



Cadernos NAUI

Núcleo de Dinâmicas Urbanas e Patrimônio Cultural

Dossiê: Indígena? Presente! Processos (Inter)culturais de apropriação territorial e (trans)formação identitária indígena em diferentes contextos temporais e espaciais

V 10 | n 19 | jul-dez 2021

Sobre o “indígena exótico” em séries iniciais do ensino fundamental: algumas reflexões à luz das Teorias Decoloniais

Ana Carla Barros Sobreira



Edição eletrônica

URL: [NAUI - Dinâmicas Urbanas e Patrimônio Cultural \(ufsc.br\)](http://NAUI - Dinâmicas Urbanas e Patrimônio Cultural (ufsc.br))

ISSN: 2558 - 2448

Organização

Núcleo de Dinâmicas Urbanas e Patrimônio Cultural

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC

Referência Bibliográfica

SOBREIRA, Ana Carla Barros. Sobre o “indígena exótico” em séries iniciais do ensino fundamental: algumas reflexões à luz das Teorias Decoloniais. Cadernos Naui: Núcleo de Dinâmicas Urbanas e Patrimônio Cultural, Florianópolis, v. 10, n. 19, p. 260-284, jul-dez 2021. Semestral.

© NAUI

Sobre o “indígena exótico” em séries iniciais do ensino fundamental: algumas reflexões à luz das Teorias Decoloniais

Ana Carla Barros Sobreira¹

Resumo

Este texto objetiva tecer algumas reflexões sobre a construção da imagem do indígena na prática de sala de aula, em séries iniciais do ensino fundamental, em uma escola pública brasileira, e relacionar tal construção identitária com o conceito do exótico. Tendo como locus de enunciação as Teorias Decoloniais, proponho uma leitura crítica de algumas atividades desenvolvidas por alunos e professores a partir de uma (re)leitura do livro de literatura infantil *Abaré*, produzido pelo MEC. Durante a análise, buscamos observar se a identidade do indígena ainda está relacionada, nos dias atuais, com o conceito de exótico, estranho, diferente: qualificações que lhes foram dadas pelo colonizador, o que corrobora com a discriminação e manutenção de desigualdades.

Palavras-Chave: Teorias Decoloniais; Literatura Infantil; Indígena.

Abstract

This text aims to weave some reflections on the construction of the image of the indigenous in the classroom praxis, in the early grades of elementary school, in a Brazilian public school, and relate this identity construction with the concept of the exotic. With Decolonial Theories as enunciation locus, I propose a critical reading of some activities developed by students and teachers from a (re)reading of the children’s literature book *Abaré*, produced by MEC. During

¹ Possui graduação em Letras-Inglês pela Universidade Federal da Paraíba-Campus II-Campina Grande. Especialização em Ensino de Línguas Mediado por Computador pela Universidade Federal de Minas Gerais e Mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Doutoranda em Linguística Aplicada – IEL-UNICAMP. E-mail: anacarlaborrossobreira@gmail.com.

the analysis, we sought to observe whether the indigenous identity is still related, nowadays, with the concept of exotic, strange, different, qualifications given to them by the colonizer, which corroborates to the discrimination and maintenance of inequalities.

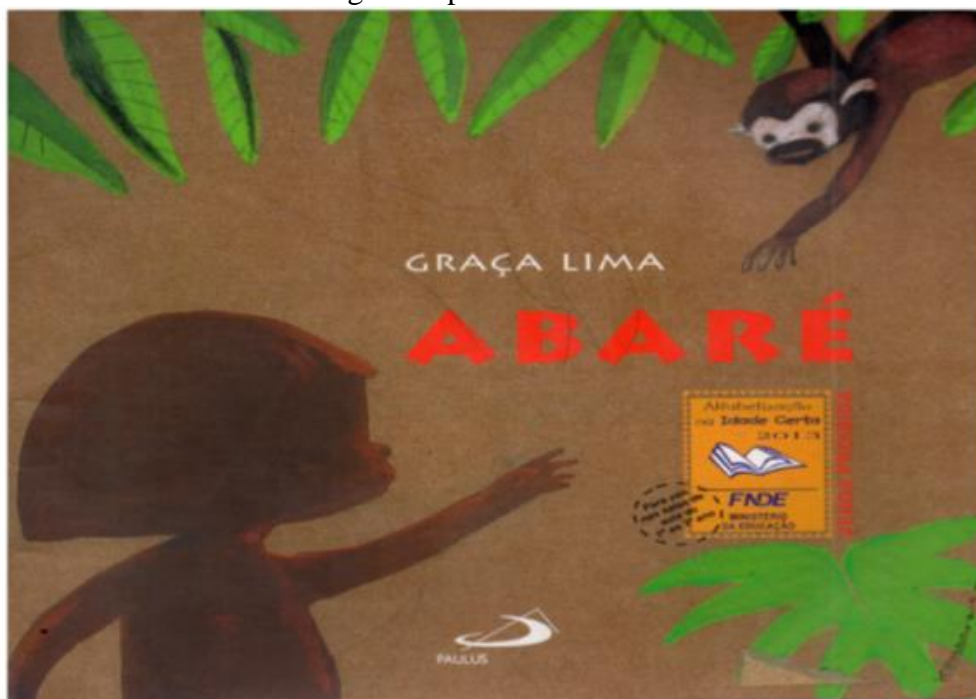
Keywords: Decolonial Theories; Children’s Literature; Indigenous.

Definitivamente não somos todos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro como constelações.

O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar nosso roteiro de vida. Ter diversidade, e não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos.

Ailton Krenak

Fig. 1. Capa do livro *Abaré*.



Fonte: Acervo da autora.

Introdução

O poder performativo da linguagem: cultura e identidade em foco

Falar de indígena é falar de cultura, de identidade e, seguramente, de conceitos epistemológicos fortemente sedimentados que refletem nossas crenças e práticas diárias. O próprio conceito de “indígena” surge a partir de discursos construídos, de forma que a hegemonia colonizadora conserve o poder. Como podemos dialogar entre questões tão polissêmicas e confusas como são as questões de cultura e identidade? Qual é e onde começa e termina a fronteira entre a cultura e a identidade? Como escolhemos e como classificamos o Outro, a partir de que visão, e como ela nos foi injungida? Nossa construção heterogênea que incorpora práticas, rituais, crenças e significados, os modos de vivenciar, de sofrer, de lutar, de imaginar, não são formas de construção cultural com as quais temos tido contato?

A linguagem, segundo Menezes de Souza (2017), é uma construção política e para Makoni; Pennycook (2007), além de ser uma construção política, é também um instrumento de construção para o controle das variedades e das diferenças. Dessa forma, a identidade do indígena como diferente é um ato de criação linguística que traduz um saber performático, este saber que legitima a diferença e as negatividades, que estão intrínsecas no discurso construído, no não-dito. Ao falar em “indígena”, dessa forma, estamos reforçando a ideia que temos do exótico que não é o meu e que me é estranho e que, portanto, deve ser mantido sob dominação.

