

DOSSIÊ TEMÁTICO: SOCIOLINGUÍSTICA E INTERFACES
NA DIVERSIDADE BRASILEIRA



REFLEXÕES E DIÁLOGOS: LINGUAGEM, LETRAMENTOS, ESCOLA E ESTUDANTES DO ASSENTAMENTO RIO BONITO

REFLECTIONS AND DIALOGUES: LANGUAGE, LITERACIES, SCHOOL AND STUDENTS OF THE RIO BONITO SETTLEMENT

Alexandrina Ferreira da Silva LIMA
Secretaria de Educação de Goiás (SEGO)
Universidade de Brasília (UnB)
E-mail: alexandrinaferreira2020@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0009-0007-9890-1032>

Roberta Rocha RIBEIRO
Universidade Federal de Goiás (UFG)
E-mail: roberta.ribeiro@ufg.br
ORCID: <http://orcid.org/0009-0006-9953-0432>

Walkíria Neiva PRAÇA
Universidade de Brasília (UnB)
E-mail: walkiria.praça@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6930-6804>

RESUMO

Este artigo aborda a interface entre Linguagem, poder e escrita sob as perspectivas da Linguística Antropológica, do Letramento e das vivências no âmbito da escola do Assentamento Rio Bonito, em Cavalcante-GO. É uma reflexão do contexto em tela em consonância com concepções de alguns autores, como Paulo Freire (1989), Laraia (2001), Gnerre (1991), Soares (2010), Justo (2013). O objetivo é contribuir para a construção de diálogos e reflexões acerca do tema de forma significativa, agregando novos elementos e saberes relacionados à escrita, à leitura e à interpretação de mundo a partir da realidade comunitária, sua história, relações sociais e culturais.

Palavras-chave: Linguagem. Letramento. Assentamento Rio Bonito.

ABSTRACT

This article addresses the interface between Language, power and writing from the perspectives of Anthropological Linguistics, Literacy and experiences within the Rio Bonito Settlement school, in Cavalcante-GO. It is a reflection of the context on screen in

line with the conceptions of some authors, such as Paulo Freire (1989), Laraia (2001), Gnerre (1991), Soares (2010), Justo (2013). The objective is to contribute to the construction of dialogues and reflections on the topic in a meaningful way, adding new elements and knowledge related to writing, reading and interpreting the world based on community reality, its history, social and cultural relations.

Keywords: Language. Literacy. Rio Bonito Settlement.

PALAVRAS INICIAIS

Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre linguagem, poder e escrita no âmbito dos Letramentos dos povos tradicionais, da variedade linguística dos falantes do Assentamento Rio Bonito e da norma culta exigida pela escola. Considerando as vivências e os acontecimentos presenciados dentro e fora do chão da escola e na comunidade de pertencimento do presente estudo, buscaremos mostrar algumas ideias de como deveria ocorrer a interface entre língua falada, escrita e contexto social dos sujeitos.

O Assentamento Rio Bonito está situado a cerca de trinta quilômetros da sede municipal de Cavalcante, região da Chapada dos Veadeiros, no Estado de Goiás. Abriga aproximadamente cem famílias oriundas dos afrodescendentes. É um espaço característico dos esconderijos dos povos refugiados da escravidão por apresentar geograficamente dificuldades de acessibilidade, como: morros e serras que circundam o local, matas ciliares e rios formadores de um emaranhado de desafios que antigamente dificultavam a recaptura dessa gente. Hodiernamente, apesar das mudanças sociais e tecnológicas típicas do século XXI, ainda há desafios de acesso ao local e problemas com a conexão de Internet.

Cumprе ressaltar que, embora esse quilombo remanescente não seja reconhecido como parte do Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga, demarcado por Goiás no início dos anos 1990, tem uma raiz profunda e sagrada ligada à origem do Kalunga. Há, no entanto, uma mistura entre povos assentados e povo Kalunga. Tal ligação é possível de ser identificada nos traços familiares, no levantamento de informações referentes à árvore genealógica, na diversidade cultural e na variação linguística que marcam a vida no seio dos dois espaços territoriais. Assim, podemos compreender o assentamento em tela como um espaço constituído por refugiados

kalungas e outros camponeses em postura de resistência a opressões e buscando a liberdade para se viver.

