



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ANA CARLA BARROS SOBREIRA

**LETRAMENTO NOS ANDES: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO
ACERCA DA INTRODUÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NAS
COMUNIDADES INDÍGENAS DE *CORIVIRI* E *MACHACOYA* NA
REGIÃO DO *AYLLU PACAJES* NO ALTIPLANO BOLIVIANO**

UBERLÂNDIA

2020

ANA CARLA BARROS SOBREIRA

**LETRAMENTO NOS ANDES: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO ACERCA DA
INTRODUÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NAS COMUNIDADES INDÍGENAS
DE *CORIVIRI* E *MACHACOYA* NA REGIÃO DO *AYLLU PACAJES* NO
ALTIPLANO BOLIVIANO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientador: Prof. Dr. William Mineo Tagata

Uberlândia

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S677L
2020

Sobreira, Ana Carla Barros, 1969-

Letramento nos Andes [recurso eletrônico] : um estudo etnográfico acerca da introdução da linguagem escrita nas comunidades indígenas de *CORIVIRI E MACHACOYA* na região do *AYLLU PACAJES* no altiplano boliviano / Ana Carla Barros Sobreira. - 2020.

Orientador: William Mineo Tagata.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.3034>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

I. Linguística. I. Tagata, William Mineo, 1969-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico				
Data:	08 de julho de 2020	Hora de início:	09:00	Hora de encerramento:	12:00
Matrícula do Discente:	11822ELI003				
Nome do Discente:	Ana Carla Barros Sobreira				
Título do Trabalho:	Letramento nos Andes: um estudo etnográfico acerca da introdução da linguagem escrita nas comunidades indígenas de <i>Coriviri e Machacoya</i> na região do <i>Ayllu Pacajes</i> no Altiplano boliviano				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico no processo de ensino-aprendizagem de línguas				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Fernanda Costa Ribas - ILEEL/UFU; Lynn Mário Trindade Menezes de Souza - USP; William Mineo Tagata - ILEEL/UFU, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos, o presidente da mesa, Dr. William Mineo Tagata, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação

interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e aprovada, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **William Mineo Tagata, Professor(a) do Magistério Superior**, em 13/07/2020, às 09:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, Usuário Externo**, em 13/07/2020, às 10:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Costa Ribas, Professor(a) do Magistério Superior**, em 13/07/2020, às 11:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2131953** e o código CRC **AB77E43D**.

ANA CARLA BARROS SOBREIRA

Letramento nos Andes: um estudo etnográfico acerca da introdução da
linguagem escrita nas comunidades indígenas de *Coriviri* e *Machacoya* na
região do *Ayllu Pacajes* no altiplano boliviano

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa
de Pós-graduação em Estudos Linguísticos
(PPGEL) do Instituto de Letras e Linguística da
Universidade Federal de Uberlândia como requisito
para a obtenção do título de Mestre em Estudos
Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e
Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de
Línguas

Uberlândia, de de 2020

Banca Examinadora

Prof. Dr./Profa. Dra.

Prof.Dr./Profa.Dra.

Prof.Dr./Profa.Dra.

Universidade Federal de Uberlândia - ILEEL/UFU

A todos os irmãos e irmãs, indígenas bolivianos, que caíram durante o golpe de 11 de novembro de 2019 e a todos aqueles que ainda continuam na luta por uma terra mais justa e igualitária.

AGRADECIMENTOS

A D-us, por me dar forças e por estar presente em todos os momentos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. William Mineo Tagata, pelos ensinamentos, paciência e por oportunizar a realização desta pesquisa fora do território nacional.

Ao PPGEL-UFU e a todos os professores que de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa, em especial ao Prof. Dr. Igor Lourenço, pelas contribuições iniciais na escrita desta dissertação.

Aos colegas que cruzaram meu caminho ao longo das disciplinas.

A Freddy Calderón Choque, meu esposo, indígena boliviano, grande companheiro.

Aos habitantes das comunidades indígenas de *Coriviri* e *Machacoya* pelo carinho com que me receberam.

Ao Prof. Hilarión Pinaya por ter aberto as portas da escola e de sua sala de aula para as observações, um novo amigo.

As professoras. Dra. Christiane Carvalho de Paula Brito e Dra. Fernanda Costa Ribas e ao Prof. Dr. Fabricio Tetsuya Pereira Ono, pelas contribuições quando da qualificação.

A todos os alunos e alunas, principais participantes desta pesquisa, pequenos guerreiros.