A palavra “exótico” vem do grego *exotikós* que literalmente significa que vem de fora, estrangeiro, do lado de fora. Já no século XVII o termo passa a significar estranho, diferente, incomum. O uso da palavra exótico, na antropologia, remonta à antiguidade clássica, quando surgem os primeiros relatos escritos das grandes navegações e os povos descobertos são descritos como exóticos e estranhos, sem dúvida, para o padrão de corpo e cultura considerados normais para a Europa. Vale observar que, ao tratar os povos indígenas como exóticos, surge aqui um discurso praticado pelo colonizador que já apresentava uma hierarquia social e manutenção de poder sobre esses povos de maneira a cristalizar identificações, constituindo os estereótipos. Velho (1994) acrescenta que “a dimensão do poder e da dominação é fundamental para a construção dessa hierarquia e desse mapa” (p. 127).

É interessante observar também que o uso repetido de um termo apresenta eficácia na produção de enunciados performativos os quais se relacionam diretamente com a construção da identidade. Observamos, por exemplo, que a comunicação de massa exerce um papel

importante, principalmente na sociedade brasileira, ao construir a imagem do familiar e do exótico ao apresentar, repetitivamente, notícias de lugares e regiões ou grupos que, mesmo distantes, tornam-se familiares pela frequência e intensidade com que aparecem nos jornais e notícias, na televisão, rádio, revistas etc., enquanto que há cenários, regiões e grupos sociais que se encontram dentro do próprio Brasil que são praticamente desconhecidos da população em geral.

Muitas vezes, esses lugares, próximos ou distantes, são tradicionalmente definidos como exóticos, como por exemplo a região dos Andes, a Índia ou a África. Esse processo de injunção dos discursos hegemônicos contribui para reforçar ou definir o conceito de cultura e identidade, pois nossos discursos não são isolados, eles fazem parte de atos linguísticos que se interligam e constituem uma rede mais ampla de significação. Essa rede mais ampla de construção de semioses define o indígena como exótico e não como familiar, atribuindo negatividade à identidade indígena.

Vale também aqui destacar nossa posição com relação à noção de cultura. Segundo Grimson (2009), tanto a identidade como a cultura estão entrelaçadas, embora suas fronteiras nem sempre coincidam. Para o autor, o conceito de cultura nos remete a nossas práticas, crenças e significados rotineiros e que estão fortemente segmentados, enquanto a noção de identidade se refere aos sentimentos de pertencimento que temos com relação a uma coletividade, a um grupo social. Assim, dentro de um grupo social, não necessariamente há homogeneidade cultural. O ponto de partida, assim, seria entender claramente a diferença entre as tramas existentes entre práticas e significações, de um lado, e as categorias de pertencimento, de outro. Assim é que um sujeito pode se sentir simbolicamente próximo de alguém que se encontre do outro lado do planeta e extremamente distante de seu vizinho, e isso constitui as distâncias entre as diferenças culturais e as diferenças identitárias.

Dessa forma, ao usar o termo indígena e classificá-lo como exótico, diferente, estranho, não estamos tratando apenas do uso de um termo que é linguisticamente compreensível, mas, também, da construção de uma identidade que oferece um panorama de como uma sociedade vê a si mesma e como seus membros atuam com relação ao Outro, ou seja, não é apenas o uso do termo que é relevante, mas a repetição discursiva que carrega em si uma potência identificatória e tem, em si, uma importante relevância social.

Nesse contexto, como profissional da educação, podemos nos questionar sobre como poderíamos reclamar novos processos de produção de conhecimento que diminuíssem as

desigualdades, as discriminações causadas pelos discursos que, como veremos na seção seguinte, foram construídos pelo colonialismo/colonialidade e pelas formas de detenção de poder, seguramente com práticas urgentes em sala de aula e movimentos sociais.

Buscamos propor através deste texto, um olhar mais atento para as Teorias Decoloniais, ao dar visibilidade às Epistemologias do Sul, que trazem como ideias centrais a ecologia dos saberes e a tradução intercultural. Para isso, ao participarmos de um processo de auto reflexividade, em nossas práticas diárias de sala de aula, devemos sempre questionar se o que estamos ensinando é valioso e importante ou se deveria ser esquecido, se estamos contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais ou se estamos formando cidadãos críticos e conscientes que agirão para o bem de nosso planeta e do meio ambiente.

1. As Teorias Decoloniais: tecendo teias entre o pensamento pós-abissal e a ecologia dos saberes

As Teorias Decoloniais surgem a partir de um movimento de resistência político, epistemológico, prático e teórico contra a lógica da colonialidade e são formadas por estudiosos oriundos do Hemisfério Sul, entres eles Torres (2007), Mignolo (2007; 2010; 2015; 2017), Dussel (2006), Quijano (2005) e outros que, mesmo não oriundos do Sul global, se juntaram ao mesmo movimento, como por exemplo Santos (2008). O pensamento decolonial não busca apenas retirar o véu imposto pelo pensamento colonial, mas também busca retomar os saberes do Sul dentro de uma legitimidade e autenticidade epistêmica:

O pensamento decolonial reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada. [...] Desse modo, quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua (COLAÇO, 2012, p. 8).

Segundo Ballestrin (2013), o pensamento decolonial foi uma elaboração posterior ao que Mignolo cunhou de “pensamento fronteiriço” e que se caracterizou por resistir às cinco ideologias da modernidade, que são: o cristianismo, o liberalismo, o marxismo, o conservadorismo e o colonialismo. Trata-se, portanto, além de outros aspectos, de reconduzir os saberes apagados e calados pela modernidade, propiciando, para além da denúncia dos antagonismos, o reconhecimento da validade epistêmica dos saberes inerentes às sociedades colonizadas. Portanto, faz-se imprescindível um pensamento decolonial como “resposta

epistêmica dos subalternos ao projeto eurocêntrico da modernidade” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 19).

Trata-se de alterar uma cosmovisão sedimentada e centrada no eixo “norte-sul”, desarticulando a noção de uma divisão epistemológica entre o centro e a periferia, reconhecendo a existência de outros universos que vão além de uma hierarquização rígida, reconhecendo os diversos fascismos sociais que se encontram intrínsecos nos discursos, nas práticas diárias, nas vivências sociais. Dessa forma, ao pensarmos que a diversidade do mundo é inesgotável, podemos refletir também em um pensamento pós-abissal, que assevera que a diversidade epistemológica do mundo ainda está sendo construída e sempre estará em construção.

O pensamento pós-abissal pode ser resumido como um aprender com o Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna com ecologia dos saberes. É uma ecologia porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia dos saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (SANTOS, 2010, p. 51).

