

VOL VI

POR PALAVRAS E GESTOS A ARTE DA LINGUAGEM

Mauriceia Silva de Paula Vieira
Patrícia Vasconcelos Almeida
(Organizadoras)



EDITORA
ARTEMIS
2022

VOL VI

POR PALAVRAS E GESTOS A ARTE DA LINGUAGEM

Mauriceia Silva de Paula Vieira
Patrícia Vasconcelos Almeida
(Organizadoras)



EDITORA
ARTEMIS
2022



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadoras	Prof. ^a Dr. ^a Mauriceia Silva de Paula Vieira Prof. ^a Dr. ^a Patricia Vasconcelos Almeida
Imagem da Capa	Watercolour/shutterstock
Bibliotecária	Janaina Ramos – CRB-8/9166

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil



Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
Prof. Dr. José Cortez Godínez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.ª Dr.ª Lívia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba
Prof.^a Dr.^a Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.^a Dr.^a Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof.^a Dr.^a Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.^a Dr.^a Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares. Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Prof.^a Dr.^a Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P832 Por palavras e gestos: a arte da linguagem VI /
Organizadoras Mauriceia Silva de Paula Vieira,
Patrícia Vasconcelos Almeida. – Curitiba-PR:
Artemis, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-61-3

DOI 10.37572/EdArt_250822613

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Vieira, Mauriceia Silva
de Paula (Organizadora). II. Almeida, Patricia
Vasconcelos (Organizadora). III. Título.

CDD 410

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166



APRESENTAÇÃO

O volume VI do livro *“Por Palavras e Gestos: A arte da Linguagem”* está organizado em torno de três eixos relevantes para os estudiosos e pesquisadores que desenvolvem trabalhos na área da língua/linguagem e suas interfaces. Na sociedade, a presença de variadas tecnologias contribui para que os textos que circulam em diferentes mídias (impressa, eletrônica e digital) se constituam por intermédio da articulação entre linguagens. Cada vez mais, os textos – orais ou escritos, impressos ou digitais, - são multimodais e multissemióticos, isto é, orquestram em sua constituição sons, vídeos, imagens, escrita, cores etc. Essas mudanças contemporâneas nos textos ampliam e modificam as práticas de leitura e escrita, o que exige não só novas práticas de letramentos para que os sujeitos tenham pleno acesso às informações que circulam e as analisem de forma crítico-reflexiva, mas também, novos olhares para o ensino e para as práticas pedagógicas de formação de leitores no espaço escolar. Para além das tecnologias, mídias, leitura e escrita, a sociedade contemporânea presencia a valorização da diversidade cultural, o embate de vozes e o reconhecimento da diferença e da diversidade. Todas essas questões estão permeadas pela língua/linguagem e refletem uma dinâmica sociocultural. *“Por Palavras e Gestos: A arte da Linguagem”* reúne uma coletânea de artigos cujas temáticas abordadas fornecem ao leitor um campo vasto e profícuo para o diálogo, além de se constituírem como uma leitura instigante que possibilita a construção de conhecimentos.

Mauriceia Silva de Paula Vieira
Patricia Vasconcelos Almeida

SUMÁRIO

A LINGUAGEM E SUAS CONEXÕES COM AS TECNOLOGIAS E AS COM MÍDIAS

CAPÍTULO 1..... 1

JORNAL POPULAR ACERTA INTERATIVIDADE COM LEITORES PELO WHATSAPP

Beatriz Corrêa Pires Dornelles

Patrícia Pivoto Specht

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226131

CAPÍTULO 2..... 12

IMAGEM EM MOVIMENTO NOS PRIMÓRDIOS DA TELEVISÃO PORTUGUESA ENQUANTO NARRATIVA MUSICAL

João Ricardo Pinto

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226132

CAPÍTULO 3..... 22

ESCRITA DIGITAL: UM ESTUDO SOBRE O FENÔMENO DA TRANSTEXTUALIDADE NO CIBERESPAÇO

Márcia de Souza Luz-Freitas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226133

CAPÍTULO 4..... 35

UNA LECTURA SEMIÓTICA DE LA REVISTA ARGENTINA *TÍA VICENTA*

María Lourdes Gasillón

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226134

CAPÍTULO 5..... 49

THE EMBODIED VOICE: AN HOLISTIC PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR THE SINGING STUDIO

Philip Salmon

Susana Caligaris

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226135

CAPÍTULO 6..... 61

DIFERENÇAS COMUNICATIVAS ENTRE HOMENS E MULHERES – REFLEXOS DE GÊNERO NA IMPRENSA PORTUGUESA

Marlene Loureiro

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226136

A LEITURA EM SUAS DIVERSAS NUANCES

CAPÍTULO 7 84

O CONTO NUMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO CRÍTICA PARA ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Antônio Carlos Soares Martins

Cleunice da Silva Lemos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226137

CAPÍTULO 8.....97

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIPAMPA

Isabel Cristina Ferreira Teixeira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226138

CAPÍTULO 9.....107

ENCOBRIMENTOS E (DES)ROSTIFICAÇÕES NOS AUTORRETRATOS DE NINO CAIS

Karine Perez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226139

CAPÍTULO 10..... 115

ESPAÇOS DO EXÍLIO EM A COSTA DOS MURMÚRIOS E A ÁRVORE DAS PALAVRAS

Joseane Mendes Ferreira

Cristianne Silva Araújo

Joelma de Araújo Silva Resende

Raimunda Maria dos Santos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_25082261310

