer, ver, ouvir, sentir, tocar” (E.B.X., 2022), frase célebre da mestrandra Brupahi Xerente que já anuncia um conceito indígena Akwẽ, inovador, para letramento. Essa foi a “tarefa de casa” proposta para Eneida. Cansadas, decidimos por encerrar a aula deste dia.

Começamos a segunda oficina com Eneida lendo um dos textos que ela escreveu e nos enviou pelo WhatsApp, na semana anterior: “Vivendo e vivenciando e aprendendo nas aulas remotas”:

Figura 1– Eneida estudando no quintal de sua casa, na aldeia Funil.



Fonte: Borges, 2022, p. 137.

Aulas remotas na sombra da minha casa, feita de palha, rodeado de árvores que maioria é pequizeiros e cajueiros que no tempo da fruta é uma fartura delicioso. Como sempre ouvindo orquestra de pássaro preto fazendo a festa com suas cantorias se exibindo a sua beleza côr preta que brilho como espelho. Eu com ventilação natural do ventinho no rosto ameniza a quentura do meu amado Estado. O meu sobrinho filho Bruno alimentando as galinhas da família mas ele afirma e defende que é dele que ninguém mata para virar alimento. No quintal da casa os mói de capim dourado secando no sol quente do Tocantins. E meu esposo Gilberto assume a cozinha da casa fazendo a comida para jantar. Eu fazendo as minhas

anotações como pesquisadora acadêmica que no mundo acadêmica tudo é anotar. Seja no papel no celular ou no computador se tiver claro.kkkk. (E.B.X., 2022).

Esse texto foi enviado, por Eneida, via WhatsApp, mantido, aqui, na íntegra, por mim, incluindo a fotografia, na mesma sequência mandada por ela (imagem seguida do texto), logo após o término da aula do prof. André, quando discutimos os textos de Lynn Mário (2001) e Davi Kopenawa (2015). A teoria que a pesquisadora Brupahi Xerente vai construindo tem a poesia como a sua marca singular. Contexto que nos remete às reflexões do autor Lynn Mário (2001), para quem a escrita indígena é multimodal. Analisando o texto de Eneida, o que vemos (Davi Kopenawa nos convida para olhar para a escrita) é o código alfabetico acompanhado de imagem.

A autora inicia a sua escrita com uma linda foto sua e do lugar onde vive. É interessante também que a sua escrita não é uma escrita qualquer, ela tem a marca dos detalhes e da rica descrição do espaço. Sua escrita provoca em quem está lendo o despertar dos sentidos. Assim como salienta Lynn Mário (2001) sobre a sinestesia, ou seja, ao ler e vou despertando em meus ouvidos “a orquestra de pássaro preto”, a minha pele vai sentindo “a ventilação natural do ventinho no rosto” ... Lendo o seu texto, “vemos” o “Bruno alimentando as galinhas”. Então, parece fazer muito sentido o que a autora Brupahi Xerente escreveu em seu projeto de mestrado: “Isso é letramento. É o fazer, ver, ouvir, sentir, tocar”.

Nessa oportunidade, sugeri a Eneida que os autores Lynn Mário e Davi Kopenawa fossem utilizados por ela como outras vozes que dialogam com a dela, com pontos de vistas muito semelhantes. Como já havíamos falado sobre como fazer citações, aproveitei para pedir que ela retirasse dos textos desses dois autores, trechos que ela considerasse parecidos com as suas ideias. Encerrei esta conversa nomeando-a como uma verdadeira teórica poeta e a incentivei para continuar escrevendo.

Passado esse primeiro momento, Eneida perguntou se eu podia ajudá-la preparar a apresentação para a disciplina II – “Tópicos em questões culturais e

identitárias no ensino de línguas naturais". A estudante demonstrou insatisfação em ter de preparar *slides* a pedido da professora que argumentou ser melhor para os/as colegas acompanharem. Sobre isso, confessou: "Os slides me prendem. Tenho medo de falar e extrapolar, me perco... Eu gosto de falar, falar eu gosto, eu gosto demais de falar" (E.B.X., 2022).

