

**JNT - FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY
JOURNAL ISSN: 2526-4281 - QUALIS B1**



**LETRAMENTO ÉTNO-EPISTÊMICO OU
EPISTEMOLOGIA DO ÉTNO-LETRAMENTO:
ENSAIO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

**LITERACIÓN ETNO-EPISTÉMICA O
EPISTEMOLOGÍA ETNO-ALFABETIZACIÓN:
UN ENSAYO DE LA EXPERIENCIA DE LA
EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA**

Joaquim Paulo Maná de Lima KAXINAWÁ
Universidade Federal do Acre (UFAC)
E-mail: joaquimmana@yahoo.com

Selmo Azevedo APONTES
Universidade Federal do Acre (UFAC)
E-mail: selmoapontes@gmail.com



RESUMO

Esse texto objetiva realizar um relato de experiência em um programa que proporciona uma atuação junto aos professores indígenas, buscando problematizar as noções de Letramento clássico (SOARES, 2018, 2003), a partir de uma reflexão embasada em Sousa Santos (2010) chamada de “hermenêutica diatópica” que ampliamos para uma necessidade de organização/sistematização em forma de um letramento étnico-epistêmico, ou da necessidade epistêmica de um etnoletramento. O texto está dividido nas seguintes partes: O programa Ações Saberes Indígenas na Escola, contando um pouco do início do Programa no âmbito do Acre; Mas o que vem a ser “arte”?; Buscando uma definição de “arte” para balizar as discussões no texto; O modelo canônico de educação, refletindo sobre as bases da educação pretensamente universal; Lócus e hábitos segundo Bourdieu, para refletir que o conhecimento é localizado e direcionado a partir de perguntas fundamentais para problemas específicos; Letramento étno-epistêmico ou para uma epistemologia do etnoletramento, é a parte em que buscamos refletir, a partir do conceito clássico de letramento, ampliar a conceituação para que caiba dentro da nova perspectiva e situação dos desafios e projetos da educação escolar indígena; e palavras de encerramento para algo em construção.

Palavras-chave: Letramento Étno-epistêmico. Epistemologia. Étno-letramento: Educação Escolar Indígena. Saberes Indígenas na Escola.

ABSTRACT

This text aims to carry out an experience report in a program that provides work with indigenous teachers, seeking to problematize the notions of classical literacy (SOARES, 2018, 2003), based on a reflection based on Sousa Santos (2010) called "diatopic hermeneutics" that we expand to a need for organization/systematization in the form of an ethno-epistemic literacy, or the epistemic need for an ethno-literacy. The text is divided into the following parts: The Indigenous Knowledge at School program, telling a little about the beginning of the Program in Acre; But what is “art”?, Seeking a definition of “art” to guide the discussions in the text; The canonical model of education, reflecting on

Joaquim Paulo Maná de Lima KAXINAWÁ; Selmo Azevedo APONTES. Letramento Étno-Epistêmico ou Epistemologia do Étno-Letramento: Ensaio a Partir da Experiência da Educação Escolar Indígena. JNT- Facit Business and Technology Journal. QUALIS B1. 2021. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. E-mail: jnt@faculdefacit.edu.br. 2021. Dezembro. Dossiê Temático: Educação Indígena. Ed. 32. V. 1. Págs. 170-182.

the bases of supposedly universal education; Locus and Habitus according to Bourdieu, to reflect that knowledge is located and directed from fundamental questions to specific problems; Ethno-epistemic literacy or for an epistemology of ethno-literacy, is the part in which we seek to reflect, from the classical concept of literacy, to broaden the concept so that it fits within the new perspective and situation of the challenges and projects of indigenous school education; and closing words for something under construction.

Keywords: Ethno-Epistemic Literacy. Epistemology. Ethno-literacy: Indigenous School Education. Indigenous Knowledge at School.