RESUMO

Em tempos conflituosos, em que temas como justiça social se fazem presentes nas discussões acadêmicas, torna-se necessário tecer reflexões acerca dos estudos de Letramento como prática social situada. A sociedade boliviana, por sua diversidade, nos apresenta nos dias atuais um campo fecundo para a análise de práticas sociais atravessadas por relações de poder e por ideologias (STREET, 1984). Esta pesquisa, baseada nos estudos do Letramento, objetiva colaborar com a formação de sujeitos críticos para que tornem-se agentes em um mundo mais justo e que saibam questionar as desigualdades, propondo soluções pautadas na justiça, na ética e na igualdade social. Trata-se de uma pesquisa qualitativa sobre o processo de introdução da linguagem escrita, que está ocorrendo na Bolívia, mais especificamente nas comunidades indígenas de *Coriviri* e *Machacoya*, na região do *Ayllu Pacajes*, localizado no altiplano boliviano. Com o intuito de erradicar o analfabetismo na Bolívia, muitos projetos e políticas educativas surgiram em diversos governos. Com a promulgação da nova constituição em dezembro de 2007, foram oficializadas no país 36 línguas nativas e o governo decretou a obrigatoriedade da alfabetização bilíngue (espanhol/língua nativa) em todo o país. Chamada de Reforma Educativa, essa ação política parte da premissa de que a língua indígena de tradição oral, ao adquirir a escrita, torna-se tão importante quanto a língua dominante, e assim se expressaram muitas organizações indígenas que solicitaram a incorporação de línguas indígenas na esfera escolar e na educação formal. Diante disso busquei analisar como está ocorrendo o processo de introdução da linguagem escrita nas comunidades ágrafas de *Coriviri* e *Machacoya* na região do *Ayllu Pacajes* e qual seria a importância da apropriação da linguagem escrita em Quéchuá para a comunidade. A metodologia adotada foi a pesquisa etnográfica que, segundo Bogdan e Taylor (1975), caracteriza-se por ser um período de intensas interações sociais entre o pesquisador, os sujeitos e o meio (p.30). O material coletado foi analisado com base na técnica de Análise do Conteúdo desenvolvida por Bardin (2006). Tendo como técnica fundamental para a coleta de dados a observação-participante, utilizei o processo de triangulação para validar a pesquisa. Dos elementos levantados neste estudo, infere-se que a introdução da escrita nas comunidades observadas, envolve, além de questões referentes à aquisição da escrita alfabética e letramento, questões de identidade e de poder.

Palavras-chave: Etnografia; Comunidades Ágrafas; Escrita; Letramento.

ABSTRACT

In conflicting times when topics such as social justice are present in academic discussions, it is necessary to reflect on the studies of Literacy as a situated social practice. Bolivian society, due to its diversity, presents us with today a fertile field for the analysis of social practices crossed by power relations and ideologies (STREET, 1984). This research, based on literacy studies, aims to collaborate with the formation of critical subjects to become agents in a fairer world and to be able to question inequalities, proposing solutions based on justice, ethics and social equality. This is a qualitative research about the process of introduction of writing, which is taking place in Bolivia, more specifically in the indigenous communities of *Coriviri* and *Machacoya* in the *Ayllu Pacajes* region, located in the Bolivian highlands. In order to eradicate illiteracy in Bolivia, many educational projects and policies have emerged in various governments. With the promulgation of the new constitution in December 2007, 36 native languages were made official in the country and the government decreed the obligation of bilingual literacy (Spanish / native language) throughout the country. Called Educational Reform, this political action starts from the premise that the indigenous language of oral tradition, when acquiring writing, becomes as important as the dominant language, and so expressed many indigenous organizations that requested the incorporation of indigenous languages into school sphere and in formal education. Therefore, I tried to analyze how the process of introducing language writing into the communities of *Coriviri* and *Machacoya* in the *Ayllu Pacajes* region is taking place and what would be the importance of the appropriation of writing in Quechua for the community. The methodology adopted was ethnographic research which, according to Bogdan and Taylor (1975), is characterized by being a period of intense social interactions between the researcher, the subjects and the environment (p.30). The collected material was analyzed based on the Content Analysis Technique developed by Bardin (2006). Having as a fundamental technique for data collection participant observation, I used the triangulation process to validate the research. From the elements raised in this study, it can be inferred that the introduction of writing in the communities observed involves, besides questions related to the acquisition of alphabetic writing and literacy, questions of identity and power.

Keywords: Ethnography; Graphical Communities; Writing; Literacy.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	28
LISTA DE QUADROS	29
LISTA DE FIGURAS	30
LISTA DE ESCALAS.....	34
CAPÍTULO 1.....	38
INTRODUÇÃO	38
CAPÍTULO 2.....	24
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1. O conceito de Letramento: algumas ressignificações	25
2.2. Os novos estudos do Letramento e a perspectiva sociocultural do uso da escrita: os binômios.....	30
2.2.1. Os modelos autônomo e ideológico de letramento	32
2.2.2. Práticas e Eventos de Letramento	33
2.3. A magia do alfabeto: ideologia e poder na escrita em Quéchua	41
CAPITULO 3.....	43
A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	43
3.1. A pesquisa etnográfica à luz dos estudos do Letramento.....	44
3.2. A Pesquisa	46
3.2.1. O contexto da investigação: os Andes bolivianos.....	46
3.2.2.O contexto político e educacional	57
3.2.3. Os Participantes da Pesquisa	75
3.2.5. Os registros.....	88
CAPÍTULO 4.....	90
A ANÁLISE DOS DADOS	90
4.1. A Análise de Conteúdo de Bardin.....	91
3.2.O contexto da análise	96
4.2.1. As entrevistas orais e conversas informais.....	96
4.2.2. As entrevistas escritas e os questionários.....	97