Brupahi segue desabafando sobre as discordâncias com a professora, desde outros tempos em que foi sua aluna: "ela não aceita minha forma de pensar, tem que ser do jeito dela. Concepção de letramento da professora é a letrada, das letras, pra ela é a modalidade escrita mesmo. Desde as aulas presenciais que ela não aceita minha forma de pensar e continua até agora nas aulas remotas" (E.B.X., 2022). Nota-se que as divergências se davam também no campo conceitual, pois para a mestrandona, letramento não se restringe a escrita, letramento é tudo o que comunica, norteia, ensina (Brupahi Xerente, 2019).

Intrigada em ter que se adaptar à forma usual de apresentação de trabalho, na academia – "Quando a gente não sai do sistema a gente continua como colonizador. Muitos professores continuam sendo colonizadores" (E.B.X., 2022) – a mestrandona retoma uma fala sua, ainda na graduação, para fazer um adendo: "Às vezes temos que comportar como tal, mas às vezes temos que ser inovação, se não, não vai descolonizar" (E.B.X., 2022). Parece se instalar, com essa afirmação, o grande desafio de discernimento quando "comportar como tal" e quando "inovar"? Penso que não tem como ser diferente: é Eneida quem tem de definir.

Indaguei se a oficina deveria ser reservada para atender a essa atividade e ela respondeu que "a oficina inteira não, pelo menos a metade" (E.B.X., 2022). Comecei incentivando-a a fazer a apresentação do jeito que ela se sente bem, ou seja, de forma livre a sua narrativa. Mas que fizéssemos um roteiro escrito para atender ao pedido da professora, podendo ser projetado em compartilhamento de tela para os colegas acompanharem sua apresentação. Ela concordou e aconteceu da seguinte maneira: Eneida me enviou via WhatsApp os textos que ela escreveu com o tema "narrativas da

minha vida". Compartilhei tela, de forma que ela fosse acompanhando o que eu ia fazendo, no editor de texto Word, a saber, fui tirando as frases principais e transformando-as em tópicos. Dividi o roteiro em três partes, representando os ciclos da história de vida de Eneida, como os próprios textos da autora traziam em seus conteúdos: Nascimento, Crescimento, Adulta.

Depois do roteiro pronto, conversamos sobre a metodologia *online* utilizada ali para construí-lo, expliquei para que serve e a sua semelhança com o *slide* que possui a mesma lógica e funcionalidade de orientação dos assuntos sobre os quais a apresentadora irá falar, a fim de não se perder a linha de raciocínio e não se esquecer de nada. Foi bem produtivo. Eneida continuou a aula abatida, “murchinha” como ela costuma se autodefinir, porque estava se sentindo muito mal com três atividades atrasadas. A aluna desabafou dizendo que se senta para fazê-las, mas não consegue. Essa é uma dinâmica que se repete todas as vezes que ela é cobrada para apresentar alguma produção escrita acadêmica. Digo “acadêmica” porque a produção escrita livre, sobre o seu viver Akwẽ, acontece com fluidez. Em suas palavras:

Eu estou me sentindo muito bem escrevendo os textos que estou mandando pra vocês ((orientador e eu)), mas quando é pra fazer as atividades eu travo [...]. Estou naquela fase que quero escrever sobre a vida, sobre as vivências, desde que tivemos o primeiro encontro com professor, parece que abriu a mente, desde o Davi Kopenawa abriu a minha mente pro que eu quero fazer (E.B.X., 2022).

Davi Kopenawa, escritor indígena, ao abordar a cosmologia de seu povo, provocou uma identificação imediata na mestrande que, quando movida pelo desejo de escrever, escreve. Escreve livremente, sem nenhum comando, aquilo que vem para ela naturalmente, sobre a vida. Em contrapartida, a mestrande desabafa:

Mas a atividade me puxa, não estou conseguindo sair do lugar, estou me sentindo tão mal, peguei as apostilas (os textos para a aula), Gilberto imprimiu pra mim, eu estou lendo, mas parece que não estou lendo, estou

tão pesada por estar atrasada. Estou me sentindo tão mal (E.B.X., 2022).