A CONSTITUIÇÃO DA LINGUAGEM EM MÚLTIPLOS CONTEXTOS

CAPÍTULO 11.....126

A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* NO DISCURSO DE TOMADA DE POSSE DE JAIR BOLSONARO (2019): AS MARCAS DO CONSERVADORISMO, DO POPULISMO E DO AUTORITARISMO TRADUZIDAS PELA LINGUAGEM

Dayse Alfaia

 https://doi.org/10.37572/EdArt_25082261311

CAPÍTULO 12 148

EDUCAÇÃO, CULTURA E IDENTIDADE AMAZÔNICA: NARRATIVAS POSSÍVEIS

Maria do Perpétuo Socorro Nóbrega Ribeiro

 https://doi.org/10.37572/EdArt_25082261312

CAPÍTULO 13..... 161

ESTUDIO PRAGMALINGÜÍSTICO SOBRE LA CORTESÍA EN EL HABLA DE LA REGIÓN DEL EJE CAFETERO EN COLOMBIA

Mireya Cisneros Estupiñán

Gladys Yolanda Pasuy Guerrero

 https://doi.org/10.37572/EdArt_25082261313

CAPÍTULO 14..... 174

(IN) COMPETÊNCIAS DE LINGUAGEM ORAL E PERCEÇÃO AUDITIVA EM CRIANÇAS COM ATRASO DE LINGUAGEM

Márcia Ferreira

Rosa Maria Lima

 https://doi.org/10.37572/EdArt_25082261314

SOBRE AS ORGANIZADORAS.....185

ÍNDICE REMISSIVO 186

CAPÍTULO 12

EDUCAÇÃO, CULTURA E IDENTIDADE AMAZÔNICA: NARRATIVAS POSSÍVEIS

Data de submissão: 21/06/2022

Data de aceite: 07/07/2022

Maria do Perpétuo Socorro Nóbrega Ribeiro¹

Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

<http://lattes.cnpq.br/3174564469084599>

RESUMO: O texto consiste no pensar a prática de investigação realizada por um grupo² que desenvolve atividades conjuntas, e neste relato de experiências privilegamos o empenho das acadêmicas³ de turismo e dança na pesquisa com povos indígenas, conquanto se apresentem como novas pesquisadoras no âmbito da etnologia indígena. Debruçadas sobre o direito dos povos indígenas cidadãos,

a pesquisa procura dar visibilidade à história e a diversidade cultural indígena e, sob as lentes do turismo e dança trabalhamos o modo de pensar, sentir e fazer o cotidiano de estudantes indígenas de duas escolas públicas, na perspectiva de analisar a contribuição destas no processo de ressignificação da cultura indígena a partir do conteúdo escolar do Ensino Fundamental I.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Dança. Educação. Ressignificação.

EDUCATION, CULTURE AND AMAZON IDENTITY: POSSIBLE NARRATIVES

ABSTRACT: The text consists in thinking the investigation practice fulfilled by a group that develops joint activities and in this report of experiences we privilege the commitment of the tourism and dance academics in research with indigenous peoples, although they present themselves as new researchers in the scope of indigenous ethnology. Focusing on the right of indigenous peoples inhabiting cities, the research seeks to give visibility to indigenous history and cultural diversity, and, under the lens of tourism and dance, we work the way of thinking, feeling and daily living of indigenous students from two public schools in perspective of analyzing their contribution in the process of resignification of indigenous culture from the school content of Elementary School.

KEYWORDS: Art. Dance. Education. Significance.

¹ Professora da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Doutora em Antropologia (ISCTE-PT), mestra em Educação (UFAM), líder do Círculo Interdisciplinar de Estudo e Pesquisa no Amazonas. Coordenadora do Projeto de Extensão intitulado: Arte Sateré-Mawé como processo socioeducativo na formação das crianças das Comunidades Indígenas Waikyhu e Beija-Flor. Autora do artigo que resultou de projetos realizados entre 2016 e 2018 com apoio da FAPEAM, com apresentação no VI Encontro Científico Nacional em Dança da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA, UFBA, Salvador: 2019.

² Grupo de pesquisadores dos Cursos de Turismo e Dança da Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas.

³ Estudantes-pesquisadoras: Leliane Maria Pereira da Silva, Christianne Farias dos Santos e Antônia Sandrelle Loureiro Cavalcante.

1 INTRODUÇÃO

Na relação teoria-prática costuma-se afirmar que o pesquisador, assumindo determinado método de trabalho vive certamente estruturando projetos que desvendem questões factíveis. Esta relação dá ao pesquisador(a) condições de alcançar resultados estimulantes, “não deformados”, ao resistir as fórmulas prontas e aos roteiros pré-fabricados ou receitas improvisadas que solapam os encaminhamentos e as análises, do mesmo modo que a neutralidade, quando o foco da pesquisa é desprezado, ambos falseiam e mistificam propostas viáveis e “bons resultados”. Portanto, o texto consiste no esforço de pensar a prática de investigação realizada por um grupo de professores e estudantes da Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT-UEA), que desenvolve atividades conjuntas. O grupo procura privilegiar, através deste relato de experiência o empenho de três estudantes de turismo e dança, cujo campo de pesquisa envolveu família indígenas citadinas - termo proposto pela Antropologia Urbana.