4.2.3.O Diário de Campo	97
4.2.4. As categorizações para a análise	98
4.2.5.O contexto do estudo.....	110
4.3. O tratamento dos resultados, as inferências e as interpretações.....	111
4.3.1. Discussão dos dados e dos resultados obtidos	111
CAPÍTULO 5.....	146
APRECIACÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS.....	146
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICES.....	164
APÊNDICE A	165
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em espanhol – Parte 1.....	165
APÊNDICE B	167
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em espanhol – Parte 2.....	167
APÊNDICE C	169
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em português – Parte 1	169
APÊNDICE D	171
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em Português) - Parte 2	171
APÊNDICE E.....	173
Parecer do CEP/CONEP para a realização da pesquisa enviado por e-mail.....	173
APÊNDICE F.....	176
Questionário realizado com o professor - Parte 1	176
APÊNDICE G	178
Questionario realizado com o professor - Parte 2	178
APÊNDICE H	180
Lei 070 <i>Avelino Siñani y Elizardo Perez</i> - Documento original disponível em	180
APÊNDICE I.....	182
Curriculo Harmonizado da Nação Quéchuá-	182
APÊNDICE J.....	184
Currículo para o ensino de línguas para o primeiro ano do ensino fundamental – Primeiro bimestre.....	184
APÊNDICE L.....	186

Currículo para o ensino de línguas para o primeiro ano do ensino fundamental – Primeiro bimestre - Continuação.....	186
APÊNDICE M.....	188
Modelo de projeto socio comunitário produtivo	188
ANEXOS.....	191
ANEXO 1 - IMPRESSÕES DA PESQUISADORA E ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO.....	192
ÁLBUM DE FOTOS - momentos da pesquisa	195

LISTA DE SIGLAS

MINEDU – *Ministerio de Educación de Bolivia* **NLS** - *New*

Literacies Studies (Novos Estudos de Letramento)

PROFOCOM – *Programa de Formación Complementaria para Maestros y Maestras del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia*

SEP - *Sistema de Educación Plurinacional* **SEDUCA** -

Secretaria Departamental de Educación de Oruro **TCLE** –

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro de mitos: oralidade vs. Escrita	38
Quadro 2 – <i>Cantones</i> e <i>Ayllus</i> do município de Poopó	52
Quadro 3 – Autoridades da comunidade.....	53
Quadro 4 – População da comunidade em números.....	55
Quadro 5 – Currículo 1	59
Quadro 6 – Currículo 2	60
Quadro 7 – Unidades educativas, núcleos e ciclos	63
Quadro 8 – Distância em quilômetros entre as unidades educativas e o município de ..Poopó.....	63
Quadro 9 – A pré-análise.....	90
Quadro 10 – Procedimentos da coleta e análise dos dados baseados na Análise de Conteúdo.....	92
Quadro 11 – Participantes da pesquisa e atividades realizadas em números.....	93
Quadro 12 – Categorizações.....	97

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Entrada das Comunidades de <i>Coriviri</i> e <i>Machacoya</i>	18
Figura 2 – Refeitório da Escola América.....	20
Figura 3 – Autoridades originárias da comunidade de <i>Coriviri</i> e seus <i>ponchos</i> e <i>kipus</i>	36
Figura 4 – As <i>saltas</i> e seus textos multimodais transmitindo mensagens	36
Figura 5 – A região do <i>Chapare</i>	46
Figura 6 – Lago na região do <i>Chapare</i>	46
Figura 7 – Alunos e alunas na Escola de <i>Warisata</i>	48
Figura 8 – A comunidade na Escola de <i>Warisata</i>	48
Figura 9 – Região do <i>Ayllu Pacajes</i>	51
Figura 10 – Região do <i>Ayllu Pacajes</i>	51
Figura 11 – Sra. originária de <i>Coriviri</i> tecendo	54
Figura 12 – <i>Jilakata</i> do <i>Ayllu Pacajes</i>	54
Figura 13 – A autora a caminho da Festa de <i>Ayllus</i>	54
Figura 14 – Festa de <i>Ayllus</i> em Poopó.....	54
Figura 15 – Sinais de fumaça entre os <i>ayllus</i>	55
Figura 16 – O Prof. Hilarión Pinaya explicando a forma holística de aprendizagem e a carteira hexagonal que faz parte do processo.....	57
Figura 17 – Capa da Lei 070.....	58
Figura 18 – O campo de futebol	65
Figura 19 – Anfiteatro	66
Figura 20 – A bicicleta, principal meio de transporte dos alunos.....	67
Figura 21 – Brigada Médica	68
Figura 22 – Pais e mães dos alunos preparando o almoço.....	68
Figura 23 – Alunos na horta da escola.....	69
Figura 24 – Estandarte que representa a comunidade de <i>Coriviri</i>	70
Figura 25 – O espaço iconográfico da sala de aula.....	71
Figura 26 – O espaço iconográfico da sala de aula.....	71