INTRODUÇÃO

O programa Ações Saberes Indígenas na Escola

O programa Saberes Indígenas na Escola foi uma iniciativa da SECADI/MEC que funciona em Rede de Universidades para fomentar ações para as práticas de Letramento e Numeramento das Escolas Indígenas. Atualmente, o MEC está tentando desenvolver a continuidade do Programa, mas as sérias dificuldades orçamentárias, produzidas pelas escolhas governamentais, não foi permitido a todos os grupos continuarem as ações. Por isso, muito trabalho está em fase de preparação e esperando abrir novo edital do MEC com condições que sejam possíveis a realização e executado com segurança.

A realidade da educação escolar indígena no Estado do Acre vem avançando de pouco em pouco. No tocante à inserção dos conhecimentos próprios figurando no rol das organizações curriculares, experiências vêm ocorrendo sensivelmente, através de experimentação de conhecimentos próprios como parte integrante da necessidade educativa. Essa experimentação é parte de anotações, registros, descrições dos conhecimentos que vem sendo sistematizados aos poucos, pelos próprios professores indígenas. Mesmo já possuindo o reconhecimento oficial da categoria de Escola Indígena e de professor indígena (LEI 2018), por mais que se tenha toda uma trajetória do Acre ter sido a vanguarda em reflexões sobre a Educação Escolar Indígena, ainda não se tem no Estado o concurso efetivo para contratação de professores indígenas, e o projeto da escola indígena vai caminhando a seus próprios passos. Num permanente processo de experimentação.

A partir de dados de 2015, Educação Escolar Indígena do Acre conta com 618 professores, 201 escolas e 7.768 alunos matriculados (SEE/AC-2015). Essa quantidade

revela outro sistema de educação escolar que está em ação e em trânsito, procurando caminhos para expressar-se, para fazer da educação a forma de retomar os conhecimentos e questionar os conhecimentos a partir de sua base, para acompanhar os anseios, questionamentos, desafios e projetos da comunidade. Os dados da população indígena, em 2015 são conflitantes, pois contavam com 19.962 pessoas em 2015, segundo o documento Acre em Números (SEPLAN/AC, 2017: 23). No entanto, a população atual é de 24.000 indígenas. Então, os dados de 2015 devem estar um pouco equivocados. A realidade acreana da educação indígena está em processo de experimentação e de uso das artes para transmitir os conhecimentos próprios. Se bem que “artes” também seria problematizado, pois o que um campo para os não indígenas, perpassa todo um saber, e toda uma realidade dos saberes próprios, se expressando por meio daquilo que configuramos como ‘arte’.

Mas o que vem a ser “arte”?

Vale a pena verificarmos um pouco a etimologia da palavra *arte*, na definição a partir da *Ars grammatica*, de Quintiliano, traduzido por Pereira (2000). Arte é um conhecimento derivado da experiência, que supõe uma disposição natural do aprendiz. Esse conhecimento, tendo como fundamento a ‘arte’, pressupõe (PEREIRA, 2000:48) quatro atitudes essenciais: atividade (*usus*), exercício (*exercitatio*), reflexão do aprendiz (*meditatio*), sobre um modelo (*imitatio*), e adequação da experiência com a finalidade de conferir correção.

O praticante da arte era denominado de *artifex*, tendo como tradução: *artífice, operário, artista; autor, criador, especialista, perito; hábil, perito engenhoso; resulta de trabalho feito com arte*¹. Nesse sentido, *ars/tecne* era tomado no mundo romano como sinônimo de ciência, pois equivale a um conhecimento racional com um método próprio.