Na formação dos quilombos, em geral, assim como na constituição do quilombo Kalunga, as pessoas precisavam se manter e, ao mesmo tempo, ficar no local produzindo seu sustento, se protegendo de todos os ataques. Os então fugitivos traziam os saberes ancestrais no cultivo e manejo de alimentos e de animais, nas crenças, na medicina. Na fuga planejada, levavam sementes, ferramentas, pessoas com alguns dons como as parteiras, que pudessem ajudar na manutenção do quilombo.

Os kalungas, ao longo dos anos, buscaram preservar seus costumes, crenças, expressões artísticas e culturais, saberes da terra. Naturalmente, hoje, esse povo é referência no Nordeste Goiano e é reconhecido como uma das maiores comunidades quilombolas remanescentes do Brasil pela relevância histórica, cultural e pelos saberes preservados ao longo dos anos desde o período Brasil Colônia.

Diante do exposto, é possível afirmar que o Assentamento Rio Bonito é parte da Comunidade Quilombola Kalunga, é um espaço de vivências plurais, com características próprias na linguagem, nas expressões culturais, na forma de produção e organização social. Nesse assentamento, há mistura de elementos de outras culturas trazidas pelos conhecimentos históricos herdados dos sábios, pela tecnologia da oralidade que passou de geração para geração até a atualidade. O modo de falar do quilombola é próprio, embora tenha sofrido influências externas, como no caso a implantação da escola e o contato mais intenso com as cidades circunvizinhas.

CONTRASTES: USO LINGUÍSTICO REAL E A ESCOLA (ENSINO FORMAL)

No contexto social dos sujeitos cuja variedade linguística funciona como um dos pilares de pertencimento à comunidade, como se dá a aquisição da leitura e escrita do português dito padrão no ambiente escolar? O questionamento se faz necessário porque o ensino do português padrão falado e escrito na escola tradicional ao longo dos anos se perpetuou como um fator de dominação em relação aos alunos falantes de outras variedades, vistos como seres vazios, sem bagagem sociocultural, que eram agraciados, ou melhor, obrigados a receber o conteúdo de uma classe social considerada mais sábia e que, supostamente, usava um português correto.

Nessa perspectiva, os alunos das comunidades dos povos tradicionais deveriam beber das fontes de conhecimentos impostos a eles. Desse modo, excluídos do processo, sem direitos de participação efetiva na construção da aprendizagem, não entendiam e não entendem o porquê da escola, uma instituição alheia, desejar que seja adquirido um português diferente e considerado melhor que o deles. Logo, o fato: temos assistido, dentro das instituições de ensino e em outros espaços sociais, o descaso com as línguas dos povos tradicionais.

A linguística atual considera que o português tido como padrão, ou seja, o que é ensinado na escola e utilizado pela classe dominante é apenas uma variedade no conjunto de variedades que compõem o português brasileiro. Toda língua é um conjunto de variedades e o português padrão é escolhido como “a melhor” por ser a variedade considerada adequada pela classe social detentora do poder econômico, social. Desse modo, o português padrão é colocado como um modelo a ser seguido, impondo a outras variedades a diminuição dos saberes tradicionais, de seus falares carregados de significações de mundo.

Nessa seara, também vemos o avanço das pesquisas linguísticas demonstrando que não há variedade melhor ou pior. Todas são válidas, têm a mesma importância e as relações entre sujeito e comunidade, os saberes e fazeres culturais são fatores importantes que se inserem como construtos linguísticos, pois, segundo Payne (2006), toda língua é uma categorização de mundo.

Percebemos que a norma padrão, uma faceta da língua(gem), ainda é utilizada como objeto de fortalecimento da cultura de exclusão. Enquanto professores e pesquisadores, estamos propondo e nos comprometendo a mostrar o poder da língua/variedade numa perspectiva social e filosófica mais ampla. Dessa maneira, não se pode pensar em ensino de língua como aprendizagem de estruturas linguísticas sem antes levar em consideração contextos e relações sociais.

A invasão do pensamento único de língua difundido pelos colonizadores adentrou diversos espaços da sociedade, inclusive em territórios longínquos, distantes dos centros urbanos. As comunidades desses territórios também foram forçadas a aderir ao modelo padrão do pensamento linguístico e hegemônico, colocando as línguas dos povos tradicionais, originários como línguas subalternas, inferiores e

reforçando o preconceito não somente em razão da etnia e da cor, mas também no âmbito linguístico.