Figura 27- Horário de limpeza da escola	72
Figura 28 – O professor Hilarión apresentando a sala de aula	72
Figura 29 – A carteira hexagonal e as pedras da região	73
Figura 30 – Desenho indígena na parede da escola	73
Figura 31 – Álbum de ciências	73
Figura 32 – O professor Hilarión Pinaya.....	74
Figura 33 – O professor Hilarión Pinaya na aula de ciências	75
Figura 34 – O professor Hilarión Pinaya	75
Figura 35 – O professor e os alunos no pátio da escola.....	76
Figura 36 – O professor cozinhando	77
Figura 37 – Almoço para os alunos preparado pelo professor.....	78
Figura 38 – Os alunos participantes da pesquisa	79
Figura 39 – Alunos e professor na sala de aula.....	80
Figura 40 – Alunos na sala de aula	80
Figura 41 – Aluna	81
Figura 42 – Os alunos e o dirigente escolhendo alimentos.....	81
Figura 43 – Os alunos e os pais interagindo	82
Figura 44 – Os alunos e os pais no refeitório da escola.....	82
Figura 45 – Os alunos e o dirigente no refeitório da escola	82
Figura 46 – O Sr. Saturnino (<i>dirigente de los papas</i>).....	83
Figura 47 – Trecho do questionário realizado com o professor	109
Figura 48 – Trecho do questionário realizado com o professor	109
Figura 49 – Aula de matemática utilizando pedras da região para fazer cálculos	110
Figura 50 – Cartaz utilizando sementes da região.....	110
Figura 51 – Textos produzidos pelo professor em Espanhol, Quéchuá e Aymara	112
Figura 52 – Páginas de livros didáticos em Quéchuá.....	113
Fig.53 – Dias da semana	114
Fig.54- Partes do corpo	114
Fig.55 – Pai distribuindo alimentos.....	115

Fig.56 – Trecho do livro de ata escrito em Espanhol	118
Fig.57 – Cópia da canção <i>Chilinlin</i>	119
Fig.58 – Cópia de música em Quéchuá	127
Fig.59 – Dias da semana	127
Fig.60 – Meses do ano	128
Fig.61 - Escritos em Quéchuá nas paredes da escola	128
Fig.62 - Os numerais	128
Fig.63 – Estrada para a comunidade.....	185
Fig.64 - Vista da comunidade.....	185
Fig.65 – Mãe de aluno pastoreando as ovelhas	186
Fig.66 - Plantação de quinua.....	186
Fig.67 - Casa iglu originária da comunidade	187
Fig.68 - Construção de casas comunitárias.....	187
Fig.69 -Autoridade originária	188
Fig.70 -Introdução da linguagem escrita com adultos na comunidade	188
Fig.71 - <i>Sapoña</i> (instrumento musical) e <i>Ch'uspus</i> (usado para cálculos matemáticos e comunicação entre as comunidades)	189
Fig.72 -Oferendas para a <i>Pachamama</i> e rituais da coca.....	189
Fig.73 -Acessórios para rituais da coca e oferendas para a <i>Pachamama</i>	190
Figs.74-75 -Acessórios para rituais da coca e oferendas para a <i>Pachamama</i>	190-191
Fig.76 -Ritual do fogo.....	191
Fig.77 - Saltas-produções artesanais.....	192
Fig.78 -Colcha de cama artesanal.....	193
Fig.79-80 -Vista externa da Escola América	193-194
Fig.81 -A autora na Entrada da Escola América.....	p.195
Fig.82 - Vista interna da Escola América	p.195
Figs.83-84-85-86-87 - Hora do recreio	195-197
Figs.88-89 -Os alunos na horta da escola.....	197-198
Figs.90-91 - O professor preparando o almoço dos alunos.....	198-199
Fig.92 -O professor ministrando aula.....	199

Figs.93-94-O caderno dos alunos	200
Fig.95-Alunos na sala de aula	201
Fig.96-Trabalho em equipe	202
Fig.97-O caderno dos alunos	202
Figs.98-99-O professor e a pesquisadora em uma aula de ciências	203
Figs.100-101-Os alunos e a pesquisadora	203-204
Fig.102-A pesquisadora e o professor	204
Fig.103-Produções escritas em Quéchua	205-209

LISTA DE ESCALAS

Escala 1 – Avaliação da aquisição da escrita	53
Escala 2 – Potência da aquisição da escrita.....	53
Escala 3 – Potência das questões de identidade	53
Escala 4 – Percepções da aquisição da escrita	53
Escala 5 – Potência das percepções da escrita.....	54
Escala 6 – Potência das questões de poder.....	54

LISTA DE MAPAS

- Mapa 1** – Região do *Ayllu Pacajes* em Oruro na Bolívia onde a pesquisa foi realizada ...47
- Mapa 2** – Mapa do estado de Oruro com destaque para o município de Poopó.....50
- Mapa 3** – Localização geográfica das escolas no município de Poopó.....63

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Espanhol) – Parte 1	154
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Espanhol) – Parte 2.....	156
Apêndice C -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Português) – Parte 1.....	158
Apêndice D -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Português) – Parte 2.....	159
Apêndice E -Parecer CEP/CONEP para a realização da pesquisa.....	163
Apêndice F - Questionário com o professor (Parte 1)	165
Apêndice G - Questionário com o professor (Parte2)	166
Apêndice H - <i>Lei 070 Avelino Siñani y Elizardo Perez</i>	169
Apêndice I – Currículo Harmonizado da Nação Quéchua.....	171
Apêndice J – Currículo para o ensino de línguas para o primeiro ano do ensino fundamental-Primeiro bimestre.....	174
Apêndice L – Currículo para o ensino de línguas para o primeiro ano do ensino fundamental –Primeiro bimestre (continuação).....	175
Apêndice M – Modelo de projeto socio comunitário produtivo.....	177