A base da arte é a experimentação, e experimentação supõe caminhar um caminho novo, varadouros novos, a partir de um novo uso, uma exercitação de uma nova práxis, que tem por base condutora uma reflexão sobre a própria práxis, a partir de um modelo, mas adequando esse modelo, a partir do uso e reflexão, com a finalidade de conferir uma correção de rumo, de práxis de um lógica tem por fundamento o questionamento do *hábitus epistemológico da repetição*, a partir do crivo dos *topoi*, dos lugares a partir de onde se faz e se atualiza o fazer performático – ou seja, a partir de uma base étnica. É a

¹ ‘a *ars* ou técnica propriamente dita, o *artifex* ou o especialista que domina esta arte e o *opus* ou a obra resultante do exercício da arte’ (VASCONCELOS, 2005, p. 17).

partir de um lugar concreto que se faz a reflexão da práxis, a partir da experiência de métodos e modelos que não funcionam, não respondem aos anseios dos novos sujeitos.

Essa concepção de arte, apesar de romana, evidencia um processo que muito comum nas comunidades indígenas, pois apresentam, quase que similarmente os processos de conhecimentos evidenciados para a ação no mundo: o uso das artes visuais, orais, verbais, musicais, imagéticas, da práxis, da prática de experimentar o mundo a partir de novas necessidades expressivas, usando sempre um caminho já percorrido.

E a arte indígena percorre um caminho similar, pois há uma arte de saber ouvir e saber praticar, mas entre um e outro há um percurso grande de experimentação para incorporar as práticas, aperfeiçoar o rumo, cadenciar o passo, manter o ritmo, adequar-se ao tempo, como uma árvore em crescimento: a arte da práxis se faz experimentando até a sua incorporação até se tornar um artesão, ou perito, um artista, um perito engenhoso.

Modelo Canônico de Educação

O modelo canônico e oficial de educação que exclui o pensamento diverso já se esgotou, ou, como diz Boaventura Sousa Santos (2010), esse modelo oficial que possui o paradigma epistemológico corrente, ou seja, modelo de racionalidade clássica, que deu sinais de exaustão, e, por isso mesmo, instaurando uma crise paradigmática (25), uma crise no modelo que organiza a interpretação do mundo, que direciona as perspectivas de leitura e de ação do mundo. A tentativa de inserir a educação escolar indígena ao mesmo sistema de homogeneização educacional faz uma sangria nas artes diversas de interpretar o mundo, buscando “a regulação social moderna [através d]a racionalidade estético-expressiva no pilar das emancipações sociais modernas – práxis” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 27). Ou seja, a inserção de outras lógicas, outras racionalidades, outras práticas, outras artes para interpretar e conduzir o mundo epistemológico (do conhecimento interpretativo) pode trazer consequências outras, outros caminhos para os descaminhos da educação.

As artes verbais, as artes visuais, as artes musicais, as artes dos conhecimentos étnicos, originais e originantes, são impregnadas de conhecimentos com outras perspectivas, com outras problematizações, com outras oposições, com outros “procedimentos de tradução”. Desde o início do processo formal da educação escolar indígena, está sendo gestada pelos próprios professores de diversas etnias uma “crítica do universalismo e da unilinearidade da história, das totalidades hierárquicas e das metanarrativas; a ênfase na pluralidade, na heterogeneidade, nas margens ou periferias....

(30)”. Essa crítica é salutar, pois percebem que o pretense modelo de universalismo e de unilinearidade não é inclusivo, mas excludente de outros saberes, outras epistemês.

A crítica que os professores indígenas executam mais central que se faz ao pretense modelo de universalismo e de unilinearidade se faz de maneira experiencial, através das diversas expressões artísticas, como um processo de retomada de suas narrativas, de suas “lógicas” ou “racionalidade” que é alternativa a um sistema já regular ou regulador. As práticas educativas coloniais impregnaram apenas um modo hegemônico de interpretação da realidade, de tradução de realidades possíveis, de uma única via de tradução das inteligibilidades, com as quais se lê e se atua na realidade. No entanto, estão buscando, através da práxis-experiencial, “uma tradução = inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 123).