À vista disso, coloco-me a refletir sobre as limitações da academia em lidar com esta realidade: uma indígena Akwẽ em um programa de pós-graduação de origem positivista, assim como historicamente é a educação brasileira.

4 Letramentos negrindígenas

Das oficinas com Brupahi Xerente nasceram os letramentos negrindígenas que se consolidaram a partir de uma relação dialógica e intercultural entre a pesquisadora-professora negra e a interlocutora participante indígena da pesquisa. Assim, os conhecimentos foram sendo construídos e fundamentados, principalmente, em autoras/autores negras/os e indígenas que coadunam com esse conceito contracolonial de letramento.

Letramentos negrindígenas (Borges, 2022) é, portanto, um convite para refletirmos sobre as produções indígenas (e negras) de conhecimento que têm suas bases epistêmicas ancoradas em seus territórios, em uma relação de coletividade inseparável de seus povos, da natureza e da mãe Terra.

No entanto, é preciso ressaltar a importância das pluriepistemologias desenvolvidas dentro da academia e, assim, sugerir que as referências bibliográficas utilizadas em diferentes práticas e eventos de letramento acadêmico não precisam mais ficarem restritas às produções “do branco”.

Negras/os, quilombolas, indígenas ocupam cada vez mais espaços, em diferentes cursos superiores, de diversas universidades espalhadas pelo país. Coabitam o mesmo planeta, como salientou Eliana Tremembé (Pinto, 2021), e coabitam os mesmos espaços acadêmicos, embora não seja de maneira simétrica e tampouco na mesma quantidade que estudantes brancas/os. Mas o suficiente para deslocarmos as bases eurocentradas para as bases pluriétnicas de fazeres científicos negros, quilombolas, indígenas (Borges, 2022).

Logo, vamos indigenizar o território acadêmico, como nos provoca Correa Xakriabá (2018):

Nós estudantes indígenas temos um grande desafio, responsabilidade de renovar as estratégias de luta e resistência, uma das resistência é não permitir o desbotamento da nossa identidade quando transitamos no território acadêmico, precisamos ainda como uma flecha certeira indigenizar os lugares que ocupamos (Correa Xakriabá, 2018, p. 102).

Eu acrescento que podemos indigenizar e enegrecer os letramentos. Portanto, sim! Letramentos negrindígenas com a relevância e valor acadêmico que lhes cabem e, é claro, salvaguardados os seus territórios sagrados e pluriétnicos no tecido de suas produções científicas (Borges, 2022). Consequentemente, desconstruir para construir parece ser o grito de ordem. Desconstruir as crenças limitantes que envolvem o pensamento “moderno” de que a escolarização ocidental universaliza os conhecimentos nos tornando civilizadas/os, educadas/os e cultas/os.

Em síntese, escolarização concebida como o símbolo do progresso. Contudo, não é o que mostra “Escolarizando o mundo – o último fardo do homem branco”, dirigido por Carol Black, escritora e cineasta americana. O filme retrata os impactos da chegada da educação ocidental em Ladack, no sudeste asiático, expressos, por exemplo, por Manish Jain Shikshantar:

Uma das coisas que eu vi que a educação realmente criou foi o senso de inferioridade em muitos níveis. Um a nível dos idosos. Eu visitei muitas vilas querendo aprender com os idosos todos os tipos de práticas tradicionais. E a primeira resposta é sempre: “Eu não sei nada, vá e fale com o meu filho. Ele está na décima série. Eu não sei nada, eu não entendo nada”. Na minha vida, isso foi provavelmente uma das coisas mais dolorosas que eu ouvi repetidamente nas vilas (Manish Jain Shikshantar - Filme “Escolarizando o mundo”).