Debruçadas sobre os direitos das populações indígenas estruturamos a pesquisa na tentativa de dar visibilidade à história e a diversidade cultural e, sob as lentes do turismo e da dança-educação trabalhar o modo de pensar, sentir e fazer o cotidiano de estudantes indígenas de duas escolas públicas convencionais e duas escolas indígenas localizadas no perímetro urbano da cidade de Manaus, na perspectiva de analisar a contribuição destas no processo de ressignificação da cultura indígena a partir dos conteúdos trabalhados em salas de aula.

Amparadas nas experiências vividas e anotações sobre o ensino repassado por professores (as) indígenas das Aldeias Indígenas Waikyru e Beija-Flor I, focamos nossos esforços no trabalho de campo na companhia de crianças sateré-mawé entre “sete e dezessete anos”, prerrogativa⁴ da cultura, expressa pelas famílias indígenas. Conscientes que a formação intelectual das crianças indígenas na cidade, tem duas dimensões que deveriam ser complementares, uma relacionada a educação indígena ou educação tradicional e outra aos saberes adquiridos no espaço da escola convencional. Contudo, diante da cultura, da arte e da cosmologia indígena observamos que nos espaços escolares onde há o ensino formal, as expressões antropocentristas espelham as controversas ideias postuladas pela literatura que daria subsídio a dialética clarificadora da história e da cultura dos povos indígenas citadinos, objeto de estudo interdisciplinar dos conteúdos de aula.

⁴ Atribuição natural e definidora da categoria “criança” pelos pais, embora casamento e gravidez constituam indicadores da fase adulta, independentemente da idade cronológica. Tal definição segue o rito da liderança indígena em tela.

2 CAMINHOS QUE REESCREVEM E LEGITIMAM A APRENDIZAGEM

O contato estabelecido entre pesquisadores e campo é sempre imprevisível, interessante é, notar que a afiliação epistemológica definida neste como relação entre linguagem e cognição no campo da antropologia, recebe anuência do funcionalismo de Malinowski como uma corrente das ciências sociais marcada pela visão positivista. Todavia, mesmo tendo em conta a ontologia realista do positivismo, Malinowski percebia a necessidade da compreensão dos significados que sujeitos de culturas alheias davam às suas próprias realidades, buscando através das experiências vividas, recursos necessários para o desvelamento das diferentes dimensões humanas.

Embasadas nas ideias do autor, adentramos às escolas públicas convencionais eleitas pelo grupo para, então, iniciarmos as atividades no campo. As particularidades das escolas eleitas expressavam um perfil empedernido em contraposição a escola almejada pelas crianças indígenas e não indígenas, de uma escola inovadora, dinâmica e envolvente. Havia, simbolicamente um tapume a ofuscar gestores e professores que compõem a estrutura escolar administrativa. Para Queiroz (2003) romper obstáculos seria abrir caminhos, revelar, transgredir, despontar ou transpor espaços capazes de refrear as fendas e gerar conhecimento, tornando a educação um modelo integrador e fortalecedor da história, da cultura e da arte por meio de uma educação inclusiva, não discriminatória. O líder de visão, na docência, ao se comprometer com a formação do indivíduo torna-se permissivo, porquanto transpor os muros academicista aproxima diferenças, transversaliza saberes e contribue para a transformação da educação que coexiste em um universo complexo (MORAN, 2007).

O contato com as escolas aos nossos olhos, se mostrou plácido em organização física e pedagógica, todavia nos desdobramentos que requereram observações de Leis, Normas e Pareceres sobre história e cultura indígena a relação foi conflituosa. Tínhamos por certo que a Constituição de 1988 no que concerne aos povos indígenas quanto a manutenção da língua, da cultura e do território relativo à subsistência seria tema recorrente no currículo escolar. Assim como o teor da Reforma Constitucional de 1994 e a Ratificação da Convenção 169 da OIT de 1992, sobre o reconhecimento das particularidades dos povos indígenas e de seus enraizamentos jurídicos. Do mesmo modo o Artigo Constitucional no 75, § 17 de 1994, ao reconhecer o enraizamento, bem como os direitos territoriais e uma educação “intercultural” dessa sociedade.

Os PCNs (p. 64) ao falar da Pluralidade Cultural sublinha o seguinte texto:

A noção de que diferentes grupos étnicos e culturais têm organizações políticas internas próprias, diferenciadas entre si, é conteúdo a transversalizar em

História, ao tratar, por exemplo, da vida nas aldeias indígenas, ou dos processos de chegada e integração dos imigrantes em território nacional, assim como da formação de estruturas político-partidárias, entrelaçadas com aspectos culturais na história do Brasil.

A LDBEN (2005) trata no Art. 32, § 3º sobre o Ensino Fundamental Regular, este será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. O Art. 78, fala da colaboração das agências federais de fomento destinados à cultura e assistência aos indígenas e garantia de uma educação escolar bilingue e intercultural.

O texto das Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2019) para o Ensino Fundamental, ilustra no item 9 a necessidade de desenvolver a “empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades”. Propõe ainda, uma educação sem preconceitos de origem étnica, de gênero, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual se deve comprometer. Com o arcabouço teórico em mãos, iniciamos às visitas e primeiras observações nos espaços escolares.

3 A DIALÓGICA NO DISCURSO DAS CRIANÇAS INDÍGENAS E O COTIDIANO DAS ALDEIAS

Ao falar do desempenho das crianças indígenas, retomo discussões anteriores sobre comunicação como base do diálogo, isso porque a premissa do falar e escutar é condicional em vias de mão dupla. Nesse sentido “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais [...]. A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B” (FREIRE, 1987, pp. 81-84). É fora dessa escola convencional, estigmatizada como detentora da educação bancária que trabalhamos história e cultura para tornar visível a diversidade cultural amazônica a partir das tradições indígenas, diante de métodos escolares preestabelecidos ou não.