Segundo Santos (2010), como uma ecologia dos saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica universal e o reconhecimento da existência de uma diversidade de conhecimento científico, o que implica na renúncia de qualquer epistemologia geral. Nesse contexto, “a ecologia dos saberes é basicamente uma contra epistemologia” (SANTOS, 2010, p. 55).

Vale observar aqui também que, na ecologia dos saberes, enquanto epistemologia pós-abissal, ao buscar a validação dos conhecimentos não-científicos, não se está desacreditando o conhecimento científico, mas trata-se de explorar práticas científicas que não estão no cânone hegemônico e que se tornaram visíveis, por exemplo, com as Teorias Decoloniais. Busca-se, assim, promover a interação entre os saberes científicos e não científicos, e isso implica em uma tradução cultural.

Um epistemicídio maciço tem vindo a decorrer nos últimos cinco séculos, e uma riqueza imensa de experiências cognitivas tem vindo a ser desperdiçada. Para recuperar algumas dessas experiências, a ecologia dos saberes recorre ao seu atributo pós-abissal mais característico, a tradução intercultural (SANTOS, 2010, p. 61).

Assim, o processo de tradução intercultural caracteriza-se por assumir o papel de uma hermenêutica diatópica², que consiste em um trabalho minucioso de interpretação entre duas ou

² A propósito da hermenêutica diatópica, Santos (1997, 2003c) defende um procedimento de tradução que “consiste num esforço coletivo e multicultural de, transformando *topoi* (que assume aqui um caráter de premissa

mais culturas com o objetivo de identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que elas proporcionam. É a tradução entre os vários conceitos de sabedoria e cosmovisões diferentes, “tem lugar, por exemplo, ente a filosofia ocidental e o conceito africano de sagacidade filosófica”³ (SANTOS, 2010, p. 47).

O processo de tradução cultural, quando aplicado às práticas diárias de sala de aula, exige dos agentes desse processo um esforço contínuo e constante. Como todas as práticas sociais estão baseadas em conhecimentos, são também, nesse sentido, práticas de saber. O trabalho de tradução é ainda mais importante, pois surge como um novo movimento contra hegemônico ou anti-sistêmico e, nesses dias, com o atual momento político que vivenciamos tanto no Brasil como na América Latina, a articulação e a agregação de saberes entre os diferentes movimentos sociais e na sala de aula exige do professor reconhecer o valor da diversidade e perguntar-se sempre:

1. Como posso manter em mim o melhor da cultura ocidental moderna e democrática e, ao mesmo tempo, reconhecer o valor da diversidade do mundo que a hegemonia designou, autoritariamente, como não-civilizado, ignorante, residual, inferior e improdutivo?

2. Como posso contribuir para a realização de uma hermenêutica diatópica, entre qualquer um dos saberes e uma ciência (seja ela branca, negra, indígena), na América Latina?

3. Como posso facilitar a construção de novos sujeitos individuais ou coletivos que saibam como combinar, com sobriedade e análise de fatos, os diferentes saberes e intensificar a luta contra a opressão?

Vale observar também que a língua é um dispositivo central na ecologia dos saberes, pois permite exprimir certas ideias e outras, não. Nesse sentido, cabe estarmos conscientes do poder político e ideológico intrínseco nas construções dos discursos, auto reflexionando, sempre, qual tem sido nosso papel na disseminação, ou não, dos diversos discursos hegemônicos.

de uma dada cultura) em argumento, buscar torná-los compreensíveis e representantes de outras culturas e, portanto, campo de investigação multicultural” (OLIVEIRA, 2008, p. 93). Segundo Oliveira (2008), ao discutir as divergências e diferenças dentro de cada cultura, surge a exigência de uma tradução interna, que no interior da escola deve ser desenvolvida através de leituras de mundos diferentes e antagônicos, buscando introduzir a coerência e instaurar a coletivização na ação educativa.

³ Tiene lugar, por ejemplo, entre la filosofía occidental y el concepto africano de sagacidad filosófica (tradução própria).

2. A construção da identidade indígena

A construção hegemônica eurocêntrica do “indígena exótico” tem suas raízes nos diversos processos de colonização, como já destaquei no início deste texto. Duas questões são fundamentais para refletirmos como a construção do sujeito indígena (selvagem, inferior, diferente, exótico) nos foi injungida: será que foi através dos discursos usados para representar os sujeitos, isto é, o que se entendia por sujeito, ou era realmente uma questão de construção de identidade? Não se pode, porém, compreender a construção da identidade sem entender também que ela é o resultado de construções linguísticas. A identidade é produzida através da linguagem que está inserida em um mundo cultural e social, e somos nós, sujeitos, que fabricamos tanto a identidade como a linguagem, no contexto das relações culturais e sociais.

Trata-se, portanto, de sabermos que a imposição da identidade refrata e reflete o desejo de diferentes grupos sociais situados assimetricamente e que objetivam garantir o acesso aos bens sociais. A identidade, pois, “está em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder” (SILVA, 2010, p. 75).

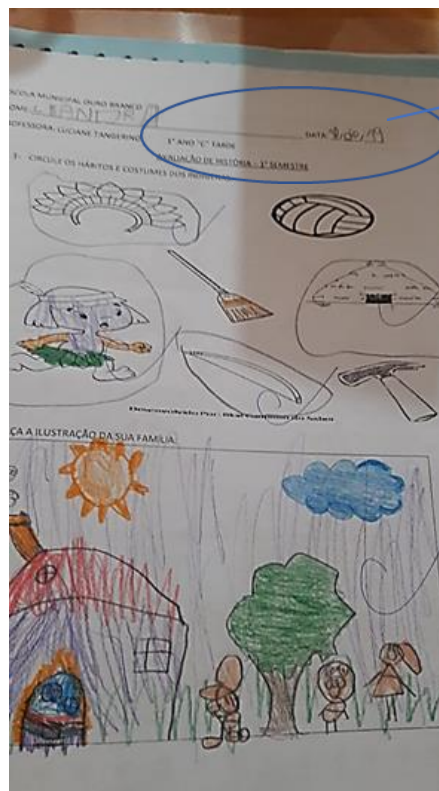
Segundo Silva (2010), é importante observar que as relações de poder se ordenam através de combinações binárias, como por exemplo, pobre/rico, branco/negro e, no momento em que observamos as relações de poder dentro destas construções, problematizamos, também, a construção da identidade como uma forma de relação de poder. A identidade é um significado que é tanto social como culturalmente atribuído. Para Silva (2010), a identidade está estritamente ligada aos sistemas de representação e é através dos sistemas de representação que a identidade se liga aos sistemas de poder, “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (p. 90).