A polarização “superior X inferior” é generalizada quando se trata de (não) escolarização, seja qual for o canto do mundo. Essas, citadas acima, são vilas situadas

entre campos e montanhas do Himalaia. Não é diferente, cá no Brasil, entre comunidades da favela, negras, indígenas, por exemplo. Calazans (Lopes *et al.*, 2019) não fala em inferioridade, mas em “intrusão social” quando pula o muro da cidade partida para ocupar um banco escolar/acadêmico e adverte sobre o risco que daí resulta:

De tanto criticar e me esforçar para compreender criticamente a sociedade, precisava eu mesmo passar por uma autocrítica: até que ponto valeu a pena a minha “intrusão social”. Qual validade daquilo para o meu lugar? A autocrítica permanece comigo até os dias atuais, porém decidi voltar para o Complexo, de volta para o banco de aluno. [...] Percebi que ao pular o muro da cidade partida, me tornei um pouco como aqueles que moravam do outro lado do mundo e, de certa forma, demorei muito a voltar. E essa volta só assume sentido para mim se for para a derrubada completa desse muro (Lopes *et al.*, 2019, p. 42).

Nesse excerto, o autor se refere à “cidade partida” como sendo a separação entre a favela e a sociedade envolvente; “escola do asfalto” é a escola do outro lado da cidade partida, isto é, fora da favela. Entrar para a “escola do asfalto” é entendido por Calazans como “intrusão social”.

A criticidade de Calazans (Lopes *et al.*, 2019) vem expressa, dentre outras formas, nas aspas da expressão “intrusão social” mostrando a sua consciência de que aquele é também o seu lugar, a educação era para ser direito de todas/os, porém, por não se efetivar na realidade, quando um preto chega na escola (ou academia) o seu sentimento é o de um intruso, como quem não deveria estar ali. E só está porque “ousou” ser o “intruso”.

Estabelecendo um paralelo com a realidade dos povos originários, diríamos que é mais que uma “cidade partida”, há um mundo partido: indígenas e “brancos”. E quando se “pula o muro”, o sentimento de Eneida se assemelha ao de Calazans: “eu sou atrevida, eu estou na pós-graduação por atrevimento” (E.B.X., 2022). Logo, sou levada a pensar que muito provavelmente haja razões profundas que subjazem as dificuldades de Eneida em relação a apropriação da escrita acadêmica.

Apropriar-se da escrita acadêmica seria deixar-se “morrer” enquanto Akwẽ? Seria aprisionar os conhecimentos, o espírito do ser indígena Akwẽ dentro de formas, modelos “do branco”? E isso não seria, também, ir contra as vidas indígenas, como há mais de 500 anos fazemos?

Lá nas montanhas do Himalaia, outras mulheres também não se sentem “educadas”: “No passado, as mulheres costumavam gostar e respeitar seu trabalho na terra. Agora, com o desenvolvimento, elas pensam que educação é apenas ler e escrever. Elas dizem ‘Eu não sou educada, eu não sei nada’” (Dolma Tsering - Filme “Escolarizando o mundo”). Na outra ponta, a dos considerados educados, homem branco escolarizado, também entrevistado no filme, reconhece os efeitos perniciosos da educação do ler e escrever, nos moldes doutrinadores (leia-se exterminadores):

Educação não é simplesmente a transmissão de informação. É por definição a transmissão, e de fato a enculturação, ou poderia ser dito mais duramente, a doutrinação de uma criança para uma certa forma de saber, de aprender, de ser. E novamente, quando nós projetamos nossas noções do que educação é, ou o que uma forma de ser é em outros continentes na vida de outras pessoas, nós esquecemos que nós estamos projetando apenas algo que nós mesmos inventamos. E uma das coisas que eu vejo no meu trabalho é que diferentes formas de saber, diferentes formas de ser e diferentes formas de aprender, realmente criam diferentes seres humanos. Se você foi criado no Colorado para acreditar que uma montanha é uma pilha inerte de pedras esperando para ser minada você terá uma relação muito diferente com aquela montanha do que uma criança do sul do Peru que acredita plamente que uma montanha é um espírito Apu, uma deidade protetora que irá direcionar seu destino ao longo da vida. Mas a observação interessante não é nem que a montanha de fato seja um espírito ou apenas uma pilha de terra. A observação interessante é como o sistema de educação é que define o que a montanha é, cria um diferente ser humano com uma diferente relação com a terra. Eu fui criado nas florestas da Colúmbia Britânica a acreditar que aquelas florestas existiam para serem cortadas. Aquela foi a base ideológica de ciência florestal que me foi ensinada na escola e que eu pratiquei como madeireiro nas florestas. Foi baseado na ideia que nós tínhamos que eliminar todo o crescimento mais antigo para conseguir o crescimento de plantações saudáveis, porque afinal o incremento adicional de celulose seria maior em uma planta, enfim, isso foi