Inicialmente estreitamos relacionamentos com as crianças sateré-mawé das duas aldeias, observando as tarefas cotidianas orientadas por práticas educativas desenvolvidas na companhia dos adultos. Neste ambiente o poder criativo das crianças expressava a intensidade das brincadeiras idealizadas com elementos simples da natureza, evidenciando que “o homem age de acordo com os seus padrões culturais” (LARAIA, 2007: 49) e que este é, em outras palavras, motivado pelas práticas cotidianas. Neste universo, as crianças reinventam suas práticas e constroem aprendizagem para a vida. O processo

de apreensão do saber dependia da representação da realidade entre elas - crianças - e o meio no contínuo das brincadeiras, estando enraizado à cultura do lugar.

Elas criam e davam sentido as suas inventividades a partir de matéria orgânica da natureza, sobretudo em contato com o chão de terra onde ocorrem as brincadeiras das crianças em harmonia com os animais. Concordamos com Clarice Cohn (2005) ao afirmar que a aquisição do saber implica em uma relação social assimétrica condicionada ao patrimônio cultural específico de cada sociedade, o que requer uso de práticas educativas compatíveis com o fim de adaptar a criança ao meio social em que esta última será chamada a viver e produzir conhecimento. Neste constante movimento configura-se o processo de territorialização onde as crianças sateré-mawé apreendem, produzem e reescrevem a cultura e a história das sociedades indígenas.

Piorski (2016, p. 56) descreve a criança como ser que convive com um cosmos representativo da despreocupação, [...] liberta do pensamento laborioso e do raciocínio carregado de existência”. Seria, “no plano eufêmico, um espaço fantástico e, por isso, transcendental” (DURAND, 2002, p. 47), um espaço de reconfigurações. Logo, para não perder de vista os fenômenos que rodeiam o pensamento imaginativo da criança sateré-mawé, nos tornamos crianças enquanto elas permaneciam “reelaborando sobre o terreno já brincado e reconhecido por gerações anteriores”, artefatos de seus interesses” (PIORSKI, 2016, p. 56). No sentido figurado elas enxergam o “terreno” como vida vivida, capaz de traduzir a imaginação do tipo: esse é o meu cavalo e é feito de galho de árvores.

A seguir apresentamos transcrições de diferentes falas das crianças:

“Esse pedaço de pau é o meu cavalo né..., com ele eu brinco e posso transformar no pretinho⁵ porque ele vira cachorro, mas quando brinco de brigar, o pau me protege porque o pretinho morde... (risos), e se eu quiser ele também pode ser qualquer coisa né...” (M1⁶, 2012).

O uso de produtos da natureza para confecção dos itens das brincadeiras, demonstrou a intimidade entre as crianças e o território chão. Suas mentes fazem emergir do universo cósmico figuras sobre-humanas que davam sentido e descreviam o significado da identidade sateré-mawé, como guerreiros filhos de Waraná, descrito pelos antigos pajés sobre os tempos imemoriais do Nuçoquem, termo grifado por Pereira (1999). Waraná representa a semente que deu origem a história do povo Sateré-Mawé, hoje industrializada e, após a torrefação é relada transformada em pó, sendo utilizada para o preparo do çapó, bebida muito apreciada pelas famílias sateré-mawé.

⁵ Cachorro que nos acompanhou nas atividades durante o período de pesquisa no campo.

⁶ Codinome utilizado para manter em sigilo as crianças interlocutoras.

4 A DIALÓGICA NO DISCURSO DAS CRIANÇAS INDÍGENAS E O COTIDIANO ESCOLAR⁷

O processo migratório dos povos indígenas se tornou acentuado no Amazonas na década de setenta, quando muitas famílias, por diversas razões deixaram seus territórios originários em busca de saúde, escolarização e trabalho (RIBEIRO, 2003). Na cidade enfrentaram barreiras, as mais diversas que vão da falta de moradia, alimentação, precariedade no atendimento à saúde e dificuldade para obter matrícula escolar para as crianças da aldeia.

O fato tem gerado grande repulsa nas famílias indígenas e interferido negativamente na relação e na formação escolar das crianças sateré-mawé, que hoje reclamam por se sentirem discriminadas diante de outras crianças que congregam na mesma escola. Inquiridas sobre o que pensam da escola pública convencional, ouvimos de M1 e M2:

“Eu não sei, mas eu acho que na escola todos deve ser igual, porque todo mundo é igual, nós somu igual, mas nós se sentimos diferente”. “Eu quero aprender na escola as coisas da nossa cultura..., não sei quando...”.

As falas expressam a força simbólica da cultura do território diante das imposições curriculares trabalhadas em um ambiente multicultural - a escola. A irredutibilidade institucional causa desinteresse e evasão escolar em grande proporção entre as crianças, adolescentes e jovens indígenas (RIBEIRO, 2018).

O currículo escolar proposto para o Ensino Fundamental traz um arcabouço teórico apreciável e deve transpor os muros e interagir com as diferenças na tentativa de agregar valores, sem discriminação, de outra forma as crianças indígenas tatearão, procurando compreender o papel da escola convencional nas relações sociais e na formação do indivíduo. Sobre a questão, ouvimos de M2:

“...é porque lá na escola nós não brinca e não conhece quase ninguém, aí é só terminar a aula que nós corre pra casa porque lá nós brinca, com todo mundo e nós também estuda ..., na escola as coisas é tudo obrigado, todo mundo reclama e a professora nem liga e nem ouve... (M2).