Nesse contexto, Menezes de Souza (2007) destaca o posicionamento de Home Bhabha quanto à construção do discurso hegemônico e como esse discurso influencia na construção das identidades. Segundo o autor:

O projeto crítico de Bhabha postula a passagem do psíquico ao político, girando em torno do processo da construção da identidade como algo conflitante e ambíguo. Para Bhabha, é esse processo que fornece, na situação colonial, as posições discursivas, ou seja, o locus de enunciação, dos sujeitos coloniais. Leitor da Teoria psicopolítica de Fanon (1986), Bhabha (1986) define o discurso colonial como a forma mais subdesenvolvida de discurso, uma vez que é articulada em torno de formas estereotipadas de alteridade inscritas em uma dinâmica do desejo (MENEZES DE SOUZA, 2007, p. 34).

Trata-se assim de uma estratégia colonizadora que objetiva apropriação e apoderamento do Outro, através da construção de uma imagem que recusa a alteridade e o processo de tradução na construção das identidades. Assim é que o estereótipo discriminatório rejeita a diferença e a alteridade, reduzindo o Outro a um conjunto limitado de características, como, por exemplo, todo indígena mora em ocas, usa cocar, dança a dança do fogo, vive na mata, é selvagem, tem hábitos específicos etc. Na Fig. 1, por exemplo, nas atividades que analisei e que serviram de objeto de estudo para a construção deste texto, pode-se observar como a tarefa proposta para o aluno sugere hábitos e costumes específicos do indígena, em um discurso que limita as características indígenas.

Fig. 2. Hábitos e costumes indígenas.



Enunciado da Tarefa:
Circule os hábitos e os costumes dos indígenas.

Fonte: Acervo da autora.

Nessa perspectiva, pode-se observar a performatividade do discurso, contribuindo para a disseminação dos estereótipos, isto é, da imagem do Outro previamente sedimentada. Observa-se, também, que a colonialidade exercida na atividade reflete desigualdade nas relações de poder, conhecimentos, línguas, hábitos, costumes e que são reproduzidos pelos colonizados. Segundo Menezes de Souza (2015), implicitamente na performatividade dos discursos

hegemônicos, pode-se observar certa neutralidade ou imparcialidade com relação aos conhecimentos eurocêntricos, o que Castro-Gomez (2005c) cunhou de “a arrogância do ponto zero” e que, por exemplo, cria o conceito de indigeneidade como o não moderno e, associado a este conceito, os letramentos indígenas como limitados ou inexistentes. As primeiras noções de indigeneidade, assim, se referiam às raças e conhecimentos de menor valor quando comparados ao eurocentrismo europeu.

O conceito de identidade é extremamente complexo e, como ocorre com vários outros fenômenos estudados pelas Ciências Sociais, não oferece afirmações objetivas ou conclusivas nem, tampouco, julgamentos seguros. Dessa forma, como sujeito do mundo pós-moderno, acredito em uma construção identitária contínua sem qualquer concepção essencialista ou fixa, acreditando também que o sujeito “assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que são unificadas ao redor de um “eu” coerente” (HALL, 2006, p. 13).

Assim, em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas pelas quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2006, p. 39).

O argumento que defendemos aqui, e que já foi apontado por vários autores neste texto, é que as identidades com que nos deparamos em nossas relações sociais não são coisas com as quais nascemos, mas são construídas, formadas e transformadas no interior das representações culturais. Ou seja, já sabemos o que significa ser “indígena” devido à forma como a “indigeneidade” é representada na sociedade brasileira, porém isso não quer dizer que a leitura que fazemos sobre o indígena é, em realidade, a leitura feita pelo indígena, ou a leitura indígena. Nossas leituras são carregadas de representações culturais e sociais.

3. As atividades: decolonizando criticamente⁴

Ao fazer a análise da releitura do livro *Abaré*, partimos da premissa de que os diversos gêneros textuais (visual, gráfico, oral etc.) podem ser usados como ferramentas para a construção de sujeitos críticos, que não se deixam alienar, desrespeitar ou serem excluídos por

⁴ O termo “Decolonização Crítica” foi proposto por Hashiguti (2020) em uma disciplina ministrada no PPPGEL-UFU, 2019.

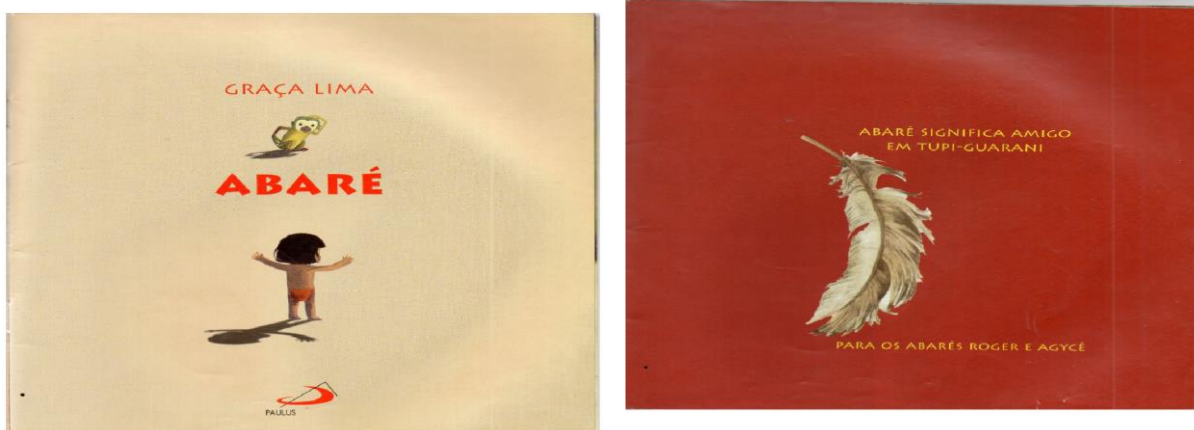
textos hegemônicos. Segundo Souza (2011) *apud* Tagata (2016), ao posicionar-se como professor crítico, decolonizador, deve-se

... ir além do pensamento ingênuo e do senso comum, ou seja, levar o aluno a refletir sobre seus próprios valores, crenças, convicções e maneiras de ler o mundo e perceber que esses valores, opiniões e crenças – longe de serem “naturais” – originam-se na comunidade onde vivemos, nas famílias e nos grupos sociais onde circulamos (p. 191).

Dessa forma, ao pensarmos os gêneros discursivos como manifestações sociais da linguagem e que se materializam tanto em formas verbais como não-verbais, podemos considerá-los como objeto de análise na medida em que não estamos considerando apenas o produto linguístico, “mas também suas condições processuais de produção, circulação e distribuição” (TILIO, 2012, p. 211).

A escolha da educação básica se explica pelo fato de que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma, de forma pontual, que o professor deve abordar temáticas voltadas para a diversidade cultural, as questões de gênero, a história dos povos indígenas e africanos. É importante ressaltar, contudo, que tal linha de pensamento não se restringe ao Ensino Fundamental I, mas continua nos mesmos moldes para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

Fig. 3. Contracapas do livro *Abaré*.