toda uma construção. Mas de maneira drástica, aquele sistema de crenças me fez um ser humano muito diferente com uma relação muito diferente com a floresta do que os meus amigos das florestas nativas que acreditavam que aquela floresta era a moradia de Hokuk e o beiral torto do paraíso. E por causa da minha ideologia e da minha educação, aquelas florestas não existem mais (Homem branco – Filme *Escolarizando o mundo*).

Essa é uma fala profunda, especialmente, no reconhecimento de “que diferentes formas de saber, diferentes formas de ser e diferentes formas de aprender, realmente criam diferentes seres humanos”. O que significa dizer que a universalização da educação ocidental, ao contrário de criar diferentes seres humanos: mata! Mata culturas, línguas, conhecimentos, sabedorias, natureza, Terra... Edson Krenak (2021) endossa essa constatação ao afirmar que assim se criou “uma verdade única, absoluta” de que indígenas não têm alma e, por isso, não devem viver:

Logo, essa ontologia do que é alma, do como essa epistemologia de saber como eu sei que alguém tem alma, se eles não têm fé, se eles não têm rei, se eles não têm lei, eles não têm alma. Assim, tal maneira de pensar sobre o indígena criou uma verdade única, absoluta, que eles passaram a aplicar em todos os lugares. Transformou aquela ação, vamos chamar assim “metodológica”, de exploração das novas terras em uma ação genocida, colonizadora e exploradora, que foi destruindo as outras ontologias que existiam aqui, as outras maneiras de pensar a realidade (Krenak; Bastos Lopes; Peixoto, 2021, p. 18).

A fala é profunda também na confissão “por causa da minha ideologia e da minha educação, aquelas florestas não existem mais”. Assim também é no Brasil: “A estimativa da taxa de desmatamento por corte raso para a Amazônia Legal em 2019 é de 9.762 km²” (INPE, 2019).

O povo Akwẽ me ensinou e eu aprendi que nada existe separado no mundo. Logo, estudar a trajetória acadêmica da Eneida não é sobre letramento isolado, é sobre epistemologias indígenas Akwẽ que mantêm vivas florestas, a natureza em si, a Terra. Essa é uma das críticas contundentes da Eneida, ressonantes entre indígenas, em geral, que querem ver suas maneiras de sentir, pensar, produzir respeitadas e valorizadas,

como afirma Eliana Tremembé (Pinto, 2021). A autora assevera que não querem mais ser “exotizados como fetish” em objetificações científicas:

O pensamento colonial criou polos e valora no extremo negativo tudo o que difere das suas estruturas. É preciso que lutemos pelo nosso direito de existir em nossas diferenças, sem que sejamos exotizados como fetish exploratório das ciências modernas. Nossas formas de sentir e pensar foram subestimadas por muito tempo, silenciadas como nossas línguas e narrativas, que precisaram encontrar formas de sobreviver ao esmagamento da narrativa hegemônica colonial (Pinto, 2021, p. 11).

Há uma pergunta urgente que faço, agora, usando as palavras de Eliana Tremembé: como garantir o direito de estudantes indígenas existirem em suas diferenças, com suas línguas e narrativas, com suas formas de sentir, pensar, produzir? Eneida decidiu que se comportaria como tal e seguiu num esforço excepcional para aderir a determinados padrões de letramento acadêmico.