A escola, como espaço de inclusão e valorização da diversidade, tem sido um tanto excludente do ponto de vista do ensino de língua. Não há um diálogo dos conteúdos ensinados com a cultura local. Assim, a ideia de que fazer parte de uma comunidade tradicional e querer viver ali, é uma ideia de campo como sinônimo de atraso. A concepção de língua padrão como algo superior é tão avassaladora que provoca nos sujeitos dessas comunidades uma revolta contra si mesmos e contra os seus semelhantes.

Nesse sentido, é importante iniciarmos discussões e reflexões para que, em momento próximo, a prática de leitura e escrita possa ser vivenciada dentro e fora da comunidade do Assentamento Rio Bonito. Esperamos que os estudantes saibam utilizar essas ferramentas como alavancas de manutenção cultural e de seu desenvolvimento acadêmico.

O exercício de contrapor ideias as quais ampliem o conhecimento sobre como funcionam os processos de padronização de línguas/variedades se configura, neste trabalho, como o início reflexivo mencionado. E que esse caminho fortaleça a luta pelo respeito, valorização e inclusão das variedades linguísticas no bojo das políticas linguísticas.

A definição de língua não se limita ao poder de falar e escrever supostamente a língua culta, ideal. O que define, de fato, quem somos são as relações que construímos no tempo e no espaço. A língua é uma parte do todo e o todo não pode estar despreendido da nossa identidade sociocultural seja ela qual for. Aqui é possível vislumbrar o percurso no qual trafejará esse nosso diálogo em razão da língua como aspecto do poder.

Falar de língua como poder e não de língua como parte integrante da vida não nos dão possibilidades de novos caminhos para a quebra das correntes elitistas. Por um motivo dicotômico entre o que se fala, o que se vive e o que se transforma em escrita, não podemos permitir mais que as verdadeiras línguas sejam suprimidas e, até mesmo, extintas como muitas outras línguas de povos originários. Somos parte de um todo indivisível.

DIÁLOGOS ENTRE LINGUAGEM, PODER E ESCRITA: REFLEXÕES INICIAIS PARA UM PROJETO

O homem em suas diversas interações e relações sociais desde tempos pré-históricos procurou compreender o outro e as coisas por meio de diversas linguagens. Desse modo, é importante que se pense a língua como uma construção social, cultural, econômica e política. Ainda que em tempos de mudanças, prevalece em alguns sistemas e espaços de educação o uso da linguagem como forma de discriminação de grupos étnicos.

De acordo com Duranti (2000), a linguística antropológica considera a cultura na análise da língua. Desse modo, a fala é observada como prática cultural. Assim entendemos que o estudo da língua e de suas variedades devem ser ancorados culturalmente. Ou seja, os falantes de línguas/variedades veem o mundo diferentemente e que determinadas estruturas linguísticas só têm significação dentro de seus contextos específicos. Nesse sentido, há que se estudar língua/variedades vinculando sempre os grupos sociais, os contextos comunicativos, suas interações, produções, expressões artísticas etc. É uma área de pesquisa multidisciplinar, sob a ótica de que a língua está intimamente ligada à vida humana nos contextos históricos e geográficos para uma compreensão de mundo.

Nessa perspectiva, o letramento entra em cena e deve ser considerado do ponto de vista inclusivo, valorizando e respeitando os diversos grupos sociais étnicos que, durante longos tempos, se viram excluídos, por exemplo, do processo de alfabetização. O ensino da língua descontextualizado da vida dos estudantes, o qual privilegia as classes dominantes, em que o uso da palavra escrita ou verbal na maioria das vezes está vinculada à prática de dominação e discriminação, reforça o bruto sistema de exclusão por meio da língua e da educação formal.

Paulo Freire (1989) apresenta importante colaboração para melhor compreender o processo de letramento, em defesa de um projeto de educação que deveria surgir do vocabulário dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, as suas vivências e os seus sonhos. As práticas de letramento escolar deveriam vir carregadas de significação de sua experiência existencial; isso implica que a escola deveria proporcionar ao

estudante sentir confiança e consciência da sua existência enquanto sujeito pertencente a um grupo de cultura, identidade e língua distinta. Dessa premissa, sem perder o seu cunho pedagógico, caminharemos mais rapidamente com as práticas de inclusão social.

Para entender melhor a nossa proposição de diálogo, as concepções desse pensador da educação brasileira ecoam como expressão do mais belo contato com a palavra em seu próprio mundo, como destacou:

[...] a “leitura” do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra (Freire, 1989, p. 11).