Na aldeia, as famílias consideram as brincadeiras das crianças uma, se não a melhor forma de aprender as tarefas da escola e a cultura de seu povo. A aprendizagem está vinculada ao ato de brincar, organizando e reorganizando ideias que culminam em brincadeiras que fazem parte de seus universos como meio de preparação para a vida.

Embarcar no mundo mágico das crianças é encantar-se com as descobertas simples de traços fortes da cultura do acerto e do erro. Se procurarmos o erro no

⁷ Nos referimos a EMAS, (Municipal) e EETRT (Estadual), ambas localizadas na região metropolitana de Manaus.

conhecimento, antevemos o lugar privilegiado, pois dele decorre o acerto. Bachelard comenta que a ciência, ao buscar “a superação da experiência primeira passou por momentos de estagnação e mesmo de regressão” (1996, p. 29). Ao negar a existência de verdades primeiras e concordarmos com a dos erros primeiros, mostramos que o conhecimento científico não progride sozinho, nem de maneira linear, por acumulação progressiva de conhecimentos novos, acrescentados aos já existentes.

Assim nos libertamos das algemas da cátedra e nos colocamos como crianças em contato com o “chão de terra e com o cosmo” (PIORSKI, 2016). As crianças têm a capacidade de pensar e reorganizar ideias, ampliando a aprendizagem cognitiva que a coloca além dos valores adultocêntricos. Quando criança imaginamos e reinventamos situações semelhantes as que observamos em nossos pais e pessoas que nos rodeiam. Na escola convencional, as crianças indígenas dialogam com outras culturas, porém não desenvolvem a prática do aprender fazendo, tampouco se sentem capazes de expressar suas inventividades.

A escola, sendo um espaço múltiplo deve trabalhar o conceito de diversidade na formação dos ‘pequenos cidadãos e cidadãs’ que nela iniciam a primeira etapa da educação formal, assim como, o uso de uma prática de ensino que valorize a arte, a criatividade e o imaginário cultural como recurso de aprendizagem. Nesta fase, as crianças criam e recriam fenômenos etéreo que consolidam as relações sociais entre seus pares e sintetizam o que elas pensam sobre si e sobre a realidade que as cerca (RIBEIRO, 2018).

As “ações socioeducativas”, seja em grupos de convivência, familiar ou desenvolvimento local, estimulam as manifestações que corporificam as identidades culturais e fortalecem as relações, tornando-as iguais. As famílias indígenas defendem a escola como espaço “que respeita o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades” (RCNEI, 1998, p. 34). Durante a permanência na escola ouvimos uma mãe repreender o filho que a rodeava, usando palavras do tipo: “Vai logo, você está sempre emburrado, parece índio! O menino de aproximadamente oito anos foi tolhido pela atitude da mãe e inculcou a imagem distorcida do indígena. Expressões do tipo índio é indolente, preguiçoso e bicho do mato são recorrentes no ambiente escolar.

5 AINDA UM POUCO MAIS OU DESISTIR POR QUÊ?

Surpreendemo-nos com o conteúdo escolar do ensino fundamental trabalhado nas escolas contatadas, quanto as datas comemorativas, com algumas exceções, as atividades são standardizadas. Queríamos na ocasião compreender o poder da

história na formação dos estudantes e a relevância da temática indígena para o corpo administrativo, técnico e pedagógico. Observamos que não havia indicação sobre datas históricas que fizessem menção aos povos indígenas, registramos alguns cartazes comemorativos ao Dia das Mães, Pais, Professores, etc.

Ao inquirir estudantes e professores sobre a questão ouvimos que a escola está atenta as datas históricas. Com relação ao Dia do Índio, 19 de abril, disse-nos a gestora: “organizamos caravanas que visitam as aldeias próximas, demonstrando o apreço que temos pelos povos indígenas, sobretudo porque todos nós somos tupiniquins”. A participação das crianças na caravana de visitação é inusitada, vestidas de tanga e cocar improvisadas em papel e um traço feito com tinta guache no rosto caminham enfileiradas para a pseudo homenagem. O biótipo estabelecido como padrão na formação inicial das crianças, evidencia os erros cometidos pela história sobre os povos indígenas.

Os primeiros comentários e/ou explicações históricas surgem das sociedades primitivas através do mito, utilizando a tradição oral (PCNs, 2005) e que não condiz com a realidade daquele 21 de abril. Se retirarmos da história a dinâmica tempo/espaço, estaremos negando a significância social e humana das sociedades - ocidental e oriental. Há que se destacar que “[...] a análise e a crítica da realidade concebem alunos e professores como sujeitos históricos que cotidianamente atuam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivência [...]” (FONSECA, 2003: 94), e isso os faz únicos(as).