Hoje, Eneida Brupahi Xerente é mestre e sua dissertação é intercultural: traz os conhecimentos milenares e coletivos de seu povo e dialoga com as produções científicas ocidentais. Entretanto, ainda, percebemos que permanecem algumas incertezas em relação à ruptura entre oralidade e escrita e seus efeitos na trajetória acadêmica da mestrandona.

Ai professora é/ talvez uma sensação de/ sei lá, tem momentos que você se sente impotente sabe, os acontecimentos, a cobrança né, (...) você tem que andar mesmo nas dificuldades, (...) eu passei o dia, de manhã eu tentei escrever, aí eu fiquei também, fiquei na impressão que eu não consigo andar sozinha (E.B.X., 2022).

A afirmação “eu tenho dificuldade na hora da escrita” aparece insistente, em diferentes contextos, por vezes, de forma bastante ambivalente. Ora a dificuldade é “só” com o modelo acadêmico, ora se manifesta para colocar a oralidade na escrita. É fato que na oralidade a mestrandona escreve bem. Ela escreve oralmente e, na tradição africana, encontrei parceria para essa maneira de pensar.

Não faz a oralidade nascer a escrita, tanto no decorrer dos séculos como no próprio indivíduo? Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens. Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo. Antes de escrever um relato, o homem recorda os fatos tal como lhe foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo os narra (Hampaté BÂ, 2010, p. 168).

Hampaté BÂ, escritor malinês, no trecho acima, se mostra convicto que da oralidade nasce a escrita. O autor continua o seu raciocínio expressando claramente o lugar de prestígio da tradição oral, diferentemente das “nações modernas, onde a escrita tem precedência sobre a oralidade, onde o livro constitui o principal veículo da herança cultural, durante muito tempo julgou-se que povos sem escrita eram povos sem cultura” (Hampaté BÂ, 2010, p. 167). Numa situação hipotética, ele segue questionando “se formulássemos a seguinte pergunta a um verdadeiro tradicionalista africano: ‘O que é tradição oral?’, por certo ele se sentiria muito embaraçado. Talvez respondesse simplesmente, após longo silêncio: ‘É o conhecimento total’” (Hampaté BÂ, 2010, p. 169). Quanta potência nessa possível resposta. A mesma encontrada no depoimento da mestrande que também indica para a totalidade do conhecimento através da oralidade que guarda o que tem de bonito, o que tem de melhor, “desde a nossa existência”. À escrita é reservado o lugar de pura e simples ferramenta de documentação:

eu tô querendo documentar um conhecimento coletivo que (há) anos foi oral, através da oralidade foi repassada, e aqui estou com esse conhecimento das pessoas que veio das pessoas que veio antes da gente. Então, no mundo que a gente tá vivendo, que a gente tem contato com a escrita, que queremos documentar (...) o que temos de bonito, o que temos de melhores, o que temos desde então, desde a nossa existência, eu acho que contribui bastante para o mundo da escrita. Porque estamos na era do documentar, estamos na era de transmitir o conhecimento tradicional através da escrita, que hoje em dia nós estamos/ os professores, os estudantes são o porta voz na transmissão desse conhecimento, e alguns conhecimentos, que não são todos. Porque existe uma hierarquia dessa

transmissão de conhecimento que é/ que às vezes, na oralidade é muito mais importante do que a escrita, tem a magia, tem o ritual, tem o momento de transmitir esse conhecimento (E.B.X., 2022).

Brupahi Xerente deixou claro, a “oralidade é muito mais importante do que a escrita”. Fazendo isso, coloca para a academia o desafio de movimentar, para a escrita, o bonito, a magia, o ritual no momento de transmitir o conhecimento. Em Nêgo Bispo (Santos, 2018) encontramos caminhos possíveis a partir dos “conceitos de ‘confluência’ e ‘transfluência’” entre os diferentes saberes:

Trabalho com os conceitos de “confluência” e “transfluência”. Confluência foi um conceito muito fácil de elaborar porque foi só observar o movimento das águas pelos rios, pela terra. Transfluência demorou um pouco mais porque tive que observar o movimento das águas pelo céu. Para entender como um rio que está no Brasil conflui com um rio que está na África eu demorei muito tempo. E percebi que ele faz isso pela chuva, pelas nuvens. Pelos rios do céu. Então, se é possível que as águas doces que estão no Brasil cheguem à África pelo céu, também pelo céu a sabedoria do nosso povo pode chegar até nós no Brasil (Santos, 2018, s/p).