Na expressão do autor sobre a aquisição da leitura e da escrita, a palavra estava intimamente ligada às suas vivências, falas, coisas, fenômenos, crenças, diversas interações familiares, comunitárias e geográficas.

Essa é uma forma gradual de aquisição da leitura e da escrita de forma natural, algo de sua vida real, palpável, que pertence ao seu mundo. Assim, Freire (1989) complementa sua visão de mundo, pelo olhar do menino em fase de descobrimento da leitura da palavra já existente no seu cotidiano, a saber:

A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz (Freire, 1989, p. 11).

É importante pensar numa linguagem que busque o letramento de forma democrática, ética e contextual, que seja significativa ao ponto de transformar vidas. Pois a interpretação do mundo implica a liberdade de ser, agir e conviver em sociedade de forma equilibrada e harmônica.

A língua, equilibrada, como parte viva em âmbito social é fundamental para garantir a existência dos diferentes povos e culturas integrantes da sociedade. Se a

língua é transformada, com ela vai o povo, a cultura e a identidade na mesma trilha de transformação.

Na concepção de Soares (2010, p. 21), “letrar é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. Isso significa que a linguagem deve ser vista como sendo parte de um grupo social, cultural, econômico e político. Dessa forma, o aluno tem o direito de atuar, agir, participar, interagir, relacionar e conhecer a dinâmica das línguas escritas e faladas em cada contexto.

Retomando o conceito de linguagem, outros professores-pesquisadores da temática já afirmaram que a demarcação de território se dá por meio da língua, e é por meio dela que se retoma a sua reconstrução, pelas diversas interações sociais e culturais. Mesmo no adormecimento, tais questões podem ressurgir nos grupos étnicos.

É importante ressaltar que na mediação pedagógica, em especial em uma comunidade quilombola, ou indígena, essa compreensão de pertencimento de território é algo inerente. Por isso, cada sujeito pode se desenvolver e se vincular às práticas educativas com respeito, atenção às variações e à identidade desses respectivos grupos.

É necessário e urgente promover um diálogo profundo entre variadas concepções de língua. Nessa linha, pesquisadores da temática podem compartilhar do sentimento de território na construção de uma aprendizagem significativa. É fundamental fazermos um destaque sobre a importância de ter a oportunidade de estudar e manter uma relação com outros grupos étnicos. O valor dessas relações serve de base para a formação dentro da comunidade.

A vivência nas diferentes relações sociais, culturais e políticas na escola, bem como a expressão da língua nessas relações, proporcionam uma experiência enriquecedora. No entanto, ao nos envolvermos em novas interações no ambiente acadêmico, muitas vezes nos afastamos do contexto de vida que conhecemos. Nesse cenário, somos influenciados por normas, padrões e regras gramaticais que podem parecer desprovidos de significado para muitos povos tradicionais.

Assim, fica evidente que as nossas vivências serão preservadas quando as nossas línguas também forem valorizadas. E essa preocupação não é somente nossa,

como professoras membros de territórios de resistência, mas também de diversos agentes, atores sociais que lutam em defesa do direito à diferença.

O contexto das crenças, das interações espirituais contidas nos rituais indígenas por exemplo, assim como dos quilombos de resistência, as expressões culturais, os ritos, as demonstrações de fé, não nos deixam dúvidas em relação a sua contribuição para que novas expressões ressurgam em meio as constantes dominações da linguagem, reconhecidas como processos de interações do dia a dia. Desse modo, uma aluna distante de sua realidade, por exemplo, poderá sofrer drasticamente para se adaptar a um mundo novo, na perspectiva da linguagem, em um espaço como o da universidade, de letramento essencialmente acadêmico.

Embora muitas das instituições superiores já adotarem um modelo de proposta de pedagogia da alternância, muito ainda há que ser feito mediante a inclusão dos povos tradicionais e suas diversas línguas nesses espaços de supremacia.

No que diz respeito às linguagens que ressurgem nos contextos de expressões culturais, ritos, manifestações e crenças diversas, a escola tem o papel fundamental de garantir a inclusão desses falantes, inclusive os usuários de mistura de línguas e culturas distintas. Na construção do pensamento de uma formação na perspectiva do letramento, não podem ser excluídos de sua identidade os sujeitos que dela fazem parte e seus costumes, línguas etc. A compreensão de mundo deve acontecer a partir de seu contexto social, cultural, econômico e político.