Fonte: Acervo da autora.

Para a leitura e análise do livro, utilizamos como base de sustentação teórica a Gramática do Design Visual proposta pelos teóricos Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2006), cujo aporte teórico-prático está voltado, em sua maior parte, para a evidência dos elementos

constitutivos da imagem, bem como a sua propriedade imanente de construir semioses. A Gramática do Design Visual concebe o código não-verbal, essencialmente, como linguagem não transparente que precisa ser decodificada, problematizada e ensinada (ALMEIDA, 2006; OLIVEIRA, 2006).

Nesse sentido, Kress; Van Leeuwen (2006) evidenciam que o uso de imagens em livros didáticos não é uma prática nova, mas sempre existiu. O que tem ocorrido nos últimos trinta anos é uma transição do papel da imagem, ou seja, o caráter apenas ilustrativo está cedendo lugar para uma produção mais técnica, mais cientificamente apurada. Assim, as imagens além de desempenhar papéis de funções ilustrativas como desenhos, fotos e pinturas e funções técnico-científicas como mapas, diagramas, gráficos, destacam-se, também, em uma terceira área do interesse, o humanístico e o tecnológico (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Para Kress; Van Leeuwen (2006), as imagens não apenas representam a realidade, mas “produzem imagens da realidade” e, nesse sentido, devem ser analisadas não apenas como um meio de construção de conhecimento sobre fatos de determinada cultura, mas, também, como meio de compreensão de valores, crenças e práticas sociais. Vale observar que, como textos escritos, os textos visuais são impregnados de sentidos, não são ingênuos e são investidos de ideologia e política. Para os autores, os significados expressos nos gêneros textuais, tanto verbais como não-verbais, se realizam conforme suas marcas construídas social e culturalmente, “esse conceito contribui com a noção de que a linguagem visual é culturalmente definida” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 4).

Sendo assim, pode-se observar que o meio para representar algo, quer seja visual ou linguístico, afeta o significado, e as narrativas semióticas caracterizam-se por sua dinamicidade, pois se inserem na experiência material do mundo (o fazer e o acontecer). Os participantes deste universo, assim, estabelecem uma relação transacional descrita visualmente através de linhas e vetores indicadores das dinamicidades de suas ações. Portanto, tanto os participantes como os processos e circunstâncias que ocorrem no texto visual, exercem funções léxico-gramaticais com o objetivo de construir significados para o modo semiótico a que se propõem.

Segundo Kress; Van Leeuwen (2006), podem-se observar dois tipos de padrões em termos de estruturas visuais que são: as narrativas e as conceituais. As narrativas são dinâmicas e podem ser observadas na experiência material de mundo como, por exemplo, o sujeito que é o participante que fez algo (processo) em relação a um quadro (circunstância). Nas figuras 4 e 5 pode-se observar um exemplo dessa estrutura narrativa.

Fig. 4. Páginas do livro *Abaré*.



Fonte: Acervo da autora.

Fig. 5. Páginas do livro *Abaré*.



Fonte: Acervo da autora.

As estruturas conceituais, segundo Kress; Van Leeuwen (2006), são estáticas e se situam na experiência relacional do mundo como “sendo” e não “fazendo algo” como no exemplo abaixo, na Fig. 6.

Figura 6. Páginas do livro *Abaré*.



Fonte: Acervo da autora.

Assim, ao analisar a metafunção interacional, instância entre produtor/produto/observador, a interação pode acontecer na forma de escritor/texto/leitor/falante/fala/ouvinte, e que se estende a todas as formas alusivas à produção e recepção dos textos. Pode-se observar também que esse sistema constrói relações através de realizações visuais e que, segundo Kress; Van Leeuwen (2006), acontecem entre o contato (oferta ou demanda), a perspectiva (frontal, oblíquo e vertical) e a modalidade ou valor da realidade (naturalista /sensorial). Finalmente, no processo de composição do texto visual, acontece a combinação entre os significados representacionais e interativos, o que resulta num todo significativo.

O contexto assume o papel de grande importância na construção do todo significativo, na medida em que pode dar a ideia de continuidade ou descontinuidade do todo composicional, ou seja, ao apresentar uma lição em um livro didático onde se estuda a cozinha, esperam-se fotos de geladeira, fogão, mesa (ideia de continuidade) e não a foto de uma motocicleta ou carro (descontinuidade). A composição do texto visual se dá através da interação de três elementos que compõem o significado: o valor da informação, a saliência e a estruturação. No quadro 1, adaptado de Almeida (2006), apresento sucintamente a descrição desses três elementos,

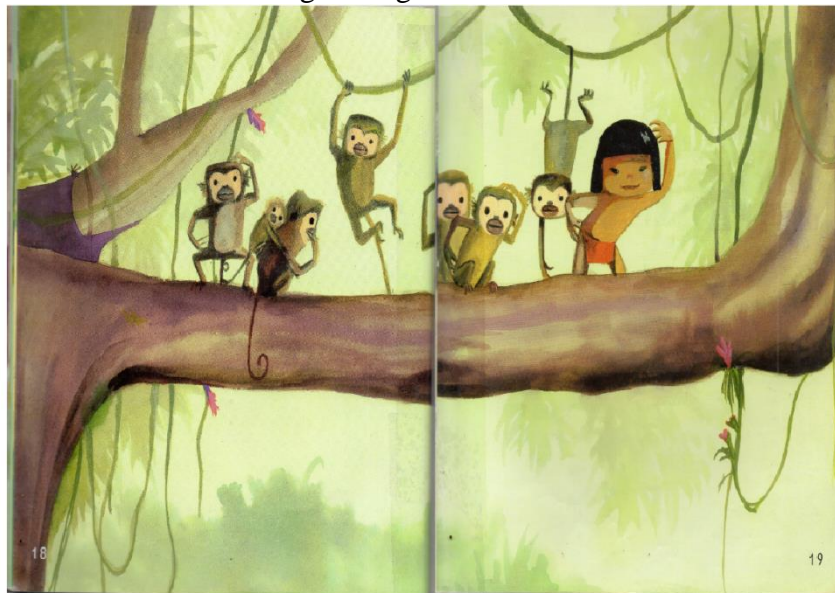
Quadro 1. Composição do texto visual.

Valor da informação	Esquerda/direita (dado/novo): topo/base (alta ou baixa); centro/margem
Saliência	Tamanho ou dimensão (grande ou pequeno); definição/grau de modalidade (alta ou baixa); contrastes tonais (preto ou branco); cores (fortes ou suaves); perspectivas (primeiro plano ou plano de fundo); elementos culturais (mais ou menos densos, simbólicos).
Estruturação	Forte (sentido de desconexão); fraca (sentido de conexão)

Fonte: Almeida (2006).

Para exemplificar a integração desses três elementos, apresento uma breve análise ilustrativa dos sistemas metafuncionais descritos no quadro 1.

Fig. 7. Páginas do livro.