Estão experienciando outro encontro para “Reconstruir – revitalizar possibilidades interrompidas” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 123). Dessa forma, experienciando uma “tradução entre saberes [que] assume a forma de uma hermenêutica diatópica (SOUSA SANTOS, 2010: 124)”, ou seja, “[...] outra forma de traduzir a lógica étnico-epistêmica, porque “o tipo de tradução tem lugar entre práticas sociais e seus agentes” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 126)”. Essa outra forma de traduzir se passa a partir de outro lugar, ou seja, é a partir de outro lugar físico/geográfico e corporal/mental que se faz a tradução do mundo e das realidades.

Lócus e Mábitus em Bourdieu

Vamos interpretar algumas posições de Bourdieu, em Economia das Trocas Simbólicas, com as afirmações anteriores. A manutenção de uma tentativa de projeto de educação ou de interpretação/ação das/nas realidades, paradigmas, só é possível porque Como vimos, entre as estruturas e as práticas, coloca-se o *habitus* quanto sistema de estruturas interiorizadas e “condição de toda objetivação”. O *habitus* constitui a matriz que dá conta da série de estruturações e reestruturações por que passam as diversas modalidades de experiências diacronicamente determinada dos agentes.

Assim como o *habitus* adquirido através da inculcação familiar é condição primordial para a estruturação das experiências escolares, o *habitus* transformado pela ação escolar constitui o princípio de estruturação de todas as experiências ulteriores, incluindo desde a recepção das mensagens produzidas pela indústria cultural até as experiências profissionais.

Dessa forma, o modelo, o paradigma, cria um hábito bem profundo, de estruturas interiorizadas que ajuda a interpretar toda a produção cultural e toda a produção dos saberes e fazeres. Esse hábito acaba pela força da intensidade do enraizamento de determinadas visões, acabam falando por si, ecoando um canto já monótono, que já se mostrou que não funciona que já está em exaustão, mas que se mantém na oratória, nos discursos de muitos que não aceitam outros projetos educativos comunitários.

Explicando de outra forma, Leonardo Boff chama de paradigma àquele conjunto de saberes, convicções, ideias poderosas, visões, sonhos e utopias que estruturam uma determinada sociedade. Esse paradigma é o horizonte de um sentido globalizador. E ainda acrescenta o autor que, o paradigma, uma vez emerso, transforma-se numa certeza cotidiana, na atmosfera das evidências existenciais, e mergulha para o inconsciente coletivo. Só então se transforma na convicção geral, no elemento evidente e inquestionável e uma sociedade. Aquilo que não precisa ser explicado e que explica todas as demais coisas. O paradigma deve responder à pergunta fundamental que todos fazem, deve atender às demandas impostergáveis, deve produzir desafogo e sentido de segurança e orientação (2000, pp. 103-104). Daí é importante observar o modo como a escola reproduz, e enraíza paradigmas.

Segundo Bourdieu, a escola (que se constitui, o que ela estrutura, enraíza) é muito importante a curto e longo prazo. Assim, “[...] o que os indivíduos devem à escola é, sobretudo um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns”.

Ou seja, se uma escola utiliza seu projeto apenas para manter um modelo, um paradigma, um projeto de uma pretensa universalidade, e unilateralidade de saberes, pensamentos e ações, realmente cria um discurso comum, uma linguagem comum, um modo comum de abordar os problemas. E o velho modelo da escola não traduz um modelo coletivo, comunitário, e sim, um modelo individual, pessoal, fugindo de toda a prática que fundamenta a concepção dos povos indígenas.

Vale lembrar também que a escola é reprodutora e produtora de cultura. Então, vejamos a concepção de cultura, segundo Bourdieu. Para ele:

A cultura não é apenas um código comum nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas recorrentes. Ela constitui um **conjunto comum de esquemas fundamentais, previamente assimilados, e a partir dos quais se articula, segundo uma “arte de invenção”** análoga

à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares (BOURDIEU, 2010, p. 208) (Grifo do autor)

Assim, a cultura produz os esquemas fundamentais de cada povo e cada povo tem um modo próprio, um esquema, uma forma de interpretar e de agir no mundo, segundo suas cosmovisões: visões de mundo.