Retomando a concepção de língua como algo intrínseco e indicotomizável da vida dos sujeitos e das suas diversas interações, a escola precisa abandonar o preconceito linguístico que resulta na consolidação de poder e discriminação da linguagem, quando esses falantes são tratados no seu interior como seres que precisam ser moldados segundo a concepção de norma culta ou formal da língua. Linguagem e cultura são parte de vidas, em grupos específicos como indígenas e quilombolas, como em outros, como os ciganos. Vale lembrar que no Brasil as línguas faladas atualmente sofreram inúmeras interferências culturais de diversos povos cujos costumes e crenças moldaram a diversidade do país.

Laraia (2001) apresenta o conceito de cultura e sua função nos grupos sociais. Aqui podemos afirmar que o aluno não está na escola desvinculado de sua cultura, dos seus costumes, tradições e vivências. Ao contrário, no espaço de aprendizagem é que

os estudantes consolidam as interações sociais, que resultam nas trocas de saberes, fazeres e afazeres. A linguagem está presente com toda a sua diversidade, muitas vezes na influência de novas formas de expressão e dos modos de vida. Retomando algumas questões que evidenciam a relação dos povos originários com a língua, é bom lembrar que tais grupos sempre estiveram em uma posição de resistência, em busca de seus direitos por reconhecimento e respeito. Buscam a construção de uma aprendizagem significativa, contextual, tentando fazer com que as suas raízes estejam presentes na construção do projeto de ensino e de vida dos diferentes sujeitos.

Conforme Soares (2010), quando se trata de ser alfabetizado, com o domínio da leitura e escrita, parece ser a única concepção de linguagem que se tem das práticas educativas. Isso reduz a nossa percepção de que a demanda da sociedade atual exige, cada vez mais, uma leitura de mundo, capaz de transformar em primeiro momento e como prioridade, o contexto comunitário dos sujeitos.

Na concepção de Gnerre (1991), a linguagem não deve ser usada somente para levar informações, comunicar, propiciando posição de destaque ao comunicador, parte central de demarcação do falante para o ouvinte, estabelecendo um poder, uma dominação do outro. A linguagem deve ser compreendida do ponto de vista de demanda social, cultural, econômica e política, ou seja, ela é algo muito mais amplo e complexo, representa a identidade, o pertencimento, o território e é um instrumento de luta que está em constante movimento, ressurgindo nos diversos contextos que os alunos apresentam dentro e fora do ambiente escolar.

Ainda segundo Gnerre (1991), a linguagem pode ser usada para impedir a comunicação, ou proliferar uma informação dominante, na maioria dos casos nos meios de comunicação, muitas vezes é arma de controle, de consolidação de poder. Ou seja, provoca discriminação e exclusão de grupos minoritários, classes dominadas.

Mesmo que o grande público da TV e do Rádio sejam alcançados pela comunicação, nem sempre a linguagem utilizada nesses meios é acessível para todos. Porque existem filtros, formas de que ela seja compreendida por determinado grupo seletivo. Esse formato de comunicação é intencional, embora atingir variados grupos e espaços se configura também como uma prática de discriminação e exclusão de grupos étnicos e classes dominadas pelo poder político da língua.

Podemos aqui complementar a visão de Gnerre (1991) com um discurso político. Quando o candidato quer obter vantagem sobre um determinado grupo, o seu discurso é trabalhado, elaborado por uma equipe especializada para que a linguagem utilizada alcance determinados grupos. Desse modo, faz-se parecer que o candidato compreende determinado contexto e que está atento às suas demandas. Na escola isso não é diferente, quando o educador não é capaz de observar essa exclusão e discriminação desses grupos por meio da prática educativa, que privilegia a norma culta, padrão de falantes de culturas tidas como ideais em razão de grupos considerados minoritários.

Gnerre (1991) menciona a fragmentação, compartimentação e descontextualização do saber, como sendo apenas um conjunto sistemático de conhecimentos científicos, baseados apenas numa visão ou versão de mundo, de cultura e de valores dos grupos dominantes. Desse modo, a escola parece ser uma instituição na qual o aluno é algo vazio, estando ali para receber conteúdos e não para interagir, participar, fazer, produzir, aprender uns com os outros, tendo sua bagagem de vida como parte fundamental na construção das aprendizagens.