Fonte: Acervo da autora.

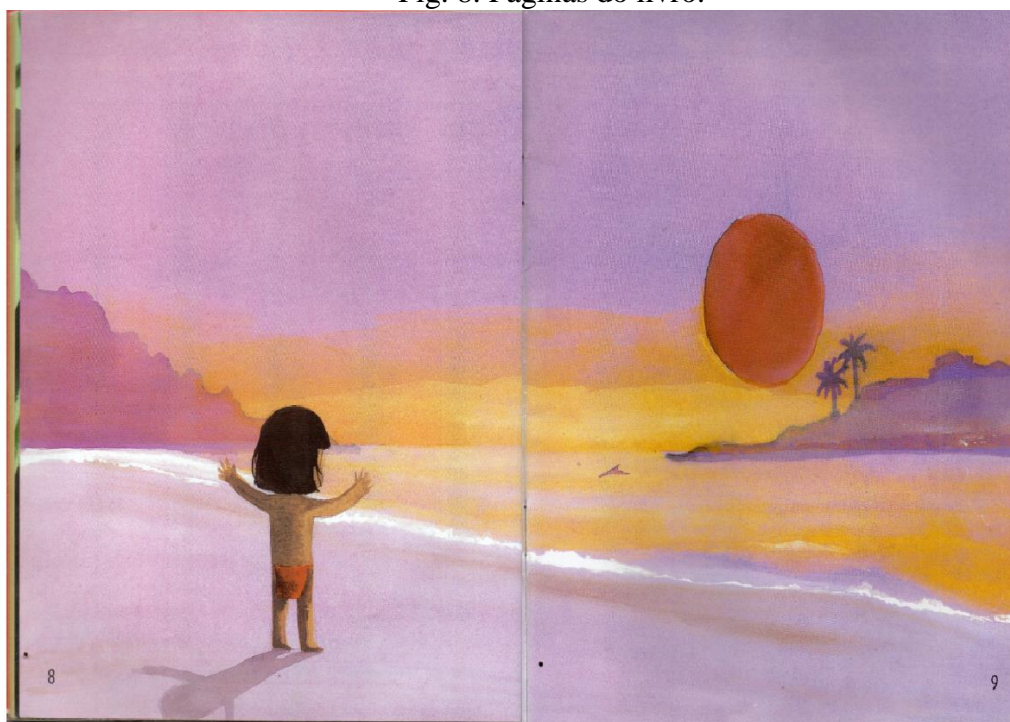
1. Em termos representacionais, de natureza narrativa, onde existe uma relação entre a representação do indígena, a fauna e a flora. Quanto ao caráter lúdico das brincadeiras infantis, observamos a criança indígena e os animais, também crianças.

2. Sob a perspectiva interacional, o texto imagético no livro privilegia a relação do leitor em contato com os participantes representados na imagem, em uma dimensão grande, com cores pastéis, com uma perspectiva em primeiro plano.

3. Quanto ao sistema composicional, observa-se a forma como os elementos da imagem estão integrados para significar o todo: posição dos elementos (centro/margem), os elementos mais salientes que saltam aos olhos (a figura do menino indígena, dos animais e da árvore).

Diante dessa breve análise, pode-se ter uma amostragem de como foram feitas as leituras de imagens do livro *Abaré*, conduzindo o leitor ao processo de letramento visual. Nas figuras 8, 9, 10, 11, 12 e 13, apresento todas as páginas analisadas.

Fig. 8. Páginas do livro.



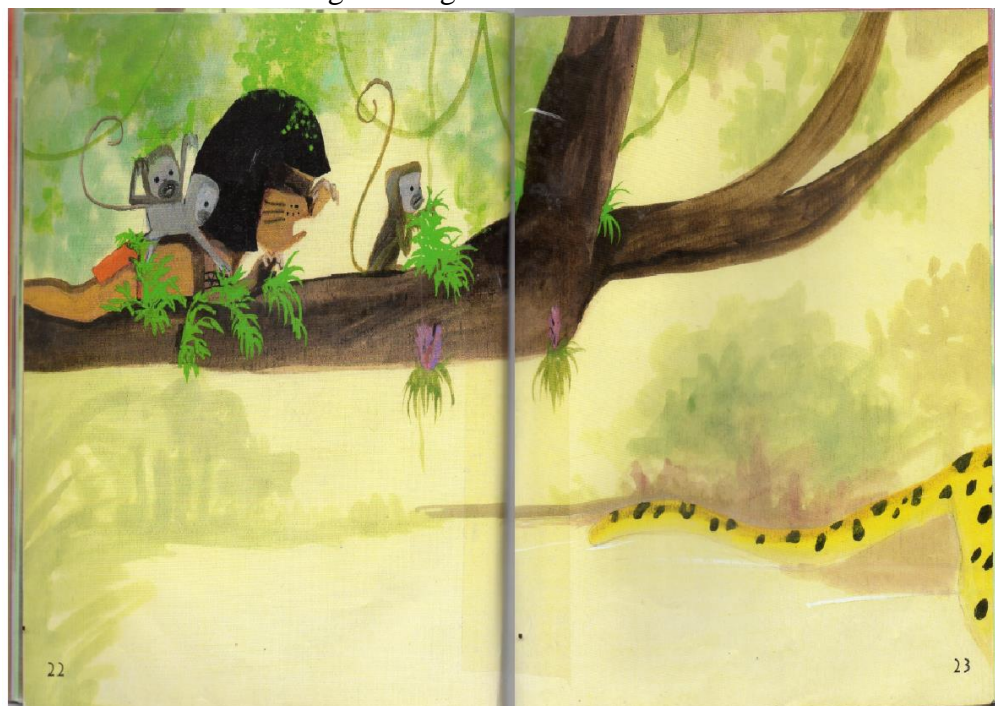
Fonte: Acervo da autora.

Fig. 9. Páginas do livro.



Fonte: Acervo da autora.

Fig. 10. Páginas do livro *Abaré*.