ANEXOS

Impressões da pesquisadora e anotações no Diário de Campo

Anexo 1 - Aula 11	182
Anexo 2 – Aula 25	182

CAPÍTULO 1
INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado intitulada: “Letramento nos Andes: um estudo etnográfico acerca da introdução da linguagem escrita nas comunidades indígenas de *Coriviri* e *Machacoya* na região do *Ayllu Pacajes* no altiplano boliviano” que foi desenvolvida no PPGEL-Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, está filiada ao projeto de pesquisa “Novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico no processo de ensino-aprendizagem de línguas”, coordenado por meu orientador, Prof. Dr. William Mineo Tagata.

Apresento neste texto, o contexto da pesquisa, as perguntas de pesquisa, os objetivos geral e específicos, a descrição do trabalho de campo, a coleta de dados, a fundamentação teórica e as conclusões finais da pesquisa. Os anexos incluem o TCLE em espanhol e português, entregue ao professor, que também exerce o papel de diretor da escola. Incluo, também, a cópia de entrevistas estruturadas e não estruturadas, questionários, transcrições de conversas informais, depoimentos, fotos e outros documentos que são necessários para um melhor entendimento da realização da pesquisa.

Esta pesquisa de mestrado é fruto de minha inquietação ao residir no *Ayllu Pacajes* na Bolívia,¹ região da Cordilheira dos Andes. Sendo casada com um dos indígenas pertencentes à comunidade de *Coriviri*, ainda sem ter o olhar de etnógrafa, mas como professora de línguas e formada em Letras-Inglês pela Universidade Federal da Paraíba-Campus II-Campina Grande, observei que a introdução do alfabeto na referida comunidade era um processo que merecia uma investigação mais aprofundada.

Dessa forma, participei do processo seletivo do mestrado do PPGEL em 2017, e, após o ingresso no programa, me matriculei na disciplina “Estudos dos Letramentos”. Os estudos sobre letramentos na referida disciplina serviram para aguçar ainda mais o interesse por meu objeto de pesquisa, agora, porém, com um novo olhar, o olhar de etnógrafa. Esse olhar não se distanciou, porém, do meu olhar de professora, mas reforçou meu papel de pesquisadora de linguagem e letramento, envolvida em intensos processos de contato com o

¹ Quero ressaltar aqui que comecei a residir na região do *Ayllu Pacajes* em 2008 e o contexto político brasileiro tinha como presidente da República o Presidente Luís Inácio Lula da Silva e na Bolívia o Presidente Evo Morales. A pesquisa foi desenvolvida *in loco*, pois, ao mesmo tempo em que vivenciei novos contextos políticos na América Latina, também tenho vivenciado fenômenos linguísticos e os tenho observado, enquanto ocorrem na esfera da comunidade. Assim evidencio que, como observadora-participante, estou diretamente envolvida com os participantes e com o objeto desta pesquisa.

Outro, estabelecendo uma relação mais profunda de responsabilidade comigo mesma e com a alteridade.

Ao participar do grupo de estudos liderado por meu orientador, comecei não só a me questionar como professora, mas como sujeito incompleto, que ocupava vários lugares, ou seja, professora, pesquisadora, habitante de uma comunidade indígena ágrafa, distante da realidade brasileira, com clima, costumes e práticas sociais tão diferentes daquelas através das quais fui constituída. E é como parte desse todo incompleto de que faço parte, com orgulho de ser tão heterogênea, que tive a possibilidade de descobrir outras visões de mundo, aprendendo a traduzir as culturas às quais tenho estado exposta.



Fig. 1 -Entrada das Comunidades de *Coriviri* e *Machacoya*. Fonte: Acervo da autora.

Foi assim que, minha inquietação inicial, somada aos direcionamentos teóricos da disciplina que cursei, mais as discussões do grupo de estudo, fizeram crescer em mim a motivação para realizar uma pesquisa de cunho etnográfico, a fim de tentar responder minhas perguntas de pesquisa, que são:

1. Qual seria a importância da apropriação da linguagem escrita em Quéchuá para as comunidades indígenas de *Coriviri* e *Machacoya*?

2. Como esse processo de introdução da linguagem escrita foi recebida pelos alunos, professor e comunidade?

Espero, com esta pesquisa, contribuir para encorajar outros pesquisadores brasileiros, a desenvolver mais estudos e investigações sob a perspectiva antropológica do letramento, mesmo que seja para contestá-la.² Além disso, quero trazer à tona questões que promovam o diálogo e reflexões acerca de meus questionamentos, a partir das conclusões desta pesquisa. Uma investigação sobre o letramento como processo social, fora e dentro da escola, constitui um desafio constante, levando-nos a buscar aprimorar e compreender as práticas de ensino-aprendizagem nas escolas e/ou em regiões onde duas ou mais línguas coexistem de maneira assimétrica.