É isso que torna cada projeto de educação um projeto específico e diferenciado, pois cada cultura tem esquemas próprios interpretativos da realidade, e não basta a importação de modelos culturais, pois eles sempre se mostrarão ineficientes e insuficientes para uma determinada realidade específica.

Aqui se faz necessário a especificação do lugar a partir de onde se pensa, tanto os lugares geográficos quanto os lugares mentais. Quanto aos lugares geográficos são chamados de *topoi*, em grego. E Bourdieu diz que:

Os *topoi* não são apenas lugares-comuns, mas também esquemas de invenção e suportes da improvisação: **estes *topoi*... fornecem os pontos de apoio e pontos de partida aos desenvolvimentos**, sobretudo os improvisados, do mesmo modo como as regras da harmonia e do contraponto sustentam “a invenção musical” mais inspirada e mais livre na aparência... **os automatismos verbais e os hábitos de pensamento** tem por função sustentar o pensamento, mas também podem, nos momentos de “baixa tensão” intelectual, dispensar de pensar. Embora devam auxiliar a dominar o real com poucos gastos, podem também encorajar aos que a eles recorrem para fazer economia da referência do real (BOURDIEU, 2010, pp. 208-209).

Assim, o *topoi* não são apenas lugares físicos/geográficos a partir de onde se pensa, mas também os lugares mentais, os pontos de apoio. Muitos estão em um determinado lugar geográfico, uma determinada condição social, de uma determinada etnia e de gênero, mas pensa a partir de outro lugar geográfico, social, étnico, outro gênero. Esse fato torna sempre um lugar equivocado a partir de onde se pensa, um pensamento fora do lugar, que não leva em conta o respeito pelo seu lugar de pensar.

E aí muitos discursos sobre os projetos educativos parecem “automatismos verbais”, ou seja, apenas mera repetição de um discurso, mas não reflete nem a realidade e nem necessidade de quem fala sem-lugar, fora do lugar.

Esse automatismo parece fala de papagaio, repetição de discurso que não tem fundamento; um hábito criado por estar fora do lugar, ou por tentar estar em dois lugares de produção de discurso: um discurso dentro de um arranha-gato, não se vai para lugar nenhum, pois não é um discurso livre.

Joaquim Paulo Maná de Lima KAXINAWÁ; Selmo Azevedo APONTES. Letramento Étno-Epistêmico ou Epistemologia do Étno-Letramento: Ensaio a Partir da Experiência da Educação Escolar Indígena. JNT- Facit Business and Technology Journal. QUALIS B1. 2021. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. E-mail: jnt@faculdefacit.edu.br. 2021. Dezembro. Dossiê Temático: Educação Indígena. Ed. 32. V. 1. Págs. 170-182.

Assim, essas reflexões, a partir de Bourdieu, mostram e evidenciam porque tanta preocupação com o projeto que se quer implantar nas Escolas – pois elas são e criam “hábitos de pensamento” criam um “perfil epistemológico”/de esquemas interpretativos e de saberes atuantes, mas também criam “automatismo” ela automatiza, pela força formadora de hábitos, alguns pontos de apoios com os quais agirá em sua realidade.

Por isso é necessário verificar os projetos comunitários para as escolas como modelos alternativos de retomada do que é próprio, específico e diferenciado dos demais.

Esse novo modelo que está sendo gestado a partir das reapropriações e ressignificação da função da Arte no seu todo, está se, criando, no centro das experimentações, uma nova forma de letramento: um novo letramento étnico-epistêmico, uma nova tradução/leitura da base do conhecimento interpretativo da realidade. Ela retoma, recoloca no lugar aquilo que foi negado, negativizado. A “Sociologia das ausências e das emergências”, supõe uma nova tradução de “inteligibilidades recíprocas”, dialogando com uma nova forma de fazer um “trabalho de tradução das práticas, dos saberes” (BOURDIEU, 2010, p. 127).