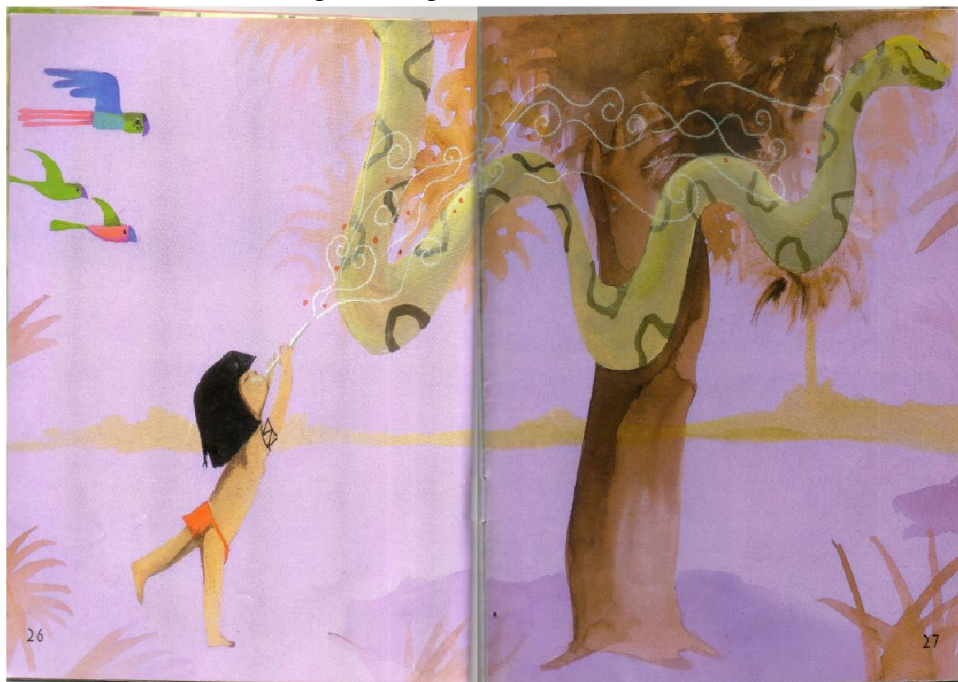
Fonte: Acervo da autora.

Fig. 11. Páginas do livro *Abaré*.



Fonte: Acervo da autora.

Fig. 12. Páginas do livro *Abaré*.



Fonte: Acervo da autora.

Fig. 13. Páginas do livro *Abaré*.



Fonte: Acervo da autora.

Acreditando que as imagens são textos “investidos” de política e ideologia por quem os produz (FROW, 1985 *apud* FAIRCLOUGH, 2001, p. 95), faz-se importante destacar seu lugar dentro do contexto pedagógico, pois podem contribuir para desenvolver sujeitos críticos e conscientes de suas práticas sociais. Trata-se, portanto, de

Reconhecer o texto imagético como visível e, assim, valorizar a experiência de construir sentidos diante de uma imagem como ver e proceder com olhos e atitudes semelhantes; jamais totalmente iguais, mas jamais totalmente diferentes (CORACICINI, 1999, p. 22).

Ao observarmos o livro *Abaré*, podemos destacar que as imagens dispostas no livro não deixam de refletir, uma (re)leitura eurocêntrica, centrada na visão do colonizador, que homogeneíza as culturas indígenas a partir do *locus* enunciativo do Outro hegemônico. O que se pode observar é uma construção social feita a partir de leituras eurocêntricas onde o conceito do indígena e de indigeneidade carregam em si a perspectiva do Outro colonizador. Por exemplo, a leitura que fazemos das imagens do livro *Abaré* é socialmente construída, o que pode ser diferente na cosmovisão indígena.

Nessa perspectiva, os textos produzidos em uma cosmovisão eurocêntrica reforçam a ideia de um povo que necessita de proteção e é primitivo. O pensamento fronteiriço, proposto por Mignolo (2017), rejeita a ideia da totalidade, ou seja, deve-se pensar em culturas indígenas e não em uma cultura indígena, já que esta é diversa. Tentar retratar o indígena de uma forma mais autêntica como fazem as imagens do livro *Abaré* é também, segundo Bhabha *apud* Menezes de Souza (2007), uma forma de representação que carrega em si um binarismo maniqueísta típico de uma cultura colonizada, ou seja,

No caso da representação do colonizado na literatura colonial e pós-colonial, é o (ex)colonizador que geralmente lança mão da análise de imagens para reafirmar uma transcendência eurocêntrica, resultando em imagens dos colonizados racistas e discriminatórias, porém vistas como sendo verdadeiras e autênticas (MENEZES DE SOUZA, 2007, p. 4).

Para Bhabha *apud* Menezes de Souza (2007), qualquer que seja a representação da imagem do colonizado feita pelo colonizador carrega em si traços híbridos de outros discursos, o que dificulta o entendimento de uma representação como sendo mais autêntica ou não, ou seja, por mais bem intencionados que sejam os projetos e trabalhos relacionados à cultura indígena, representam “uma volta à hierarquia violenta do sujeito numa posição de inteligibilidade hierárquica privilegiada” (MENEZES DE SOUZA, 2007, p. 5).

Mesmo tentando problematizar a ideia do Outro, prevalece nas leituras a perspectiva da diversidade e que, de acordo com Silva (2010), tanto a diferença como a diversidade tendem a ser cristalizadas, naturalizadas e essencializadas. A autora assevera que:

A diversidade cultural é, aqui, fabricada por um dos mais poderosos instrumentos de homogeneização. Trata-se de um exemplo claro de caráter ambíguo dos processos culturais pós-modernos. O exemplo também serve para mostrar que não se pode separar questões culturais de questões de poder (SILVA, 2010, p. 85).

Nesse contexto, como podemos configurar novas relações em sala de aula e como podemos tratar as questões identitárias (branco, negro, índio etc.) de forma a não contribuir com as estratégias discriminatórias do discurso colonial? A tradução cultural pode oferecer novas possibilidades de ação política dentro e fora da sala de aula. Trata-se de um processo de ressignificação a partir das fronteiras entre linguagens, que leva a (re)construção de valores éticos que pertencem a cultura nenhuma, “são valores que surgem a partir da experiência dessa ‘travessia’, por entre os espaços culturais intersticiais – exemplo de produtividade do hibridismo cultural e seus atos tradutórios” (MENEZES DE SOUZA, 2007, p. 17).

Dessa forma, pode-se ter uma coexistência pacífica entre culturas, identidades, valores etc., buscando desnaturalizar a ilusão da homogeneidade e, parafraseando Krenak (2019), buscando reconhecer um ponto de contato entre “gente que precisa viver de um rio e gente que consome o rio como recurso” (KRENAK, 2019, p. 51), e aqui retornando a epígrafe que introduziu este texto “ter diversidade, e não isso de uma humanidade, com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos” (KRENAK, 2019, p. 51).

Considerações finais: por uma ética da diversidade

A educação ainda segue os moldes da educação elitista mantenedora do poder. O que na realidade podemos observar é uma construção social de “uma identidade indígena específica” e Gombrich (2000) destaca isso ao mostrar que vemos com a mente e não com os olhos, ou seja, se vê o que se aprende e esse conhecimento aprendido e apreendido é culturalmente construído.

O *locus* de enunciação da construção da identidade indígena ainda é hegemônico e isso implica numa escolarização eurocêntrica, pois o discurso é articulado a partir da “História” construída pelo colonizador. Mignolo (2010) propõe um pensamento fronteiro, que seria romper as fronteiras entre o que sabemos e o que aprendemos sobre algo. E Menezes de Souza (2004) acrescenta:

Isso pode ser visto como uma contribuição para a criação de imagens de um mundo sem fronteiras rígidas e histórias lineares de apenas um lado, pois, afinal, o conhecimento (...) não começou com os gregos, mas simplesmente com a vida (MIGNOLO, 2000, p. 30 *apud* MENEZES DE SOUZA, 2004, p. 74).