Dessa forma, como pesquisadora, acredito que, ao investigar a situação linguística de uma comunidade indígena e os processos de letramento na escola e em alguns momentos fora dela, busco entender, também, as práticas de ensino em uma escola da região dos Andes, onde as línguas espanhola e quéchua coexistem em situação assimétrica de diglossia³, ou seja, em que a língua utilizada dentro da escola adquire prestígio e poder frente a outras linguagens utilizadas em outras esferas da comunidade onde coletei os dados para esta pesquisa. Muitas vezes escutei o uso informal da língua Quéchua, ora dentro da sala de aula ora fora dela, e reconheci processos de hibridização linguística, em que havia uma valorização da língua dominante (o Espanhol) por parte da escola, em detrimento da língua falada na comunidade (o Quéchua).

² Magda Soares em seu artigo “Práticas de Letramento e Implicações para a Pesquisa e para Políticas de Alfabetização e Letramento” (2010), destaca que, do ponto de vista antropológico, o letramento seria visto como práticas de leitura e escrita numa determinada cultura e os valores atribuídos a essas práticas. A autora evidencia que no Brasil, as pesquisas em letramento numa perspectiva antropológica apresentam uma lacuna, ou seja, usando as palavras da autora “faltam-nos pesquisas como a de Shirley Heath relatadas no livro *Ways with Words* e como várias que vêm sendo desenvolvidas no quadro dos *New Literacies Studies*”(SOARES, 2010, p. 63).

³ Segundo Rockwell (2010) “nas situações de diglossia pode haver uma relação assimétrica entre línguas de uma localidade, em que a língua utilizada dentro da escola e provavelmente dentro das instâncias de governos locais adquire uma posição de prestígio e poder frente a outras formas linguísticas do entorno” (p.104).



Fig.2. Refeitório da Escola América. Fonte: Acervo da autora.

Os dados coletados para esta pesquisa consistem em produções escritas dos alunos participantes da pesquisa, além de outros dados que ajudaram a compreender os processos de letramento existentes na comunidade, como entrevistas, conversas informais, músicas cantadas em sala de aula e fora dela. Os recursos iconográficos e os objetos materiais e religiosos, suas tradições, festas, danças, etc., existentes na comunidade, são aspectos centrais do contexto físico e simbólico que contribuíram para um melhor entendimento do ambiente onde esta pesquisa foi realizada.

Ao mencionar o conjunto de objetos materiais no contexto do trabalho de campo, Barlett e Holland (2002 *apud* Heath e Street 2008), evidenciam que uma parte dos estudos de letramento se dedica à análise dos objetos situados na esfera onde a leitura e a escrita são realizadas, com o objetivo de entender a interpretação dos leitores e escritores dos artefatos disponíveis. Destaco aqui o conceito de esfera que, segundo Luke e Carrington (2002), são campos sociais com formas previsíveis de interação, incluindo o conteúdo, os debates e os usos de linguagem nesses contextos.

Vale observar, também, que ao tratar da leitura de recursos iconográficos, Kress (2003) contribui para as discussões a respeito da multimodalidade, destacando que em diferentes culturas existem diferentes formas de representação simbólica que incluem o espaço, a configuração dos objetos que transmitem significado, imagens, cores, sons e

movimentos. Essa proposta oferece subsídios para um melhor entendimento da escrita na comunidade.

Uma outra proposta teórica importante para esta pesquisa foi desenvolvida por Clinton (2002) e Street (2014) *apud* Street (2014), para quem o uso da escrita está ideologicamente localizado em contextos institucionais, processos históricos e relações de poder. Assim, durante minha permanência na comunidade para a coleta de dados de janeiro de 2019 a agosto de 2019, pude observar que tanto o momento histórico em que vive atualmente a Bolívia como a própria institucionalização da escrita, estavam diretamente ligados a esta proposta teórica.

Estas teorizações iniciais, a título de introdução, são fundamentais para esclarecer ao leitor sobre a diversidade e amplitude desta pesquisa a qual busquei desenvolver. Para melhor situar o leitor deste texto, organizei esta dissertação em cinco capítulos, a saber,

Neste primeiro capítulo faço uma breve introdução acerca da pesquisa desenvolvida, descrevo os capítulos e introduzo o leitor ao desenvolvimento do texto desta dissertação.

No segundo capítulo, desenvolvo essencialmente as noções de oralidade e escrita, a partir da ideia de intersecção de campos sociais: o reconhecimento da esfera onde foi realizada a investigação, a presença simultânea de línguas e linguagens e, desenvolvo também, o conceito de letramento como prática social situada, na ótica de diferentes autores por diferentes autores e pesquisadores.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, detalhando o contexto da pesquisa, o momento histórico e político da comunidade, os participantes, o contexto iconográfico da sala de aula e da comunidade e a coleta dos dados.

No quarto capítulo, apresento a análise dos dados, as ferramentas de análise, as discussões e as inferências.