Tendo em vista que o trabalho de tradução epistemológica é um “trabalho transgressivo” (BOURDIEU, 2010, p. 129), o ato de traduzir “cria constelações de saberes e práticas suficientemente fortes para fornecer alternativas criativas” às indagações e desafios do presente. Isso porque o “trabalho de tradução é o procedimento que nos resta para dar sentido ao mundo depois de ele ter perdido o sentido e a direcção automáticos que a modernidade ocidental pretendeu conferir-lhes ao planificar a história, a sociedade e a natureza”. A resposta à pergunta “para que traduzir”? E responde à segunda questão que deixei acima formulada: “se não sabemos que um mundo melhor é possível, o que nos legitima ou motiva a agir como se soubéssemos”?

Como diz Boaventura Souza Santos, a necessidade da tradução reside em que os problemas que o paradigma da modernidade ocidental procurou solucionar continuam por se resolver e a sua resolução parece mesmo cada vez mais urgente. Não dispomos, no entanto, das soluções que esse paradigma propôs, e é essa, aliás, a razão da crise profunda em que ele se encontra. Por outras palavras, na fase de transição em que nos encontramos, confrontamo-nos com problemas modernos para os quais não temos soluções modernas.

Dessa forma, um letramento epistêmico, ou um letramento étnico-epistêmico tem que ser gestado para poder traduzir as inteligibilidades recíprocas, a partir de uma arte educativa, com fundamento étnico de retomada e recolocação dos saberes nos pontos.

Somente um letramento étnico-epistêmico pode tomar lugar entre a “ecologia dos saberes” regionais, em que tome por base interpretativa e cognitiva o mundo, seus problemas e possíveis caminhos.

Letramento Étno-Epistêmico: Ou Para uma Epistemologia do Etnoletramento

O que vem a ser esse tipo de letramento que está sendo gestado: um letramento étno-epistêmico? Acompanhamento a definição de Letramento, segundo Magda Soares (1998). Segundo a autora, letramento é o estado ou condição de quem *não se* sabe ler e escrever, **mas** exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que articulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral (grifos da autora).

Assim, as práticas da educação escolar indígena visam esse tipo de letramento: um letramento que envolve as práticas sociais de leitura e escrita que se articulam dentro de um projeto de sociedade, dentro de um projeto de comunidade. Por isso mesmo, a apropriação do sistema de leitura e escrita não está isenta de um projeto de sociedade, mas o projeto educativo é parte integrante do projeto de sociedade.

Magda Soares (2003, p. 37) reafirma as conceituações de letramento, pois “Não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu “lugar” social, seu “modo” de viver na sua sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente”.

O letramento, então, continua como um método dentro de um processo escolhido como a melhor maneira de se estar no mundo e a melhor maneira de relacionar com o outro e com os bens culturais. Claro que para inserir essa conceituação a partir da experiência da educação escolar indígena tem que ampliar algumas noções e conceituações, pois, na concepção de interpretação do mundo, nas práticas dos saberes para ação no mundo, não há caixinhas; tudo está interligado como uma grande rede, um grande sistema, uma grande conexão: o eu é parte de um todo e só existe por causa do todo.

Por isso, mais à frente a autora define Letramento como: “Um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder de poder presentes em contextos sociais” (SOARES, 2003, pp. 74-75). Assim, o letramento, ampliado a partir de uma visão própria, de saberes próprios, seria cunhado como etno-epistêmico, ou seja, um letramento, um conjunto de práticas sociais tendo por base o

conhecimento/saberes (epistemes) próprios (étnicos) que justifica seus modos de estar/interpretar/agir no mundo.

Por isso, dentro da educação escolar indígena específica e diferenciada, o letramento etno-epistêmico vincula necessariamente a ação do processo de leitura e escrita, o projeto educativo com o projeto de sociedade indígena; ele não é autônomo; o projeto de educação escolar não é autônomo do projeto de sociedade indígena que se quer retomar, não é separado do projeto de retomada, não exclui os projetos de revitalização cultural, expressada em suas formas artísticas, em suas artes. Ou seja: “Letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando, e por que ler e escrever” (SOARES, 2003, p. 75).