Dar destaque a uns em detrimento de outros virou modismo no ambiente escolar e esta atitude acelera a perda e o distanciamento da história originária, base da história presente, sem que os envolvidos percebam mudanças e avanços, muitas vezes negados pela escola sob o pretexto de trabalhar temas atuais. Reescrever o passado “é um ato de amor, amor na plena acepção da palavra, um dar sem esperar nada em troca, um olhar para trás e desejar apenas entender o que aconteceu” (GADAMAR, 1998:59). Reescrever o passado, no presente das Terras Indígenas Waikyhu e Beija-flor 1 como ato criativo de amor exercido pelas crianças indígenas, representa a territorialidade histórica, o sentido de pertencer a essa ou aquela cultura de um território capaz de transformar a história passada em objeto do conhecimento presente para o futuro. O conhecimento se constrói através da cumplicidade onde o diálogo funciona como ponte entre os saberes que determinam situações de ajuntamento e/ou rupturas. Ao ouvir certa tarde que o “índio tem hora para falar”, percebi o agravo da professora ao impedir M4 de expressar seus conhecimentos diante de um grupo de estudantes, onde ela era minoria. O episódio torna óbvio o assombreamento do saber indígena ante a diversidade que traz como ponto comum a cultura descrita por Gusmão (1999) “como elemento da linguagem que não se

esgota na língua ou línguas adotadas por um grupo” (GUSMÃO, 2015: 46) ou grupos em situações díspares.

No interior das comunidades há sempre um caminho simbólico, mediador de culturas que revela o universo místico, crivado de símbolos e significados, cuja compreensão está no imaginário de seus membros. Um caminho de comunicação que promove o diálogo entre indígenas e não indígenas, como expressam os líderes indígenas quando descrevem o lugar vivido como espaço com características próprias da cultura, como: ritual, dança, música, grafismo e cultivo, além dos costumes e línguas que se unem e formam as aldeias sociais e políticas.

O formalismo frente a diversidade promove retrocesso no ambiente escolar e as crianças se vêm tolhidas em suas capacidades criativas de reproduzir como membro daquele grupo ou como indivíduo autônomo, na elaboração de suas aprendizagens para a vida (ITURRA, 1996). A “[...] criança é um ser humano capaz de definir o real tal como esse real surge aos seus olhos...” (ITURRA, 1996: 9). A escola fora da aldeia nega ou escamoteia a cultura indígena e as crianças sateré-mawé têm necessidade dessa aprendizagem no dia a dia, na formação que as conduzirá a vida adulta e à constituição das famílias que ocupam os limites da aldeia. Dizem os líderes que lá fora as crianças aprendem a cultura do “homem branco” para saber lidar com as coisas da cidade, mas não praticam a nossa cultura nem a língua porque lá tudo é diferente.

Além dos muros simbólicos que rodeiam a aldeia não há representatividade da cultura indígena para os de fora, apenas curiosidade, o conhecimento adquirido vem dos livros e estes em sua maioria negam a construção histórica e identitária erguida nesses poucos mais de quinhentos anos, disse-nos um dos líderes da Aldeia Beija Flor I. A escola não apreendeu a cultura indígena, seus membros vêm o indígena como indivíduo incapaz - sem estudo. Os avanços políticos, sociais e formação intelectual dos “parentes”, termo usual entre os povos indígenas, não entram nos índices nacionais.

Aracy Lopes da Silva (2005) ressalta que “a diferença entre povos, culturas e classe social está fadada a ser eternamente compreendida e vivida como desigual. Como relações entre superiores e inferiores, evoluídos e primitivos, cultos e ignorantes, ricos e pobres, com direitos e sem direitos, com voz e sem voz” (p. 17). O depoimento abaixo, expressa o pânico de ser indígena no espaço escolar. No relato a seguir, a mãe de (M2) procurou explicar o motivo que levou seu filho a negar sua identidade, dado ao contexto em que ocorreu o fato: “Outro dia estávamos no posto de saúde e um homem perguntou se meu filho era índio. Meu filho ficou calado, mas ele insistiu: tu é índio? Ele balançou a cabeça negando sua identidade”. Disse-nos aquela mãe que o homem gritou que índio é gente mentirosa e ela tentava justificar a atitude do homem ao menino e sussurrou

que o filho estava assustado. Diante do diferente, Baines (2001) nos estimula a resistir às situações vexatórias, assim deixaremos de ser vítima. Ocultar a identidade significa estar em permanente processo de negociação ou processo de “subversão”. No espaço urbano, a violência e o confronto ficam menos aparente, o que resulta na invisibilidade da população indígena, além de acirrar o preconceito e a negação da alteridade indígena.

6 ENCONTROS, DESENCONTROS E CONFRONTOS ENTRE DUAS LINGUAGENS

Prosseguimos com os trabalhos na expectativa de registrar os conteúdos de história e cultura indígena no ambiente de sala de aula das duas escolas. Após longa espera, nossas expectativas se esvaíram, embora tivéssemos ouvido de uma das diretoras que a questão indígena era tema recorrente nos conteúdos escolares e na programação anual da escola. Recebemos a negação da proposta de trabalhar com as crianças indígenas e não indígenas no ambiente da segunda escola e a resposta se deu em função das suas “prioridades”. Explicamos que o projeto tinha incentivo do governo e que estávamos submetendo à sua apreciação, pois acreditávamos na influência e harmonia da escola sobre o entorno. Pela segunda vez recebemos um não, isso porque a aprendizagem daquelas crianças estava pautada na realização das provas do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e Provinha Brasil. Situação contrária encontramos nas escolas indígenas Nusoken e Beija-flor, onde as famílias foram receptivas, acolhendo o projeto como opção para a melhoria da aprendizagem de todos.

As famílias indígenas têm como prática reescrever antigos hábitos e reordená-los em contextos sociais díspares, para elas o envolvimento com a escola convencional e projetos universitários, fortalece as relações sociais e amplia os conhecimentos. Após frustradas tentativas, fomos contatadas pela professora da EETRT, que nos fez um convite para falarmos sobre os povos indígenas em um evento organizado pela professora de artes. Este seria o momento propício para trabalharmos com as crianças a cultura e história através de oficinas protagonizadas pelas crianças indígena, como parte das comemorações do dia 19 de abril.