No último capítulo desta dissertação, apresento as conclusões da pesquisa, ou seja, as apreciações finais e os encaminhamentos. Em seguida, apresento as referências, os apêndices e os anexos. O leitor também irá encontrar ao final, um álbum de fotos com momentos da pesquisa e do trabalho de campo.

No corpo do texto, o leitor irá encontrar fotos e *links* de vídeos no meu canal do *youtube*, para uma melhor compreensão da investigação e para fazer uma leitura contextualizada da pesquisa.

Posso dizer que, ao iniciar esta pesquisa, desconhecia a pesquisa etnográfica, assim como as pesquisas sobre letramento em uma abordagem etnográfica. Ao vivenciar a introdução de novas modalidades de leitura e escrita em uma comunidade ágrafa, como é o caso das comunidades que pesquisei, presenciei também novas formas de constituição de identidade e de posicionamento frente ao letramento. Acredito, assim que, esta pesquisa sobre letramento e a importância da introdução da escrita na comunidade ágrafa no *Ayllu Pacajes*, pode abrir caminho para novas pesquisas nessa mesma linha.

Esta investigação tem como objetivo geral contribuir para a revitalização de uma língua indígena, tentando dar visibilidade para as vozes de uma minoria há muito silenciadas pelo etnocentrismo. Fundamentada nos estudos de Letramento, esta pesquisa, revelou-se uma prática social situada, envolvendo aspectos da vida diária e práticas da cultura boliviana, como também adquiriu grande relevância, pois, no momento político em que vivenciamos na América Latina, fazer ecoar as vozes subalternas e silenciadas pela hegemonia, é um ato de resistência.

Ao iniciar este trabalho, tive como base as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Qual seria a importância da apropriação da linguagem escrita em Quéchuá para as comunidades indígenas de *Coriviri* e *Machacoya*?
2. Como esse processo de introdução da escrita é recebido pelos alunos, professor e comunidade?

Partindo destas questões, meus objetivos específicos ao realizar a pesquisa foram:

1. Analisar qual seria a importância da introdução da linguagem escrita para os membros da comunidade.
2. Analisar a percepção da comunidade, do professor e dos alunos quanto ao ensino e aprendizagem do idioma Quéchuá escrito, e do Espanhol simultaneamente.

Neste capítulo introdutório, busquei situar o leitor deste texto quanto a estrutura da pesquisa, o contexto na qual a investigação foi realizada e as perguntas que nortearam a pesquisa. No capítulo seguinte, o capítulo 2, apresento a fundamentação teórica que faz parte do escopo da pesquisa.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo pretendo abordar as questões teóricas que serviram de embasamento para o desenvolvimento da pesquisa. O capítulo está dividido em seções e subseções com o objetivo de tornar a leitura do texto mais fluida. Na primeira seção apresento o conceito de letramento desde seu surgimento. Em seguida, apresento explicações sobre os binômios (modelo ideológico e autônomo de letramento e práticas e eventos de letramento), a Teoria da Grande Divisão, além de questões de ideologia e poder em Quéchuá.

2.1. O conceito de Letramento: algumas ressignificações

A interação na esfera escolar, na comunidade, na família, entre outros ambientes, se baseia em práticas sociais que dialogam entre si e fazem ecoar diferentes vozes. Para Street (2014), investigar letramento é examinar práticas letradas, em contextos sociais e culturais, e “não somente fatores pedagógicos e cognitivos” (p.204).

Desde os anos 1970-1980, tem havido debates e questionamentos sobre letramento, que muito se intensificaram nos anos seguintes. Dentro do próprio campo de estudos do letramento, surgiram controvérsias a partir de posições teóricas diferentes.

Uma primeira posição que destaco aqui é a dos estudiosos que consideram o letramento como uma questão social e política, e obviamente, ideológica. Estão entre eles Gee (2001, 2000, 1990,1996), Graff (1979/1991), Green (2001), Kleiman (1995,2001), Luke (1996), Marcuschi (2001), Mackay (1996,2001, 1993), Pahl e Roewsel (2005), Rojo (2001b,2000), Scribner e Cole (1981), Street (2003, 2001, 1995, 1984), Soares (2003, 1998,2002), Souza (2008,2014,2018), Tagata (2017), entre outros.

Outros teóricos como por exemplo, Hasan (1996) e Halliday (1996), mesmo admitindo que existem aspectos políticos, sociais e cognitivos, veem os estudos do letramento como um fenômeno linguístico.

Uma terceira posição é a de pesquisadores que veem o letramento como uma prática discursiva diretamente relacionada ao papel da escrita nas comunidades, classes e grupos sociais. Esses teóricos buscam caracterizar as práticas e os eventos de letramento correlacionando-as às capacidades valorizadas e exigidas pela escola, ou seja, examinando sua possível relação com o insucesso escolar. Os estudiosos dessa linha, entre eles Heath (1986a,1986b, 1983,) Cook-Gumperz (1991), Rojo (1995, 2001,1998,1994).

Tanto os pesquisadores da primeira posição quanto os da segunda apontam a necessidade de situar a leitura e a escrita em seu contexto social. Por isso, alguns pesquisadores reconhecem não haver um letramento único, mas sim “letramentos” (STREET, 2003, 2001, 1995, 1984; MACKAY, 1996, 2001, 1993; GEE, 2000, 1990, 1996; HAMILTON, BARTON; IVANIC, 1993; ROJO, 2001b; SOARES, 2004).