Diante do exposto, cabe ressaltar que ao tratar de uma prática educativa com o letramento e concepções de leitura e escrita de estudantes da 3ª série do Ensino Médio do Assentamento Rio Bonito em Cavalcante-GO, esperamos que os alunos sejam partes fundamentais da construção da aprendizagem significativa. Nós nos preocupamos e propomos um pensamento de formação de sujeitos na perspectiva linguística como seres atuantes, pertencentes a uma cultura, que envolve expressões diversas, repletos de significados em ritos, crenças, formas de sustentabilidade econômica e de organização política e social. Nesse sentido, eles são parte do projeto de ensino e aprendizagem, autores e protagonistas de suas próprias histórias.

No que trata da linguagem, letramentos consistentes e integrados a outras práticas de letramentos desses alunos só serão possíveis se o professor dialogar com os saberes científicos, com a diversidade de expressões culturais deles. Ou seja, o ser (estudante) deve fazer parte da escola, sem perder seu pertencimento comunitário, sua visão de território e identidade e nem desprezar a construção de uma relação com culturas de letramentos e de mundo distintas.

Para Gnerre (1991), a transição oral para a escrita é lenta, requer cuidado, respeito às diferenças, contextualização da aprendizagem, a saber: as práticas de oralidade de uma comunidade, por exemplo, sem o domínio da escrita e com uma variedade linguística significativa que precisa ser apresentada na sua formalidade, é um processo complexo que abrange a totalidade das relações sociais.

Nessa percepção do autor, o processo de aprendizagem, de aquisição da prática de letramento escrito, requer releitura e (re)escrita dentro do contexto do aluno, sem, com isso, fugir de uma ou outra norma da linguagem considerada nos currículos de aprendizagens. Assim, como o estudante necessita da norma culta, formal ou padrão para viver em sociedade, ele precisa da sua linguagem também para ampliar seu campo de relações sociais, como sendo sua identidade enquanto sentimento de pertencimento cultural e territorial.

Considerando o desenvolvimento do projeto de ensino de letramentos e concepções de leitura e escrita de estudantes da 3ª série do Ensino Médio do Assentamento Rio Bonito em Cavalcante-GO, vale ressaltar que é uma proposta que se inicia como sendo uma prática de diálogo entre os saberes científicos e o contexto de vida dos alunos da escola em uma comunidade de língua com variáveis significativas. Nessa perspectiva, será trabalhada a linguagem nas cantigas de roda de folia, na dança da Sussa Kalunga, nas rezas, nos ritos, nas diversas interações e falas que compõem o cotidiano e o acervo linguístico da cultura desses estudantes.

Portanto, o caminho que estamos construindo com esta proposta de diálogo é espinhoso, mas necessário para que, de fato, possamos reativar a nossa esperança de um mundo mais justo e igual com a diversidade que ele apresenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos com esta proposta, segundo a visão dos autores apresentados, propiciar aos estudantes o direito de vivenciar na escola as diversas relações sociais, culturais, econômicas, políticas e, desse modo, promover uma melhor compreensão de suas vidas nos seus contextos. Isso envolve suas expressões e formas de lazer, de trabalhar, produzir, interagir, relacionar, expressar suas crenças e construir de forma autônoma um projeto de vida pensando num projeto de mundo melhor.

Dito isso, é possível considerar que esta discussão ainda mais se faz necessária nos espaços de educação desde a formação inicial aos mais elevados níveis de formação acadêmica dos sujeitos – sem perder de vista a importância da contribuição dos povos originários na formação das bases das línguas.

Fica aqui o nosso apontamento para a necessidade urgente de reformulação do pensamento e das ações de políticas linguísticas. De modo que essas políticas possam considerar a relevância da variedade e da diversidade dos letramentos de um mesmo povo ou mesma comunidade, como princípios básicos para se pensar o contexto maior da língua. Assim, as considerações deste trabalho se voltam para o nosso compromisso com o rompimento desse padrão linguístico moldado e estabelecido por interesse e influência da elite.

Consideramos, também, que esta seja uma reflexão para que nossos educadores possam repensar as práticas educativas nos diferentes contextos sociais. Que possam pensar a sociedade de uma perspectiva mais humana e sustentável.

REFERÊNCIAS

DURANTI, Alessandro. **Antropologia Lingüística**. Trad. espanhola: Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

JUSTO, Márcia Adriana Pinto da Silva; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Letramento: O uso da leitura e da escrita como prática social. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 4 – nº 1 – 2013. Disponível em: <https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Marcia.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2023.

LARAIA, Roque de Barros, 1932. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

PAYNE, Thomas E. **Exploring Language Structure: a student's guide**. New York: Cambridge University Press, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.