Propomos uma mostra de música na língua sateré-mawé e apresentação da dança do Ritual da Tucandeira, ritual que marca a passagem de menino para guerreiro sateré, com participação das crianças indígenas e não indígenas. O referido ritual é parte fundante da história e da cultura ancestral do povo Sataré-Mawé, cujos valores compõem a cosmologia e fazem referencia a cultura viva pelas famílias estabelecidas em áreas urbanas, onde cada detalhe ou movimento representa o pertencimento do lugar.

No dia agendado pela EETRT, reunidas no salão de esporte da referida escola, iniciamos a programação com a fala da acadêmica-pesquisadora (sateré-mawé), que

discursou sobre pontos obscuros da história e da cultura que estão sendo olvidados. Para ela, futura turismóloga, o evento foi útil para a consolidação das relações históricas e culturais como prerrogativa do turismo. Em seguida as crianças indígenas realizaram oficina de grafismo sob a liderança da acadêmica e improvisaram uma mostra da arte do grafismo nos corpos das crianças não indígenas. Posteriormente as crianças não indígenas apresentaram uma dança folclórica que fazia referência ao boi-bumbá como parte da programação, sob a orientação da professora de arte.

Por fim, as crianças indígenas dançaram e entoaram cânticos na língua saterémawé, e encenaram o Ritual da Tucandeira com uso da luva de palha trançada infestada de formigas, confeccionada por elas. O ritual é fundamental na construção de novas territorialidades, ainda que o contato com diferentes culturas modifique a rotina da aldeia.

Quanto a escola EMAS, esta se limitou à exposição de um cartaz alusivo a data e a organização de um grupo de crianças que participou da visita programada à aldeia Beija-Flor 1, atividade que se repetia ano após ano na semana do Dia do Índio, para estreitar as relações sociais entre indígenas e não indígenas que se cruzam os espaços geográficos do município. Na ocasião, enquanto os adultos visitantes assistiam as danças e rituais de boas vindas e de passagem, protagonizadas por homens e mulheres indígenas, adolescentes e crianças não indígenas, principalmente indígenas brincavam com animais ou ascendiam as árvores mais próximas da grande maloca onde ocorria a programação, satisfazendo seus instintos brincalhões.

Ao inquirir os meninos sobre o significado do ritual os mesmos são unânimes ao afirmar que todos eles terão que enfrentar as ferroadas das formigas, embora nem todos suportem e aquele que não suportar jamais será líder. Ficou explícito que a participação das crianças indígenas em dias de comemoração é restrita para determinadas comunidade e/ou aldeias.

Como parte da programação a aldeia recebeu estudantes com trajes folclorizados que remetia os presentes ao período colonial. Os visitantes foram impactados pela curiosidade das crianças indígenas ao deparar com os vestuários daqueles estudantes que estavam para prestar homenagens a elas. As crianças da aldeia expressam suas identidades como tecelãs, guias mirins, narradoras de suas histórias e, com criatividade se paramentam para expressar suas identidades sociais e culturais. O fato deixou patente que as crianças visitantes não aprenderam que os povos indígenas no século XXI, ascenderam em todos os segmentos sociais e de direito. As alegorias expressas nos corpos daquelas crianças demonstraram a paralisação do tempo 1500-1822, de um Brasil colônia cujo período se deu entre a chegada dos portugueses e a independência do país. O Indígena deste século conta uma nova história e esta deve estar no ambiente de sala

de aula, somente assim dar-se-á visibilidade a cultura e a arte amazônica como produto histórico, e as crianças se mostram predispostas a redesenhar a imagem de um povo de “inculto, feroz e nocivo” para “culto”, “pacífico” e “social”.

7 CULTURA E HISTÓRIA: NARRATIVAS POSSÍVEIS NA ALDEIA OU NA CIDADE?

Considero fundamental que o povo brasileiro conheça os conflitos que as sociedades indígenas enfrentaram, isso poderia facilitar a compreensão das posturas tomadas pelos indígenas no decorrer da história. A contação de história deve iniciar nos primeiros anos do Ensino Fundamental e abranger o Ensino Médio. Conhecer o processo de construção histórica de uma nação é um passo valoroso na formação escolar, no sentido de oferecer oportunidade ao estudante de olhar o passado, bem como o presente, em busca de conhecimento e ponderar sobre a sua própria história. A escola do futuro que tanto aspiramos, terá a capacidade de esclarecer pontos obscuros da história, apesar da violência e dizimação dos povos autóctone cuja contribuição está enraizada no dia a dia do povo brasileiro.

A cultura indígena possui um universo de informações que precisam ser desvendadas e compete ao professor/professora transversalizar temas e não trabalhar disciplinas isoladas. O currículo escolar deve associar a cultura indígena ao arcabouço de experiências vivido pelo estudante, o que resultaria em um rico processo de aprendizagem referente as tradições e conseqüentemente lançaria luzes sobre a História no século XXI. No viés da história valorizaríamos a arte influenciada pela música e pela dança como elemento da cultura.

Ao lidarmos com a etnologia indígena, pesquisando a contribuição da história e do processo de reterritorialização indígena com famílias indígenas deslocadas, na Educação Básica, podemos concluir que o processo ensino-aprendizagem desenvolvido nas aldeias não depende de novas tecnologias, entretanto, aprendemos com as crianças indígenas que as coisas simples do cotidiano contêm informações capazes de formar o cidadão e transformar o mundo.