E chegou. Amadou Hampaté BÂ, de Bandiagara, em Mali, África; Nêgo Bispo da comunidade Saco do Curtume, no Piauí, Brasil, perfazendo a mais viva e ancestral transfluência. Em consonância com Eneida Brupahi Xerente, da aldeia Funil, Tocantins, Brasil, tem-se a mais perfeita confluência entre quilombola e indígena.

Da África

Mali

Aquilo que se aprende na escola ocidental, por mais útil que seja, nem sempre é vivido, enquanto o conhecimento herdado da tradição oral encarna-se na totalidade do ser (Hampaté BÂ, 2010, p. 189).

Do Brasil

Piauí

O pensamento operacionalizado pela escrita é um pensamento sintético, desconectado da vida. Já o nosso pensamento, movimentado pela oralidade, é um pensamento orgânico (Santos, 2018, s/p).

Tocantins

Se você vive naquela natureza, você dorme na natureza e acorda com a natureza, claro que você vai colocar (...) de maneira mais bonita. Na minha visão, eu vivo disso, eu vivo isso, claro que eu vou escrever da maneira que eu acho que é o certo (E.B.X., 2022).

5 Considerações finais

Na esteira do exposto neste artigo, é preciso que haja espaço de escuta para a academia ouvir-ler pensadoras/es e escritoras/es indígenas, negras/os, negras/os quilombolas, pois saber fazer elas/es já sabem, precisam somente que as condições de produção pluriétnica sejam garantidas. E já fazem. Edson Krenak (2021), pesquisador indígena do povo Krenak, comenta, em entrevista, que tem Daniel Munduruku como exemplo deste fazer:

Portanto, é isso que eu estou tentando fazer, estou trazendo nossas maneiras de ser dentro dos textos científicos, como Daniel Munduruku, por exemplo, em um texto histórico, antes mesmo de muitos autores no Canadá, nos Estados Unidos, na Austrália, ao usarem esse estilo científico, o Daniel já havia iniciado. Ele introduziu a tese de doutorado da seguinte forma: “Caros parentes indígenas, depois de lhes ter comentado como o povo Munduruku viveu de forma peculiar o seu momento histórico...” e ele continua (Krenak *et al.*, 2021, p. 20).

Edson Krenak reforça aspecto da escrita importante para intelectuais indígenas: “tem o aspecto identitário nesses textos, porque eles estão compartilhando os meus, os nossos modos de ser, de saber e de fazer a pesquisa propriamente” (Krenak *et al.*, 2021, p. 20). Portanto, nesta força ancestral negrindígena, acrescentando o pensamento quilombola de Nêgo Bispo (2018) que repercute mais como uma convocação, às universidades, para a efetivação da “confluência entre os saberes”:

Para nós, quilombolas e indígenas, essa é a pauta. Contracolonizar. No dia em que as universidades aprenderem que elas não sabem, no dia em que as universidades toparem aprender as línguas indígenas – em vez de ensinar –, no dia em que as universidades toparem aprender a arquitetura indígena e toparem aprender para que servem as plantas da caatinga, no dia em que eles se dispuserem a aprender conosco como aprendemos um dia com eles, aí teremos uma confluência. Uma confluência entre os saberes. Um processo de equilíbrio entre as civilizações diversas desse lugar. Uma contracolonização (Santos, 2018, s/p).