Então, o letramento etno-epistêmico, que propomos, é a ampliação da conceituação das práticas de leitura e de escrita como um reflexo do projeto de uma determinada comunidade indígena a partir de seu projeto de sociedade, refletido no projeto educativo. Assim, a prática da leitura e da escrita é contextualizada a partir das especificidades de um povo, e diferenciada a partir de suas necessidades de projeto coletivo: seja de revitalização cultural, seja de fortalecimento cultural, e etc., e que seja reflexo do projeto de sociedade, escolhido e decidido pela comunidade. Dessa forma, o processo de letramento não exclui nem o político e nem os saberes próprios em nível de igualdade, pois é uma prática que orienta e direciona a interpretação e ação no mundo relacional.

Sabemos que no mundo não indígena, a escola é responsável pela “distribuição social do conhecimento” e que os projetos de educação variam a partir do “projeto do grupo político variam com o tempo e espaço – contexto histórico”. O letramento etno-epistêmico não leva em conta projeto de grupo político, mas é um projeto de comunidade que não depende de grupo político, e que tem que fazer respeitar pelos grupos políticos transitórios. Pois os grupos políticos passam, e os projetos comunitários permanecem.

Como diz Magda soares (2003): “[...] as Escolas são instituições às quais a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão”. Para isso, e “para alcançar tal objetivo, o sistema estratifica e codifica o conhecimento selecionando e dividindo em “partes” o que deve ser aprendido...” Dentro da sociedade indígena, não é apenas a escola que tem a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças... para todo cidadão. A responsabilidade é social, é comunitária. A escola é toda a comunidade, e não é responsabilidade restritiva

somente da comunidade escolar. A escola é uma das partes responsáveis, e se ela não refletir os projetos de comunidade, as decisões de comunidade, vai ser simplesmente um modelo copiado e que realiza isso que diz Magda Soares, ou seja, que realiza uma repartição limitada e codificação do conhecimento. Mas estará fora do projeto de comunidade, pois, esse modelo que já está em implantação nas escolas não indígena apenas contribui para o que diz Lankshear (1987), *apud* (SOARES, 2003, p. 88): “[...] a transmissão e a prática do letramento na escola contribui para a manutenção de padrões desiguais da distribuição de poder e de vantagens dentro de uma estrutura social”.

A necessidade de um letramento étnico-epistêmico é a realização de uma “hermenêutica diatópica” (SOUSA SANTOS, 2010, pp. 124-127), a partir do lugar social das ausências, das margens, que pode questionar “Colonização” de novos espaços abertos aos conhecimentos pelos “velhos” modelos.

Educar a partir das artes visuais, das artes verbais, das artes estabelece uma nova performance diatópica e dialética, diatópica porque pensada no lugar, mas a partir do lugar étnico, e dialética porque o “traduzir”/ pensar a partir do lugar étnico lança novos questionamentos e embates a uma estrutura engessada, sistemática, que apenas reflete ausências sistemáticas e “privilégios epistemológicos” que quer se passar como único modelo interpretativo de tradução da realidade.

Esses modelos próprios requerem um trabalho a ser feito que é a especificação dos saberes próprios e suas nomeações, para evidenciar, mesmo que superficialmente os guardiões dos saberes comunitários, específicos e diferenciados, que fundamentam a necessidade de um letramento próprio porque a necessidade é específica, por um da necessidade de um letramento étnoepistêmico, uma prática social da escrita e da leitura que leve em conta os projetos comunitários do fazer educativo, pois eles são reflexos de anseios, desejos, desafios, visões próprias.

Assim, uma pesquisa é necessária para especificar os mestres, os sabedores em seus mais diversos níveis e especialidades, como dizem os Huni Kuin (Kaxinawá), desde os que transmitem, *Yusinã*, o que ensina, *tapimati*, aos artistas ... aos sabedores das plantas, ... aos pajés..., aos sábios... Assim, abrir os ouvidos para ouvir e exercitar o corpo para praticar antigas práticas incorporadas no projeto específico e diferenciado.

Palavras de Encerramento Para Algo em Construção

Ler e escrever para isso. Ou seja, uma necessidade de um letramento de práticas sociais de escrita e de leitura que tem um local de pensar próprio, e um local de fazer próprio, tendo por base uma epistême fundamentada a partir da cosmovisão étnica, coletiva, comunitária, com desafios de recolocar no lugar experiências milenares no lugar de projetos pretensamente universais e pessoais. O que fundamenta o letramento étnico-epistêmico são os conhecimentos próprios.

Ou seja, uma necessidade de um letramento de práticas sociais de escrita e de leitura que tem um local de pensar próprio, e um local de fazer específico e diferenciado. Então a atividade de Letramento clássico tem que ampliar para atender à especificação da educação escolar indígena. Daí o termo: letramento etno-epistemológico: uma prática de leitura e escrita que leve em consideração os conhecimentos, necessidades, desejos, desafios de cada etnia. É um campo aberto esse etno-epistemologia do letramento ou letramento etno-epistemológico.

Em ambiente próprio da educação escolar indígena, convém sermos práticos e reconhecermos alguns passos iniciais: O etnoletramento passa primeiro pela alfabetização da escuta, pela pedagogia da escuta, do saber ouvir, que, ao entranhar-se com o tempo, nutrido de experimentação, de prática, incorpora a práxis, a arte refinada em um letramento da escuta – ou um oralamento/oralização da escuta – a técnica da escuta oral – oralizada – nas práxis da “oralitura” para aquela do oralamento, primeiro que letramento, pois a ecologia do saber ouvir precede e permeia toda a práxis até incorporar em “oralitura”, reverberando em uma “praxitura”, em uma arte da oralitura, transportando-se, aos poucos, aos pingados, na práxis do etnoletramento.

Do tempo da pedagogia da escuta para a práxis da arte, é plasmada a a arte da escuta, para depois a arte da fala – pela experimentação da práxis, concretizar na arte do letramento etnoepistêmico, ou em uma epistemologia do etnoletramento. Assim, o que fundamenta o letramento etno-epistêmico são os conhecimentos próprios que fundamentam as práticas sociais de escuta, de fala, de conteúdos específicos e diferenciados de leitura e escrita, a partir dos projetos coletivos e comunitários dos povos.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Ética da vida**. 2ª ed. Brasília: Letraviva, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

GOVERNO DO ESTADO DO ACRE. **Lei nº 3.466, de 27/12/2018**, Dispõe sobre a Gestão Democrática Intercultural no âmbito da Educação Escolar Indígena.

GOVERNO DO ESTADO DO ACRE. **Lei nº 3.467, de 27/12/2018**, Dispõe sobre a regulamentação das escolas e professores indígenas instituídos e mantidos pelo Poder Público.

SECRETARIA DE ESTADO DE PLANEJAMENTO – SEPLAN. **Acre em Números - 2017**. Rio Branco, Ac: Governo do Estado do Acre, 2017.

PEREIRA, Marcos Aurelio. **Quintiliano Gramático: o papel do mestre de Gramática na *Institutio Oratoria***. São Paulo: Humanitas, 2000.

SOARES, Magda, **Letramento: Um tema em três gêneros**. Minas Gerais: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Minas Gerais: AUTÊNTICA, 2003.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3 ed. São Paulo: Cortez: 2010.

VASCONCELOS, Beatriz Avila. **Ciência do dizer bem: a concepção de retórica de Quintiliano em *Institutio Oratoria*, II, 11-21**. São Paulo: Humanitas, 2005.