Por fim, concluímos que a falta de conhecimento acerca do tema inviabiliza a compreensão das diferentes culturas que transitam no ambiente escolar, sendo este um dos fatores que incitam o preconceito, discriminação e exclusão entre diferentes.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria**. Antônio de P. Danesi (trad.), São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BAINES, Stephen. Grant. **As chamadas “aldeias urbanas” ou índios na cidade**.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 7ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais Brasília, DF: 2005.

COHN, Clarice. **Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. 2005.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. **A cidade como local de afirmação dos direitos indígenas**. São Paulo/SP: Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos, 2013.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Cultrix/EDUSP, São Paulo: 2002.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMAR, Hans-Georg. **O problema da consciência**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. **Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.21, n.44, p. 19-37, jan./abr. 2015.

ITURRA, Raul. (Org.) **O Saber das Crianças**. Setúbal: 1996.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14ª Edição. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro: 2001.

MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. PENSO Editora Ltda, São Paulo: 2018.

PEREIRA, Nunes. **Ensaio de etnologia Amazônica**. 2ª Edição, Imprensa Pública, Manaus: (1999).

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2016.

QUEIROZ. Moema Nascimento. **Rompendo os Tapumes: uma proposta de interação vivenciada através da restauração na Comunidade de São Sebastião das Águas Claras**, Escola de Belas Artes da UFMG: 2003.

RIBEIRO, M. P. S. N. Educação, trabalho e migração interior-capital: ressignificação do saber pensar, sentir e fazer do caboclo residente no Coroado II. Dissertação de mestrado. UFAM, Manaus: 2003.

_____. **SATERÉ-MAWÉ: história, organização social e cultural da Terra Indígena Beija-flor**. XXV Colóquio Nacional – AFIRSE, Lisboa: 2018.

SILVA, Aracy Lopes da. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Mauriceia Silva de Paula Vieira - Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Associada da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação e na pós graduação. Possui experiência docente na educação básica, na formação continuada de professores alfabetizadores e de professores de língua portuguesa. Suas pesquisas se inserem nas seguintes áreas: ensino de língua portuguesa; leitura e práticas de letramentos; letramento digital e uso de tecnologias; análise linguística/semiótica em perspectiva funcionalista.

Patricia Vasconcelos Almeida - Pós doutora em Linguagem e Tecnologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora associada da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação em Letras e na pós graduação nos programas de Educação (mestrado profissional) e de Letras (mestrado acadêmico). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq - Tecnologias e Práticas Digitais no ensino-aprendizagem de línguas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras mediado pelas tecnologias digitais, tecnologia educacional, ambientes virtuais de aprendizagem.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Arte 13, 24, 39, 43, 48, 90, 131, 145, 148, 149, 150, 154, 158, 159

Autoritarismo 42, 126, 128, 129, 135, 138, 141, 142, 143, 144, 145, 147

C

Ciberespaço 22, 23, 24, 25, 27, 32, 33

Cognition 49

Competências linguísticas 174

Comunicação social 1, 62

Conto 84, 85, 86, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96

Cortesía verbal 161, 162, 168, 173

Cultura indígena 148, 149, 150, 156, 157, 159

D

Diário Gaúcho 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11

(Des)rostificações 107, 110

E

Educação 23, 62, 84, 85, 90, 94, 95, 96, 97, 98, 106, 148, 149, 150, 151, 154, 157, 159, 160, 174, 176, 183

Embodiment 49

Encobrimentos 107, 110

Ensino 23, 84, 85, 87, 89, 91, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 125, 149, 154, 159

Ensino Fundamental 84, 87, 89, 91, 95, 99, 101, 148, 151, 153, 154, 159

Escrita 12, 13, 14, 15, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 87, 88, 92, 93, 95, 97, 98, 99, 101, 103, 104, 105, 106, 127, 128, 131, 132, 162, 174

Escrita digital 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32

Español 161, 162, 163, 165, 173

Ethos 126, 127, 128, 130, 131, 132, 135, 136, 140, 142, 143, 145

Exílio 115, 117, 124, 125

F

Formação crítica 84, 85, 86, 91

G

Género 27, 35, 37, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 88, 92, 96, 99, 101, 130, 135, 137, 138, 140, 151, 163, 166

I

Imagem televisiva 12

Imagem-texto 35, 38, 40

Imprensa 3, 10, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 25, 26, 61, 76, 82, 134, 145, 160

L

Landrú 35, 36, 37, 40, 43, 45, 48

Leitura 12, 23, 31, 32, 33, 34, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 104, 105, 106, 113, 125, 174

Lídia Jorge 115, 116, 117, 123, 124

Linguagem 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 66, 67, 71, 74, 78, 79, 86, 90, 97, 99, 100, 101, 103, 105, 106, 110, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 139, 140, 143, 144, 150, 155, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184

Linguagem oral 174, 175, 176, 177, 182

M

Media 1, 2, 9, 12, 13, 21, 38, 45, 48, 61, 62, 63, 64, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 126, 147

N

Narrativa musical 12

Nino Cais 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114

P

Perceção auditiva 174, 175, 176, 177, 179, 180

Pragmalingüística 161, 172

R

Radiotelevisão Portuguesa 12, 14, 15

T

Teolinda Gersão 115, 116, 117, 122, 124

Tía Vicenta 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48

Transtextualidade 22, 23, 24, 27, 30, 32

V

Voice 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 59, 60

W

WhatsApp 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 134