Não haveria palavra mais acertada para finalizar este texto: confluência. Em síntese, assim como o rio que, em algum ponto, vive a junção de dois ou mais cursos de água, esperamos que os letramentos negrindígenas possam se juntar aos letramentos legitimados historicamente como acadêmicos, de forma equilibrada e simétrica, nos mais diversos e infindáveis cursos de graduação e pós-graduação espalhados pelo país afora. Não excluídos e/ou subjugados como são na maioria esmagadora desses espaços acadêmicos. A confluência é, portanto, um dos requisitos fundamentais para que consigamos, efetivamente, descolonizar a escrita acadêmica.

Referências

BORGES, S. L. A. **Letramento, gênero e raça na trajetória acadêmica de uma indígena mulher Akwẽ**. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia, 2022.

BRUPAHI XERENTE, E. **Letramentos do viver Akwẽ**. 2019. Projeto (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

BRUPAHI XERENTE, E.; SAWREPTA XERENTE, L.; BORGES, S. L. A. Práticas pedagógicas interculturais: experiências de uma professora de português intercultural e de professores/as Akwẽ Xerente conhecimentos matemáticos e letramento. In: PIMENTEL DA SILVA, M. S.; SOUZA, L. I. P. (org.). **Diálogos Interculturais**: reflexões docentes. Goiânia: Imprensa Universitária, 2018.

COMUNIDADE PERÓLAS NEGRAS. **Escolarizando o Mundo**: o último fardo do homem branco. Youtube, s/d. Disponível em: <https://youtu.be/3Xux89-8MX4>. Acesso em: 11 mar. 2022.

CORREA XAKRIABÁ, C. N. **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá**: reativação da memória por uma educação territorializada. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais) – Brasília – DF, 2018. 218 p.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: Alexandre, Marcos A. (org.). **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. In: **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África** / editado por Joseph Ki-Zerbo. 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010.

INPE. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. A estimativa da taxa de desmatamento por corte raso para a Amazônia Legal em 2019 é de 9.762 km². Publicado em 18 de novembro de 2019. Disponível em: http://www.inpe.br/noticias/noticia.php?Cod_Noticia=5294.

KAMBEBA, M. W. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIRA, H. H. S.; DANNER, F. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 39-44.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cia das Letras, 2015.

KRENAK, E. D. A.; BASTOS LOPES, D.; PEIXOTO, L. F. “Com que sangue foram feitos meus olhos?”: conversando com Edson Krenak sobre literaturas e metodologias indígenas. **Revista Teias**, v. 22, n. especial, p. 12-28, out./dez. 2021. DOI <https://doi.org/10.12957/teias.2021.61628>

LOPES, A. C.; SILVA, D. N.; FACINA, A.; CALAZANS, R.; TAVARES, J. Letramentos de sobrevivência: costurando vozes e histórias. In: LOPES, A. C.; FACINA, A.; SILVA, D. N. (org.). **Nó em pingo d'água**: sobrevivência, cultura e linguagem. Rio de Janeiro/Florianópolis: Mórula/Insular, 2019. p. 31-57.

NASCIMENTO, A. M. Letramentos acadêmicos no espaço da diferença colonial: reflexões sobre trajetórias de estudantes indígenas na pós-graduação. **Revista Raído**, v. 13, n. 33, p. 66-92, jul./dez. 2019. DOI <https://doi.org/10.30612/raido.v13i33.9920>

PINTO, E. S. (Tremembé). Apresentação. In: TAKARIJU, Felipe Coelho Iaru Yê. **Alienindi: Os portais do mundo**. Ponta Grossa: UEPG-PROEX, 2021.

SANTOS, A. B. dos. Somos da terra. **Piseagrama**, Belo Horizonte, n. 12, p. 44-51, 2018. Disponível em: <https://piseagrama.org/somos-da-terra/>

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, L. M. T. M. T. Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal Kaxinawá. In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. (Coleção Ideias sobre linguagem).

TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D. M. ; MARTHA, D. J. B. A abordagem histórica do letramento: ecos da memória na atualidade. In: **Scripta**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 23-48, 1º sem. 2013. Disponível em: <https://doaj.org/article/7d6a3baecf964e5ea118f77aca07763f>