Seria então o caso de (re)lermos a História? E por que não? Seria ressignificar a linguagem, ou seja, dessedimentar e deslocar a única perspectiva que temos da história dominante e seus conceitos substantivos da linguagem e do mundo. Seria (re)construir a história como verbo, através de um processo contínuo de tradução cultural. Se faz necessário ler a língua e as linguagens a partir das línguas e das linguagens dos subalternos colonizados, questionando como nos impuseram essas normas e com qual objetivo. Para Santos (2000),

O trabalho de tradução cria as condições para emancipações sociais concretas de grupos sociais concretos num presente cuja injustiça é legitimada com base num maciço desperdício de experiência. [...] [Ele] permite apenas revelar ou denunciar a dimensão do desperdício. O tipo de transformação social que a partir dele pode

construir-se exige que as constelações de sentido pelo trabalho de tradução se transformem em práticas transformadoras (p. 814-815).

O ambiente escolar e a sala de aula são férteis para a prática da tradução, pois, nesse universo, acontecem interações sociais diversas entre sujeitos de diferentes culturas com diferentes valores. Um projeto educativo decolonial e emancipatório é um projeto de aprendizagem que busca potencializar formas de indignação e resistência. Isso significa dizer que

(...) através do trabalho educativo com imagens desestabilizadoras, contribuindo para a constatação da dominação e dos processos de reconstituição identitária que a ela se contrapõem, podem-se criar possibilidades mais amplas de formação de subjetividades inconformistas (OLIVEIRA, 2008, p. 102).

Isso nos coloca diante de um debate mais amplo que permite que os diferentes saberes ganhem sentido e, na prática escolar, entendendo os conteúdos escolares não como um fim em si mesmo, mas “como meio de ampliação dos modos de compreensão do mundo, potencializando a intervenção sobre ele e capacitando a ação política e social emancipatória” (OLIVEIRA, 2008, p. 104).

Nossa responsabilidade como educadores se concentra em formar sujeitos críticos, adotando teorias que nos ajudem a trabalhar diferentes formas de conhecimento, criando espaços pedagógicos para reflexão e para modelos emergentes de interculturalidade, usando como ferramenta privilegiada a hermenêutica diatópica. Os Estudos do Letramento Crítico⁵ são uma proposta que busca levar os sujeitos a entender a incompletude das culturas subalternas e conhecer outros modos de vivenciar o mundo, entendo que é na diferença que se aprende a respeitar a diversidade humana. Mas isso é assunto para um novo artigo.

⁵ Os Estudos do Letramento Crítico surgem a partir das ideias de Paulo Freire em sua pedagogia crítica. Vale a pena o leitor ou leitora deste texto ler algumas informações sobre essa nova proposta teórica em autores como Menezes de Souza, Tagata e tantos outros já citados neste artigo.

Referências

- ALMEIDA, Daniela Barbosa Lins de. Systemic Functional Linguistics (SFL) and Visual Grammar (VG) as tools for linguistic investigation. In: ALMEIDA, D. B. L. **Icons of contemporary childhood: a visual and lexicogrammatical investigation of toy advertisements**. 2006. Tese de Doutorado em Inglês. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006, p. 75-104.
- BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 11. Brasília, Maio-agosto de 2013, p. 89-117.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze.; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Revista Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, janeiro/abril 2016.
- BNCC – Base Nacional Curricular Comum: SEE, 2017c. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download?da?bncc>. Acesso em fevereiro de 2019.
- CASTRO-GOMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada**. (1750-1816). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005c.
- COLAÇO, Thais Luzia. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.
- CORACINI, Maria José. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes. 1999.
- Dussel, Enrique. **20 Tesis de política**. México: CREFAL XXI, 2006.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: UNB, 2001.
- GOMBRICH, Ernst Hans. **Art and Illusion: a study of psychology and pictorial representation**. Princeton University Press. Millenium Edition. December 15, 2000.
- GRIMSON, Alejandro. **Fronteras y Extranjeros: desde la Antropología y la Comunicación. Cultura, Identidad, Frontera**. In: CANCLINI, N. G. Extranjeros en la Tecnología y en la Cultura. Fundación Telefónica. Argentina: Ariel, 2009.
- HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2006.
- HASHIGUTI, Simone. Fala em disciplina ministrada no PPPGEL-UFU, 2019.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.
- MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. **Desinventing and reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. **Glocal Languages, Coloniality and Globalization**. In: Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness. The South Answers Back. Routledge Studies in Language and Intercultural Communication. New York and London, 2019.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. Letramentos Indígenas. In: **Letramentos Indígenas em estudos de Letramento no Manual Routledge de Estudos de Letramento** (Eds.) Rowsell, J. & Pahl, K. p. 10. 2015.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. **Hibridismo e Tradução Cultural em Bhabha**. In: ABDLA JUNIOR, B. (Org.) Margens da Cultura: mestiçagem, misticismo e outras misturas. São Paulo: Boitempo Editorial, p. 113-133, 2007.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. **The Ecology of writing among the Kashinawa: indigenous multimodal writing**. 2004. Disponível em www.researchgate.net/publication/266003516_The_Ecology_of_Writing_among_the_kashinawa_indigenous_multimodal-writing. Acesso em 28 de agosto de 2018.

MIGNOLO, Walter. **La Idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa, 2007.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia Epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. **Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014)**. Espanha: Edicions Bellaterra, 2015.

MIGNOLO, Walter. **Desafios Decoloniais Hoje. Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu/PR, 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Sara. **Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido**. Linguagem & Ensino, v. 9, n. 1, p. 15-39, 2008.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. 2ª edição, v. 4. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.) Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur**. Instituto Internacional de Derecho y Sociedad. Programa Democracia y Transformación Global. Lima. Júlio de 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

TAGATA, William Mineo. **Letramento Crítico, novas tecnologias e ensino/aprendizagem de Língua Inglesa**. In: CRISTIANNI, A. C.; OTTONI, M. A. R. Estudos linguísticos: teoria, prática e ensino. Uberlândia: EDUFU, 2016.

TILIO, Rogerio. **Os gêneros do discurso e o livro didático de inglês: algumas considerações**. In: DIAS, R. DELL’ISOLA, R. L. P. Gêneros textuais. Teoria e Prática de Ensino em LE. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

TORRES, Nelson Maldonato. **On the Coloniality of Being: contributions to the development of a concept**. Taylor & Francis Group, 2007.

VELHO, Gilberto. **Observando o familiar**. In: VELHO, G. Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

Recebido em 21 de maio de 2021 | Aceito em 16 de agosto de 2021



Esta obra está licenciada
conforme Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional