

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

Kleber Aparecido da Silva (org.)

EDITORA
UnB 



Universidade de Brasília

Reitora : Márcia Abrahão Moura
Vice-Reitor : Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora : Germana Henriques Pereira

Conselho editorial : Germana Henriques Pereira (Presidente)
: Ana Flávia Magalhães Pinto
: Andrey Rosenthal Schlee
: César Lignelli
: Fernando César Lima Leite
: Gabriela Neves Delgado
: Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo
: Liliane de Almeida Maia
: Mônica Celeida Rabelo Nogueira
: Roberto Brandão Cavalcanti
: Sely Maria de Souza Costa

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

Kleber Aparecido da Silva (org.)

EDITORA
UnB 

Coordenação de produção editorial

Assistência editorial

Revisão

Projeto gráfico, diagramação e capa

Equipe editorial

Marília Carolina de Moraes Florindo

Lara Perpétuo dos Santos

Marina Ávila Birriel

Cláudia Dias

© 2018 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:

Editora Universidade de Brasília

Centro de Vivência, Bloco A - 2ª etapa, 1º andar.

Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, CEP: 70302-907.

Brasília, DF

Telefone: (61) 3035-4200

Site: www.editora.unb.br

E-mail: contatoeditora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

Heloiza Faustino dos Santos - CRB 1/1913

L755 Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania /
Kleber Aparecido da Silva (org.). – Brasília : Editora
Universidade de Brasília, 2022.
320 p. ; 23 cm.

ISBN 978-65-5846-133-3.

1. Línguas estrangeiras - Estudo e ensino. 2. Professores de línguas - Formação. 3. Cidadania. 4. Linguística aplicada. I. Silva, Kleber Aparecido da (org.).

CDU 81'243



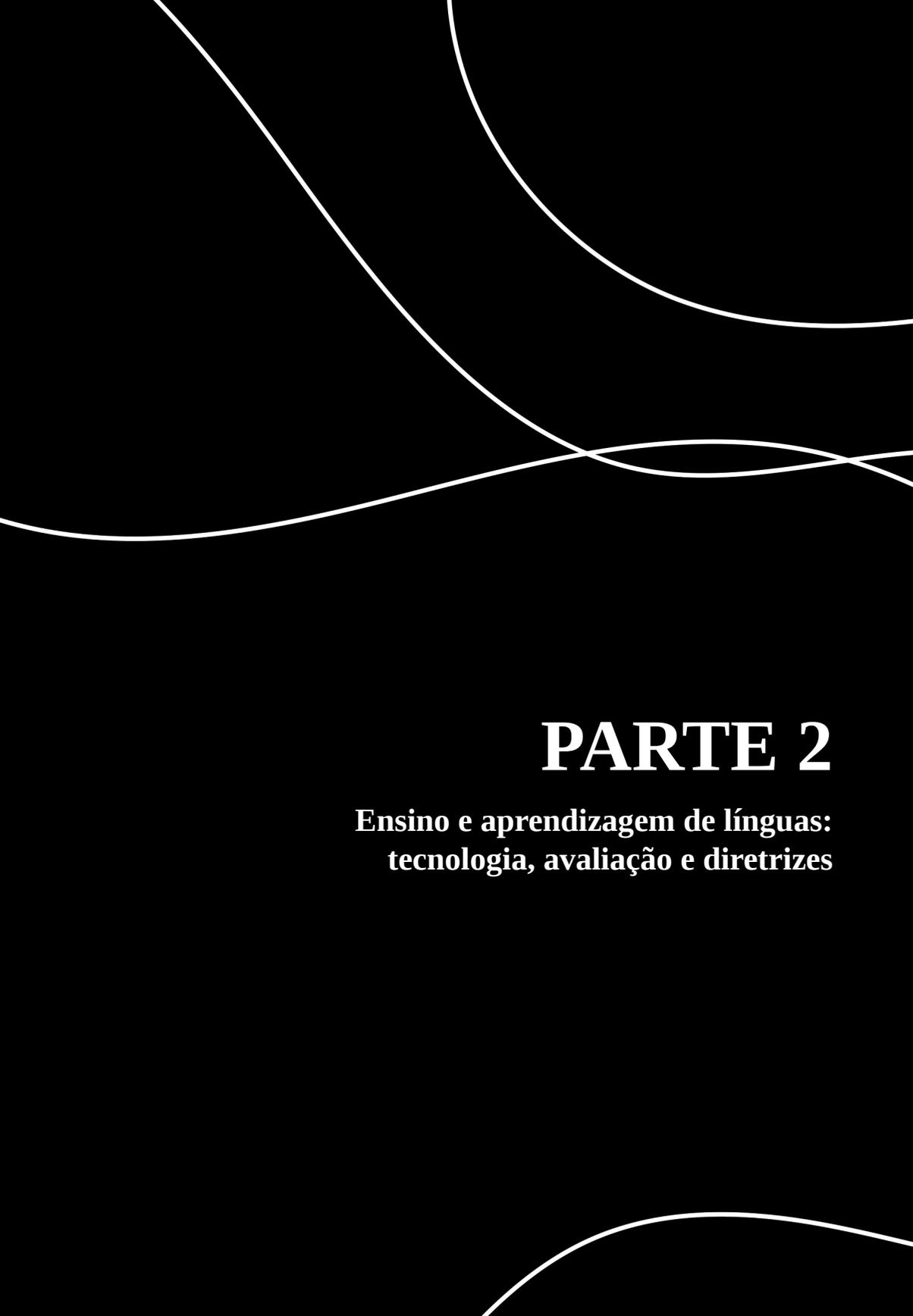
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Sumário

- 9** | **PREFÁCIO**
Viviane Heberle – UFSC
- 13** | **APRESENTAÇÃO**
Kleber Aparecido da Silva – UnB
- 15** | **PARTE 1**
**A formação de professores de línguas:
políticas, experiências e identidades**
- 17** | **CAPÍTULO 1**
**Políticas linguísticas em educação:
o lugar incerto da formação docente**
Egon de Oliveira Rangel – PUC-SP
- 31** | **CAPÍTULO 2**
**A política linguística brasileira para as línguas estrangeiras:
confrontando discursos e práticas estatais**
Elias Ribeiro da Silva – Unifal-MG
- 49** | **CAPÍTULO 3**
**Experiências, crenças e identidades de professores de línguas em
formação inicial: um olhar a partir de narrativas orais e visuais**
Fabrizia Lúcia da Cosa – UEG
Kleber Aparecido da Silva – UnB

- 81** | **CAPÍTULO 4**
Identidades de professores/as de inglês na mídia: tendências à homogeneização e possibilidades de contradiscursos
Mariana R. Mastrella-de-Andrade – UnB
Ana Castello – UnB
Gabriel Nascimento – UFSB
- 105** | **CAPÍTULO 5**
O uso de relatos pessoais para abordar questões identitárias no ensino e aprendizagem de línguas
Olena Kovalek – UFSCar
- 123** | **CAPÍTULO 6**
O estágio supervisionado de língua inglesa à luz da Linguística Aplicada
Domingos Sávio Pimentel Siqueira – UFBA
Mônica Veloso Borges – Uneb/UFBA
- 149** | **CAPÍTULO 7**
Aprendendo a ser professor de inglês: uma experiência em sala de aula da rede pública de ensino
Marcia Letricia Gomes Barbosa – UFT
- 177** | **CAPÍTULO 8**
O Projeto Cecla e a criação de uma comunidade de prática: questões sobre a necessidade de melhor formação linguística e o despertar para o papel social e político do professor
Daniella Corcioli Azevedo Rocha – UFT

- 211** | **PARTE 2**
**Ensino e aprendizagem de línguas:
tecnologias, avaliação e diretrizes**
- 213** | **CAPÍTULO 9**
**“Aprender sem fronteiras”:
experiências de aprendizagem de alunos de língua inglesa**
Cristiane Manzan Perine – IFTM/UFU
- 247** | **CAPÍTULO 10**
**Práticas avaliativas no ensino de língua estrangeira
para crianças**
Myriam Crestian Cunha – UFPA
Emília Gomes Barbosa – Seduc/Semed-Castanhal /PA
- 269** | **CAPÍTULO 11**
**O Ensino Médio Inovador como um dos programas que
pavimentou a reforma do ensino médio: o estado do
Tocantins em análise**
Neila Nunes de Souza – UFT
- 289** | **CAPÍTULO 12**
**Letramento e discurso: a divulgação de textos por
representantes do povo Mundurukú (PA) e a representação
social do índio no século XXI**
Cássia Alessandra Braga dos Santos – UnB
Natália Gouveia Moura – UnB
- 312** | **POSFÁCIO**
Fernanda Liberali – PUC-SP/CNPq

The background is black with several white, smooth, curved lines that sweep across the page. One line starts from the top left and curves towards the center. Another starts from the top center and curves towards the right. A third line starts from the middle left and curves towards the right, crossing the other lines. A fourth line starts from the bottom center and curves towards the right.

PARTE 2

**Ensino e aprendizagem de línguas:
tecnologia, avaliação e diretrizes**

Letramento e discurso: a divulgação de textos por representantes do povo Mundurukú (PA) e a representação social do índio no século XXI

Cássia Alessandra Braga dos Santos – UnB

Natália Gouveia Moura – UnB

Introdução

O presente trabalho surgiu de pesquisas feitas por nós durante a realização do projeto “Produção de material didático para ensino de Português como Segunda Língua ao povo Mundurukú:¹ volumes 2, 3, 4, 5 e 6”, de Gomes e Moura (2013). A pesquisa teve o suporte da Diretoria de Fomento à Iniciação Científica da Universidade de Brasília (Diric-UnB) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (edital universal nº 401059/2011-1). A motivação

¹ Todas as vezes em que o nome “Mundurukú” aparecer no capítulo, será grafado com letra maiúscula, assim como os indígenas o fizeram na carta, em anexo, para singularizar sua etnia.

da produção desse material didático partiu do professor doutor Dionei Moreira Gomes, da Universidade de Brasília (UnB), ao se deparar, em suas pesquisas de campo, tanto no mestrado quanto no doutorado, com a situação sociolinguística das aldeias Mundurukú do Pará. Em 2008, ele publicou o volume 1 (GOMES; COTA; CAMARGOS; MARINHO, 2008) da série de livros, o qual foi aplicado no Projeto Ibaorebu de Ensino Médio Integrado ao Profissional (RAMOS, 2012).

O Projeto Ibaorebu² incentivou os índios Mundurukú a elaborarem as próprias diretrizes de suas escolas-aldeia, além de ter possibilitado que a cultura Mundurukú fosse valorizada durante o processo de educação plural e intercultural desenvolvido nas aldeias a partir de 2006. Porém, o aprendizado e o uso da língua portuguesa pelos indígenas não são amplos, tendo em vista as variações linguísticas do português brasileiro. Como coautoras do volume 5 de tal projeto, o qual tem como embasamento do ensino a aprendizagem dos gêneros textuais argumentativos, foi necessária uma pesquisa sobre qual era o domínio dos alunos Mundurukú em relação a textos argumentativos, pois objetivamos estruturar um material didático adaptado às necessidades e aos interesses de seu público-alvo.

Em nossas pesquisas, encontramos várias cartas escritas pelos alunos de magistério do Projeto Ibaorebu, as quais nos chamaram bastante atenção devido ao conteúdo crítico-ideológico e ao dialogismo que estabelecem com acontecimentos atuais, ameaçadores da manutenção das terras indígenas. Tais cartas foram publicadas, em 22 de dezembro de 2012, no site do missionário padre Nello (2012), atuante nas aldeias Mundurukú. Ao divulgá-las, ele explica que foram produzidas pelos alunos do curso de magistério do Projeto Ibaorebu durante a aula de Antropologia e que a sua divulgação é de interesse desse povo.

Os autores destas cartas são alunos e alunas das turmas de Magistério Intercultural, que também atuam como professores nas escolas de suas comunidades e, portanto, exercem um papel essencial de formação e informação. Foram eles, os autores, que solicitaram a divulgação das

² Mais informações sobre como funciona o projeto podem ser encontradas em Loures (2017).

suas palavras, para que o Brasil e o mundo soubessem o que o Povo Mundurukú vem enfrentando. (NELLO; 2012).

As cartas expõem a opinião dos indígenas sobre o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) nº 215 (BRASIL, 2000) (em processo de deferimento desde 2000; na atualidade, em análise por Comissão Especial da Câmara dos Deputados), a Portaria nº 303 (BRASIL, 2012) (cujo objetivo é fixar uma interpretação uniforme para a salvaguarda das terras indígenas) da Advocacia Geral da União (AGU) e o projeto governamental de construção de uma hidrelétrica no rio Tapajós, o qual perpassa várias das aldeias Mundurukú. Tais atitudes do governo brasileiro constituíram-se como uma ameaça à manutenção das terras indígenas. Diante disso, o povo Mundurukú, em geral, promoveu não apenas manifestações por escrito (como a que analisaremos a seguir) e orais, mas também ocupações de espaços físicos, em Brasília, por exemplo, reivindicando que se haja mais comunicação entre o governo brasileiro e os líderes indígenas em prol da manutenção de suas terras (fundamentais para história e vida de sua população) e proteção de seu povo contra conflitos armados entre eles e o governo brasileiro.

Vários sites de notícia e blogs³ publicam o corpo dessas cartas. Percebemos que, em muitas delas, faltam alguns elementos desse gênero textual (como local, data, vocativo, fecho, assinatura), devido ao suporte utilizado para a divulgação. Por exemplo, em sites de notícia, o propósito é mostrar somente trechos das cartas, uma vez que o objetivo é informar os leitores dos sites de maneira mais rápida e sucinta, o que acarreta no corte de muitos elementos do gênero. Usaremos como *corpus* a postagem feita no site do padre Nello, composta pela publicação de três cartas, por ser a publicação que mais preserva os elementos do gênero. Escolhemos uma das cartas para compor o nosso trabalho, que terá como objetivo principal a análise do contexto de produção, do gênero produzido e do discurso manifestado na carta escolhida. Secundariamente, objetivamos: investigar a influência do contexto

³ Disponível em: http://www.cedefes.org.br/index.php?p=indigenas_detalle&id_afro=9689. Acessado em: 16 jun. 2013.

de produção sobre as cartas, analisar a adequabilidade dos elementos da tipologia textual e do gênero textual, identificar a influência dos eventos de letramento sobre a produção escrita, evidenciar a construção de uma identidade indígena na exposição de argumentos por meio da identificação do dito e do não dito e analisar o dialogismo nas cartas, tendo em vista as diversas vozes que elas representam.

Utilizaremos, para isso, a metodologia de análise qualitativa, como sugerido por Bortoni-Ricardo em seu livro *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa* (2009), pois esse método possibilita avaliar o sujeito envolvido no processo e não apenas o produto final. Dessa maneira, buscamos interpretar os significados que cada indivíduo atribui às ações sociais.

Concepção teórica de língua e sua funcionalidade

A língua é dotada de poder comunicativo e manifesta a identidade do sujeito. Eric Hawkins (1987) acredita que o aprendizado de mais de uma língua proporciona um entendimento mais geral sobre a importância da comunicação para a vida em sociedade, pois é por meio das línguas que o sujeito se reconhece e reconhece o mundo. Somado a isso, Bakhtin (1999) defende que a linguagem contém a ideologia do povo que a utiliza, a qual se manifesta nos contextos de produção das interações verbais, as quais dão sentido às palavras usadas.

Logo, a interação verbal proporciona o contato entre os indivíduos e a cultura representada pela língua desses. A cultura é perceptível se o falante tiver consciência do seu meio de produção, tendo em vista que “as relações de produção e a estrutura sócio-política determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal; no trabalho, na vida política, na criação ideológica” (BAKHTIN, 1999, p. 42). Portanto,

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc. não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas

em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras, expressões e proposições são produzidas. (PÊCHEUX, 1988, p. 160).

Halliday (1976) também defende uma funcionalidade da língua: produzir significados. Segundo ele, os indivíduos usam a língua com um propósito, e cabe, então, ao interlocutor identificá-lo para garantir a eficácia da comunicação. Por isso, “quando faz uso da língua, o falante não só aplica as regras estruturais dessa língua para obter sentenças bem formadas, como também observa normas de adequação definidas em sua cultura” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 39). Desse modo, um discurso linguístico é gerado, o que, conforme Fairclough (1992, p. 91), “é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”. Assim sendo, a linguagem é multifuncional, podendo ser usada para manifestar intenções, relações de poder e ideologias, bem como dar significado e modificar significados antes estabelecidos nas interações humanas.

Para Vygotsky (2008), ao ser assumir a multifuncionalidade da língua, verificamos a transformação da postura humana em seus vários usos, pois é no convívio que o ser internaliza as atividades e constrói seus pensamentos, comportamentos e os signos da cultura de sua sociedade.

Nesse cenário, o texto é a concretização de tais elementos, por isso, torna-se, para Fairclough (1992), uma junção do conhecimento e das crenças com as relações e identidades sociais. Ademais, o autor defende que os textos são construídos por uma “cadeia comunicativa”, ou seja, um texto se comunica com outros, escritos anteriormente, e estabelecem com eles relações intertextuais.

A carta como gênero textual e sua concretização durante a produção dos índios Mundurukú

O uso de textos para o ensino de língua possibilita o aprendizado dela adaptado ao seu contexto de uso, ou seja, aprendê-la de maneira a aplicá-la de acordo com os gêneros textuais orais e escritos construídos socialmente. Como essa construção se dá em

sociedade, fortalece-se a postura de ensino linguístico voltado para a intenção comunicativa de seu usuário e a realidade de uso da língua. Para alcançar essa postura, usamos uma metodologia baseada no aprendizado dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2003), tendo em vista a capacidade deles de demonstrar a relação entre língua e interação social.

Os gêneros textuais – ou os vários textos construídos e identificados socialmente com base em características específicas – organizam-se em tipologias textuais, ou seja, a forma linguística como a informação é tratada no texto.

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2003, p. 27).

Como visto, uma dessas tipologias textuais é a argumentativa, que se caracteriza por uma organização linguística com predomínio de construções opinativas em uma sequência lógica que garante a progressão textual do assunto. No texto argumentativo, o uso da língua estabelece conexões lógico-semânticas entre as orações, as frases e os parágrafos criados para compor os argumentos elaborados para comprovar um ponto de vista.

Tal tipologia se manifesta em diversos gêneros, os quais, segundo Marcuschi (2003, p. 20), caracterizam-se por serem “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. Outrossim, Medeiros (2009) afirma que há outros aspectos a serem considerados na identificação dos gêneros textuais, como o tipo de linguagem, o vocabulário, o público-alvo e o suporte de divulgação do texto.

Além disso, as relações de poder são expressas nos gêneros textuais, ao se escrever um texto, levamos em consideração as funções da linguagem. Segundo Jakobson (1987), para classificar e agrupar textos em gêneros, é necessário avaliar sua variação de emissor, mensagem, contexto, código e receptor. Esses elementos são influenciados pelas relações de hierarquia entre locutor e interlocutor, que, por sua vez, influenciam nos modos de organização da natureza da mensagem.

Nesse cenário, consideramos a carta argumentativa (CEREJA; MAGALHÃES, 2000) como um texto cuja função é a comunicação entre o autor e uma pessoa ou um grupo de pessoas de posição social superior ou igual à sua, usando de linguagem e de estilo formais de enunciação. Assim, tal texto é composto por uma introdução que situa o destinatário do motivo de escrita da carta, como feito pelos estudantes Mundurukú, que, ao divulgarem as cartas citadas anteriormente, expõem, na introdução, seus pontos de vista acerca da atualidade, desenvolvendo motivos para tal concordância ou discordância e uma conclusão, com reforço do posicionamento. A carta contém também local e data, vocativo, fecho e assinatura.

Além desse formato de carta, há ainda outro: a carta aberta. Esta também é argumentativa, por isso contém os mesmos componentes da carta argumentativa, mas sua natureza é pública, não pessoal. A variação de suporte ocorre para que todos tomem conhecimento do texto, como, por exemplo, acessando-o pela internet. Ela pode ser destinada a toda uma sociedade ou a um grupo de pessoas. Esse é o viés da carta analisada (anexo), que é destinada a toda a população brasileira (conforme explicitam os autores no início do texto) de modo público (como solicitado ao padre Nello), motivo pelo qual a classificaram como “carta aberta”. Vejamos o seguinte excerto: “Nós, alunos do Projeto Ibaorebu, vimos por esta carta aberta trazer informações importantes sobre nossa realidade, noticiar fatos que trarão grandes transtornos à nossa sobrevivência cultural enquanto povo, enquanto nação, nesse país”.

Porém, a carta escrita pelos estudantes tende, muitas vezes, ao gênero manifesto, o qual é entendido por nós da mesma maneira que Cereja e Magalhães (2000), pois usa de juízos de valores e não de argumentos persuasivos em prol da resolução

do pedido e da comprovação das informações envolvidas na situação-problema. Percebemos tal característica no uso de:

- a) Pontos de exclamações: “Temos direito à terra, à educação, e não merecemos isso. Portanto, lideranças políticas, ouçam os povos indígenas dessa nação!”;
- b) Expressões idiomáticas: “Nos deixem em paz!”;
- c) Perguntas retóricas e irônicas: “Como podemos viver, sobreviver, sem a nossa história? Como podemos preservar e continuar com a nossa cultura milenar? Como continuar existindo, se os projetos ameaçam nossa sobrevivência física e cultural?”; “Será que os governantes não entendem a nossa Constituição Federal de 1988, especialmente os Artigos 231 e 232? Será que os não índios não entendem o nosso desenvolvimento e que o nosso processo é diferente dos brancos?”;
- d) Desejo explícito de manifestação: “Viemos por meio desta manifestar a Vossa Excelência nossa preocupação com o grande projeto do Governo Federal de construir cinco barragens no nosso rio Tapajós”;
- e) Ironias e ameaças: “Os governantes estão nos desafiando: vocês não entendem que colocamos vocês para governar esse nosso país, Brasil. Se os Governos Federal, Estadual e Municipal não desistirem de construir barragens, já temos um plano para as próximas eleições, temos a nossa decisão e o futuro de vocês está em nossas mãos”.

O tratamento do texto como um manifesto, outro gênero de tipologia argumentativa, seria mais adequado (se comparado com uma carta puramente argumentativa ou aberta) à mensagem e à linguagem usada para expressá-la. Além disso, não necessitaria de argumentações explícitas sobre os fatos estruturados de maneira lógica para comprovar as afirmações feitas.

Logo, seguimos a perspectiva de Fairclough (1992) ao fazer essa constatação de que houve uma referência a um gênero não adequado ao contexto de uso, já que tal autor defende que a linguagem seja estudada e usada levando em consideração as relações de poder na interação verbal. Isso é concretizado em seu Estudo Crítico

da Linguagem (ECL), no qual mostra como as relações de poder e a manifestação da ideologia ocorrem nas convenções sociais e na prática da linguagem.

Esse estudo, discutido por Rios (1998), caracteriza-se pelo: a) uso de um discurso moldado e a ser moldado pela sociedade (mostra como a sociedade e o discurso moldam um ao outro); b) uso de um discurso como contribuição para constituir (e mudar) o conhecimento e seus objetos de estudo, como as relações sociais e a identidade social; c) fato de o discurso ser moldado pelas relações de poder e investido de ideologias; e d) fato de o amoldamento do discurso ser um marco definidor nas lutas de poder.

Nesse viés, percebemos o letramento crítico como sinônimo da expressão *critical languages awareness*, de Fairclough (1992), o qual significa: “empoderar os aprendizes, provendo-os com um aparato analítico-crítico para ajudá-los a refletir sobre experiências e práticas com a linguagem, as suas próprias e as dos outros em instituições das quais fazem parte e na sociedade em que vivem como um todo” (CLARK; IVANIC, 1997, p. 217).

Ao analisar a presença do letramento crítico em um texto, consideramos os seguintes fatores, propostos por Nicolaidis e Tílio (2011, p. 182, grifos dos autores):

- a) o *conhecimento* não é natural ou neutro; é baseado em regras discursivas de cada comunidade – portanto, o conhecimento é ideológico;
- b) a *realidade* não pode ser conhecida de forma definitiva, portanto, não pode ser “capturada” pela linguagem; a “verdade” não é absoluta, mas relativa, dependente de contextos específicos – a realidade não é dada; ela é (re)(co)construída;
- c) o *significado* nunca é dado, definitivo e singular; ele é sempre múltiplo, negociável, contestável, histórica e culturalmente (co)construído, considerando-se as relações de poder envolvidas nas práticas sociais; e
- d) o desenvolvimento de *consciência crítica*.

Com base nesses fatores de análise do letramento crítico, notamos que, apesar de um aparente desvio de gênero, não há comprometimento na manifestação do letramento na carta, pois percebemos: a) a intenção comunicativa e as vozes que

emanam da enunciação (ou seja, a voz da professora de antropologia, dos líderes indígenas, dos estudantes do projeto, dos alunos de magistério); b) o letramento crítico; e c) os eventos de consciência crítica do uso da língua. Vejamos a seguir.

- a) Demonstram o conhecimento de serem dependentes da cultura e ideologia de seu povo, no trecho: “Portanto, não destruímos o que guardamos com tanto carinho e com respeito, porque nela existem vários lugares sagrados, são importantes para a vida do nosso povo e para a vida dos animais. Guardamos nossa terra tradicionalmente”;
- b) São conscientes da realidade de exclusão das comunidades indígenas no contexto brasileiro, ao afirmarem: “Jamais pensamos em fazer maldade com os não índios, não temos preconceito nenhum com os não índios. Eles que tem preconceito com os indígenas”;
- c) Evidenciam que as relações sociais não são fixas, na passagem: “Os governantes estão nos desafiando: vocês não entendem que colocamos vocês para governar esse nosso país, Brasil. Se os Governos Federal, Estadual e Municipal não desistirem de construir barragens, já temos um plano para as próximas eleições, temos a nossa decisão e o futuro de vocês está em nossas mãos”;
- d) Expressam críticas e uma consciência do seu papel social, ao escreverem: “Somos protetores da natureza, vivemos dela, sobrevivemos e somos parte dela. Portanto, as conquistas não foram fáceis, houve lutas e mortes. Os nossos pais morreram lutando. Agora querem destruir os nossos sonhos. Querem passar por cima das leis, das nossas conquistas, dos nossos direitos. Temos direito à terra, à educação, e não merecemos isso. Portanto, lideranças políticas, ouçam os povos indígenas dessa nação!”.

A postura de consciência acerca da não igualdade de tratamento no Brasil entre o índio e o não índio é verificada pela análise de mensagens implícitas no dito (explícito) na carta. Para compor nossa metodologia de avaliação dessa característica textual, concordamos com a teoria de Ducrot (1988), o qual defende uma perspectiva não referencial de análise linguística. Logo, a interpretação textual é

construída pela relação de interdependência que se estabelece entre as palavras, por meio de uma “rede de encadeamentos discursivos” (DUCROT, 1988, p. 17). Esses encadeamentos são carregados de ideologias, que abordam as condições externas à linguagem, como, por exemplo, o ambiente e as condições de produção do discurso, o uso normativo pelos falantes de uma determinada língua, etc. Também consideramos sua definição inicial de enunciação (DUCROT, 1988) como a atividade de linguagem exercida por aquele que fala no momento em que fala; desse modo, o posto e o pressuposto são as ferramentas utilizadas pelos locutores para resgatar os referentes comuns entre os interlocutores. Para ele, então, a linguagem coloca a subjetividade na interpretação, ou seja, o locutor expressa seu ponto de vista no discurso, por isso não é possível aceitar apenas o caráter objetivo de um texto.

Como o discurso é uma ação verbal dotada de intenção, o falante, ao produzi-lo, busca influenciar o pensamento do outro por meio do compartilhamento de suas opiniões e da sua fundamentação persuasiva, motivo pelo qual os discursos não são neutros. Portanto, “a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão, o homem, constantemente, julga, critica, isto é, forma juízos de valores” (KOCH, 1987, p. 19). Ducrot (1972) prova a existência dessa parcialidade discursiva ao definir as três formas de manifestar informações implícitas em um texto: a) o que está subentendido ao dito, b) o que se infere do dito e c) o que se opõe ao dito (pressuposto). Além disso, ele afirma ser possível a percepção da existência de várias vozes no discurso (polifonia), as quais podem levar à constituição da imagem de quem escreve e da pessoa com quem se fala.

Bakhtin (1999) também defende a existência de vozes diferentes no enunciado, que estabelecem entre si relações dialógicas, validando a visão de que o enunciado é uma unidade discursiva, pois se constrói a partir do “já dito” e do “não dito” (que pode ser retomado pela memória discursiva). Para ele, ideologia e língua (signo) são inseparáveis.

Com base nessas perspectivas teóricas, constatamos, nas cartas, a construção de imagens do índio e do não índio. Assim, os estudantes, “no uso da linguagem”

(MAHER, 1998), constroem e projetam uma identidade indígena. Portanto, a imagem que o indígena faz de “si mesmo, a partir de imagens lançadas pelo olhar do outro, é que permite a ele se reconhecer como tal” (CAVALLARI, 2011, p. 127).

No quadro 1, a seguir, intitulado mostraremos, por meio de interpretações concretizadas em análises do explícito e do implícito (envolvendo inferências, subentendidos e pressupostos), a ideologia dos indígenas ao construir argumentos que os colocam em oposição aos não índios.

Quadro 1: As imagens que os indígenas têm de si e dos não indígenas

TRECHO	IMAGEM DOS INDÍGENAS Refere-se também a outras etnias que não apenas a Mundurukú.	IMAGEM DOS NÃO INDÍGENAS Inclui a sociedade não indígena, os governantes e as autoridades em geral.
<p>“Somos protetores da natureza, vivemos dela, sobrevivemos e somos parte dela”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Protetores da natureza. • Dependentes da natureza para viver e sobreviver. Constitui a natureza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não se relacionam com a natureza
<p>“Estamos discutindo, desde muito tempo”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cotidianamente expõem seus problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cotidianamente ignoram os problemas dos índios.
<p>“Queremos que o Governo, as autoridades, respeitem as nossas conquistas, as nossas lutas, nosso território, nossas riquezas, nossa cultura, nossa biodiversidade”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizam suas conquistas, suas lutas, seu território, suas riquezas, sua cultura e a biodiversidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não valorizam as conquistas, as lutas, o território, as riquezas, a cultura e a biodiversidade dos índios.
<p>“Por mais que a nossa Terra Tradicional esteja demarcada, em face disso estamos enfrentando o maior pesadelo, que são as construções das usinas hidrelétricas ao longo de nosso rio”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A terra indígena engloba parte do rio, por isso a construção da usina irá prejudicá-los. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consideram-se como donos do rio, podendo usá-lo para suas necessidades.
<p>“Agora querem destruir os nossos sonhos”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Seus sonhos dependem da manutenção do rio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seus sonhos não dependem da manutenção do rio.

<p>“Portanto, lideranças políticas, ouçam os povos indígenas dessa nação!”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Fazem parte da nação e querem ser ouvidos pelos líderes governamentais. 	<ul style="list-style-type: none"> Não escutam os povos indígenas.
<p>“Se os Governos Federal, Estadual e Municipal não desistirem de construir barragens, já temos um plano para as próximas eleições, temos a nossa decisão e o futuro de vocês está em nossas mãos”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Votam, portanto, também são cidadãos. Não apoiam governantes que querem prejudicar a natureza e as terras indígenas. 	<ul style="list-style-type: none"> Votam, são cidadãos. Apoiam governantes com intenção de construir barragens.
<p>“a nossa Constituição Federal de 1988, especialmente os Artigos 231 e 232”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> A elaboração da Constituição Federal de 1988 também se aplica aos indígenas e possui leis específicas para a proteção deles. 	<ul style="list-style-type: none"> Não respeitam as leis específicas a respeito das questões indígenas dispostas na Constituição de 1988.
<p>“Será que os não índios não entendem o nosso desenvolvimento e que o nosso processo é diferente dos brancos?”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecem a pluralidade do não índio, mesmo ao chamá-los e diferenciá-los como “brancos”. Respeitam o processo de desenvolvimento do não indígena. 	<ul style="list-style-type: none"> Não se interessam pela identidade indígena. Desconsideram o processo de desenvolvimento de povos diferentes do seu, como os indígenas.
<p>“Como podemos viver, sobreviver, sem a nossa história? Como podemos preservar e continuar com a nossa cultura milenar? Como continuar existindo, se os projetos ameaçam nossa sobrevivência física e cultural?”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Dependem da manutenção de seu espaço físico para contarem sua história e continuarem a exercer sua cultura milenar. 	<ul style="list-style-type: none"> Não dependem da manutenção do espaço físico dos indígenas para contarem sua história e continuarem a exercer sua cultura milenar.
<p>Agora, a destruição do nosso meio ambiente jamais aceitaremos e nunca deixaremos que isso aconteça. Porque nós já moramos há mais de 500 anos dentro da floresta, não tivemos contatos com não índios e não queremos transformar em mercadoria a nossa floresta!”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Não aceitam nem causam destruição do meio ambiente. Têm mais relação com o meio ambiente porque vivem em meio a ele. 	<ul style="list-style-type: none"> Aceitam e/ou causam destruição ao meio ambiente. Não têm relação com o meio ambiente porque não vivem em contato com ele.

<p>“Porque a nossa mata, a nossa terra, os nossos rios, são a nossa mãe, a nossa vida”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dependem da mata, da terra e o do rio para viver. • Reconhecem que se originaram da mata, da terra e do rio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não dependem da mata, da terra e o do rio para viver. • Não reconhecem que se originaram da mata, da terra e do rio.
<p>“Guardamos nossa terra tradicionalmente”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizam tradições para cuidar da terra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não valorizam tradições de cuidado com a terra.
<p>“Jamais pensamos em fazer maldade com os não índios, não temos preconceito nenhum com os não índios. Eles que tem preconceito com os indígenas”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não têm preconceito com os não indígenas nem intenção de prejudicá-los. 	<ul style="list-style-type: none"> • Têm preconceito com os indígenas e intenção de prejudicá-los.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Notamos, com base nos dados apresentados no quadro 1, que os estudantes indígenas constantemente fazem uso, nos trechos analisados, do pronome possessivo de primeira pessoa (“nosso/nossa”) para mencionarem bens, indicando que não há hierarquia social nas sociedades indígenas, tudo é de todos. Também verificamos que o índio se define em contraste com o não índio quanto à valorização dada ao meio ambiente. Essas características são as mais marcantes como definidoras da identidade do índio em contraste com a do não índio na carta, evidenciando o cenário de desigualdade e tentativa de hierarquização pelo não índio (pois os índios acreditam que o não índio não respeita sua cultura, sua ideologia, seu modo de ver o mundo, buscando impor a eles seu modo de vida).

Por fim, quando citam os jovens não indígenas, como em “Pedimos apoio aos jovens e àquelas pessoas interessadas a ajudar o povo sofrido e preocupado”, depositam neles esperança, como se, diferentemente do adulto não indígena que detém poder, os jovens pudessem ajudá-los e influenciar nas tomadas de decisões a favor dos indígenas. Por meio do não dito, é possível perceber que os indígenas acreditam no jovem como capaz de transformar o contexto sociopolítico em que está inserido.

Considerações finais

Defendemos que língua e identidade estão intrinsecamente ligadas. Uma é a realização da outra e vice-versa. A partir de uma língua, é possível divulgar ideias, pensamentos e noções de poderes, o que pode, de certa forma, disseminar ideologias de dominação. Diante dessas reflexões, entendemos ser necessário o ensino de textos como um instrumento fundamental para inclusão social e evasão de um possível apagamento de uma identidade cultural. Portanto, o ensino de língua deve proporcionar ao indígena a capacidade de expressar-se sem se tornar alvo de preconceito linguístico pelos grupos que dominam a normatização do português, e, conseqüentemente, continuem reféns do que Thompson (1995) chama de uma ideologia sustentadora de relações de dominação.

Por meio do uso do português como segunda língua pelos alunos Mundurukú, há a expressão de crenças, ou seja, a maneira como veem as “construções da realidade, as maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos” (BARCELOS, 2006, p. 18). Além disso, verificamos que essas crenças são “co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação” (BARCELOS, 2006, p. 18) da realidade. Sendo assim, são passíveis de mudanças e de ressignificação.

Então, é de suma importância considerar as motivações internas e/ou externas das crenças. Na carta, as motivações internas são perceptíveis ao se mencionar a luta pelo direito de ler e compreender o que se debate em nosso país (e responder a isso), para o que é necessário conhecer as leis e ter acesso à saúde, à educação e à infraestrutura. As motivações externas, muitas vezes, são “dependentes basicamente do ambiente físico em que se desenvolve a aprendizagem” (BOHN; VANDRESEN, 1988, p. 292), como “material didático, professor, instituição, ambiente” (MOURA, 2010, p. 165). Nas cartas, percebemos a influência da proposta de produção escrita orientada pela professora de Antropologia como meio de luta social. Ao expor suas

motivações por meio da língua, o sujeito percebe-se como atuante na sociedade; por conseguinte, em sua atitude enunciativa, há prática social.

Diante de tais postulações, concordamos com o uso do letramento crítico aquém da análise crítica de textos, aliando, como visto na análise da carta, o aprendizado de uma língua e o engajamento social. Assim, o uso da escrita possibilita mudanças sociais e disseminação de imagens, ideologias, crenças. Por isso, o letramento crítico “possibilita o questionamento e a ressignificação de relações ideológicas e de poder naturalizadas” (NICOLAIDES; TÍLIO, 2011, p. 181-182).

No contexto de ensino vivido pelo índio Mundurukú, tem-se como importante *agente de letramento* o professor. Ele é “um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições” (KLEIMAN, 2006, p. 8). Tal postura é adotada pela professora de Antropologia quando articula, na sua atividade, o encontro do discurso indígena com o discurso antropológico, harmonizando o letramento de seus alunos ao aprendizado de teorias de sua área de saber. Ademais, verificamos nessa prática um ensino que considera a vivência do aluno dentro e fora da sala de aula, fazendo-o perceber a ligação entre teoria e prática.

A atividade da professora de Antropologia é incentivadora do respeito às diversidades culturais, à autonomia crítica e à valorização da língua e da cultura Mundurukú frente às adversidades enfrentadas. Na sala de aula, “se instaura uma dinâmica que mobiliza pensamentos sobre um dado objeto de estudo [...]” e foca “[...] a atenção nas interações entre professor e alunos e entre alunos entre si” (STÜRMER, 2010, p. 13).

Com essa atividade, consolida-se a transdisciplinariedade, pois “favorece uma nova atitude pedagógica, uma nova arte de ensinar e de aprender pelo diálogo, na capacidade de articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo” (PIMENTEL DA SILVA, 2009, p. 100). Acreditamos que apenas um trabalho intercultural incentiva o conhecimento “do outro, o aprender a viver juntos e aceitar a riqueza da diversidade linguística e cultural do outro, de cada comunidade ou grupo social” (PIMENTEL DA SILVA, 2009, p. 97-98).

Em suma, tal atividade pedagógica demonstra a autonomia incentivada pelo letramento crítico nos alunos indígenas, os quais tornaram público seu saber coletivo e individual. Ela mostra a importância do ensino plural, ético e cidadão. Também se torna um meio de protesto escrito e aberto dos povos indígenas no intuito de toda a população brasileira conhecer seus pensamentos, seus desejos, seu modo de ver o mundo. Por meio da escrita dialógica que nela se estabelece, os índios demonstram-se conscientes de seus direitos e deveres enquanto brasileiros e pedem apoio para manterem sua etnia viva na história brasileira. Logo, o ensino e o uso do português estão dotados de um poder: reivindicar a inclusão dos povos indígenas nas ações sociais de promoção cidadã, incluindo-os como cidadãos brasileiros.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M; H. (orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 15-42.

BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa CatarinaUFSC, 1988.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. Advocacia Geral da União. Portaria. Dispõe sobre as salvaguardas institucionais às terras indígenas conforme entendimento fixado pelo Supremo Tribunal Federal na Petição 3.388 RR. Advogado Geral da União Luis Inacio Lucena Adams. Em 17 de julho de 2012. Disponível em: <http://www.agu.gov.br/atos/detalhe/596939>. Acesso em: 16 jun. 2018.

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

BRASIL. Câmara dos Deputados. Parecer. Comissão Especial destinada a proferir parecer à Proposta de Emenda à Constituição nº 215-A, de 2000, que “acrescenta o inciso XVIII ao artigo 49; modifica o § 4º e acrescenta o § 8º, ambos no art. 231, da Constituição Federal”, e apensadas. (demarcação de terras indígenas). Relator Dep. Osmar Serraglio. Em 17 de novembro de 2014. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=14562>. Acesso em: 16 jun. 2018

CAVALLARI, J. S. O lugar da língua materna na constituição identitária do sujeito bilíngue. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132004000100014#nt. Acesso em: 10 ago. 2020.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. São Paulo: Atual, 2000.

CLARK, R.; IVANIC, R. *The politics of writing*. Londreson: Routledge, 1997.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1988.

DUCROT, O. *Princípios de semântica linguística*. São Paulo: Cultrix, 1972.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1992.

GOMES, D. M.; COTA, A.; CAMARGOS, L.; MARINHO, M. *Ensino de português como segunda língua (PSL) ao povo Mundurukú*. 1. ed. Brasília, DF: Fortium, 2008. V. 1.

GOMES, D. M.; MOURA, N. G. *Letramento crítico indígena: ensino de português como segunda língua ao povo Mundurukú (PA): Avanços e Desafios*. Artigo submetido como relatório final do Pibic-UnB. Universidade de Brasília, 2013.

HALLIDAY, M. A. K. Estrutura e função da linguagem. In: LYONS, J. (org.). *Novos horizontes em Linguística*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1976.

HAWKINS, E. *Modern languages in the curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1987.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de Letramento. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1987.

LOURES, R. S. P. *Governo Karodaybi: o movimento Iperej Ayü e a resistência Munduruku*. 2017. 287p. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/ufopa/documentos/2019/ff2c2557f71695a4d66eb8b25a335ce9.pdf> Acesso em: 9 ago. 2020.

MAHER, T. M. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para a discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 33-48.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. N. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2003. p. 20-36.

MEDEIROS, A. Carta do Leitor. In: DELL'ISOLA, R. L. P. *Nos domínios dos gêneros textuais*. Belo Horizonte: UFMG, 2009. V. 2.

MOURA, R. P. de. O lugar da cultura em livros didáticos de português como segunda língua. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (org.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

NELLO, P. *Mensagens do povo Mundurukú à Nação brasileira e o mundo*. 2012. Disponível em: <http://www.padrenello.com/cartas-dos-estudantes-munduruku-protesto-contra-a-violencia/>. Acesso em: 16 jun. 2013.

NICOLAIDES, C.; TÍLIO, R. O material didático na promoção da aprendizagem autônoma de línguas por meio de letramento crítico. In: ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. da; SZUNDY, P. T. C. (org.). *Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes, 2011.

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 1988.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. *Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas*. Goiânia: UCG, 2009.

RAMOS, A. *Ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio para habilitação de Técnico em Agrofloresta*. Enfermagem ou Magistério: projeto Munduruku. In: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 60-66.

RAMOS, M. N. Marcos conceituais do ensino médio integrado: proposta para discussão. Brasília, DF, 2008. Contribuição de Marise Ramos à reunião com a SEB e SETEC/MEC, realizada em Brasília, nos dias 27 e 28 de maio de 2008. Mimeografado.

RIOS, G. V. *Consciência linguística crítica na interação em sala de aula de jovens e adultos alfabetizando*. 1998. 216p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1998.

STÜRMER, C. H. *A escrita na sala de aula: situando o papel da interação verbal na produção de textos*. 2010. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010.

THOMPSON, J. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Camargo, J. L. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Carta dos Mundurukú à Nação Brasileira

Sai-Cinza, 05 de dezembro de 2012.

Nós, alunos do Projeto Ibaorebu, vimos por esta carta aberta trazer informações importantes sobre nossa realidade, noticiar fatos que trarão grandes transtornos à nossa sobrevivência cultural enquanto povo, enquanto nação, nesse país.

Bom dia, parentes de todo o país, todos os brasileiros, de todas as regiões, das cidades, dos lugares mais distantes e isolados. O que temos enfrentado são muitas dificuldades, mas a maior de todas é o que estamos vivenciando no momento, com as ameaças das construções dos complexos hidrelétricos em nossos rios, fora os garimpos e outros assuntos que estamos discutindo, desde muito tempo.

Queremos que o Governo, as autoridades, respeitem as nossas conquistas, as nossas lutas, nosso território, nossas riquezas, nossa cultura, nossa biodiversidade. Por mais que a nossa Terra Tradicional esteja demarcada, em face disso estamos enfrentando o maior pesadelo, que são as construções das usinas hidrelétricas ao longo de nosso rio.

Como podemos viver, sobreviver, sem a nossa história? Como podemos preservar e continuar com a nossa cultura milenar? Como continuar existindo, se os projetos ameaçam nossa sobrevivência física e cultural?

Somos protetores da natureza, vivemos dela, sobrevivemos e somos parte dela. Portanto, as conquistas não foram fáceis, houve lutas e mortes. Os nossos pais morreram lutando. Agora querem destruir os nossos sonhos. Querem passar por cima das

leis, das nossas conquistas, dos nossos direitos. Temos direito à terra, à educação, e não merecemos isso. Portanto, lideranças políticas, ouçam os povos indígenas dessa nação!

Nós somos alunos da etnia Mundurukú, localizados no sudoeste do Pará. Nós temos 118 aldeias, moramos na margem esquerda do rio Tapajós, no município de Jacareacanga.

Vimos por meio desta manifestar a Vossa Excelência nossa preocupação com o grande projeto do Governo Federal de construir cinco barragens no nosso rio Tapajós. Será que os governantes não entendem a nossa Constituição Federal de 1988, especialmente os artigos 231 e 232? Será que os não índios não entendem o nosso desenvolvimento e que o nosso processo é diferente dos brancos?

Os governantes estão nos desafiando: vocês não entendem que colocamos vocês para governar esse nosso país, Brasil. Se os Governos Federal, Estadual e Municipal não desistirem de construir barragens, já temos um plano para as próximas eleições, temos a nossa decisão e o futuro de vocês está em nossas mãos.

Nos deixem em paz! Não façam coisas ruins para nós, Povo Mundurukú. Porque essas barragens vão trazer destruição e morte, desrespeito e crime ambiental, por isso não aceitamos a construção das barragens.

O Governo não traz coisas que são importantes para a vida do nosso Povo Mundurukú, para suprir as necessidades que temos, como: educação de qualidade, ensino médio e ensino superior diferenciado, posto de saúde adequado. Isso é importante para a vida do nosso povo. Agora, a destruição do nosso meio ambiente jamais aceitaremos e nunca deixaremos que isso aconteça. Porque nós já moramos há mais de 500 anos dentro da floresta, não tivemos contatos com não índios e não queremos transformar em mercadoria a nossa floresta! Porque a nossa mata, a nossa terra, os nossos rios, são a nossa mãe, a nossa vida.

Portanto, não destruimos o que guardamos com tanto carinho e com respeito, porque nela existem vários lugares sagrados, são importantes para a vida do nosso povo e para a vida dos animais. Guardamos nossa terra tradicionalmente. Jamais pensamos em fazer maldade com os não índios, não temos preconceito nenhum com os não índios. Eles que tem preconceito com os indígenas.

Finalizamos esta carta, que foi elaborada pelos estudantes do curso Magistério do Projeto Ibaorebu, dirigida aos irmãos indígenas e não indígenas, e às autoridades máximas. Pedimos apoio aos jovens e àquelas pessoas interessadas a ajudar o povo sofrido e preocupado.

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

Aprender línguas, na atualidade, envolve engajamento social e discursivo em um mundo multimodal, multicultural e multimidiático. Essa situação acaba por demandar dos professores um engajamento crítico em seu contexto de atuação e na realidade circundante ainda maior. Assumir posturas críticas, cidadãs, engajadas faz-se, portanto, necessário. Nessa linha, esta obra realizou um mapeamento da área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais nos anos iniciais e finais do ensino fundamental I e II, focalizando questões de parametrizações, material didático, interação em sala de aula, avaliação e formação de professores, considerando centralmente uma preocupação com a criação de contextos informados, significativos e emancipatórios.