Ao reconhecer a diversidade de práticas e eventos ⁴ de letramento em uma comunidade, ou mais amplamente em uma sociedade, devo desvestir-me de meus (pre)conceitos e não impingir rótulos sobre o que é ser ou não ser letrado, pois uma classificação dessa ordem me levaria a relacionar o conceito de letramento a uma situação específica, ou seja, limitar o “ser letrado” à capacidade de escrever uma carta, assinar o nome, ou trabalhar em um escritório, por exemplo, e não é essa a proposta desta pesquisa.

A relevância das questões que envolvem as práticas e eventos de letramento extrapola a questão das instituições escolares (STREET, 1995, 1984; BARTON, 1994; GRAFF, 1979/1991), com implicações diretas e imediatas para diversos setores sociais na contemporaneidade em que a escrita ainda ocupa um lugar de destaque. Assim, ao debater sobre letramento no âmbito educacional, não posso deixar de levar em conta as condições sociais, culturais e econômicas que prevalecem na sociedade/comunidade onde desenvolvi minha pesquisa, como também a época específica em que o letramento está ocorrendo.

Segundo Marinho (2010) o conceito de letramento continua em construção na literatura educacional brasileira. Alguns autores como Kleiman (1995/2001) e Rojo (2001b/2000) consideram o letramento como práticas sociais situadas, outros contrapõem o letramento à alfabetização, como Maga Soares (2010) que considera o letramento e a alfabetização como processos diferentes, porém, indissociáveis, ou seja, “embora se diferenciem quanto às habilidades cognitivas que envolvem, e, conseqüentemente, impliquem formas diferentes de aprendizagem, são processos simultâneos e interdependentes.” (SOARES, 2010, p. 61) Outros ainda, evidenciam a importância do entendimento de letramento e da cultura escrita não como sinônimos, mas como conceitos que se complementam, como por exemplo os estudos de Kalman (2010).

⁴ A distinção de práticas e eventos de letramento proposta por Heath (1982) é tratada mais adiante neste mesmo capítulo.

Considero assim, relevante, o entendimento desses conceitos que fazem parte do escopo teórico desta pesquisa e minha posição quanto às teorias que serviram como embasamento para esta investigação. Discorrerei a seguir sobre o conceito de letramento.

Um primeiro pressuposto relevante para o desenvolvimento desta pesquisa é que, torna-se difícil pensar no funcionamento das sociedades atuais sem o reconhecimento da existência da escrita, mesmo que, ao pensarmos sobre o papel da escrita na sociedade atual, tenhamos que refletir também sobre como chegamos à escrita e como esta funcionava em sociedades anteriores à nossa e/ou em outras culturas que não conhecemos.

Segundo Ferreiro (2019), o aparecimento da escrita está diretamente ligado à urbanização e, por outro lado, ao exercício de poder.

Está estritamente ligada as organizações sociais que distinguem entre governantes e governados, que estabelecem leis, ordens, regulamentos, coisas permitidas e coisas proibidas, que conservam registros de transações comerciais, pagamentos de impostos, etc., e que se vinculam ao exercício de poder.⁵

Segundo Ricoeur (2003), o próprio conceito de cultura está vinculado ao aparecimento da escrita, e não deixa de ser uma conquista do ser humano. Moles (1992) destaca que, depois de seu surgimento, a escrita passou a ser critério para se estabelecerem hierarquias de importâncias de identidades, de classificação e até mesmo de existência.

Ong (1986) enfatiza a dificuldade que temos, como “letrados”, de entender a oralidade primária⁶, porque, segundo ele, a tecnologia da escrita está tão internalizada que não conseguimos separá-la de nós mesmos, e assim não temos dificuldade de entender o estado ou condição de ser “letrado” porque estamos totalmente imersos no mundo escrito. Para solucionar esse problema, Ong (1986) destaca a necessidade de compreender o letramento como estando intimamente relacionado à cultura do papel, através da

⁵ Trecho de uma entrevista que faz parte do DVD Coleção Emília Ferreiro disponível em https://www.youtube.com/watch?v=f8Pf_HlQ14. Acesso em 15 de maio de 2019.

⁶ Ong (1992) faz distinção entre oralidade primária e oralidade secundária. Segundo o autor, a oralidade primária se refere à oralidade anterior à invenção da escrita, em sociedades da Antiguidade que não tinham sido afetadas pela escrita. A oralidade secundária surge nas sociedades contemporâneas e industrializadas, marcadas pelo conhecimento científico e tecnológico, que já receberam a influência da escrita: “designo como “oralidade primária” a oralidade de uma cultura totalmente desprovida de qualquer conhecimento da escrita ou da impressão. É primária por oposição a “oralidade secundária” da atual cultura de alta tecnologia, na qual uma nova oralidade é alimentada pelo telefone, pelo rádio, pela televisão ou por outros dispositivos eletrônicos, cuja existência e funcionamento dependem - da escrita e da impressão” (ONG, 1998, p. 19).

identificação das diferenças existentes entre sociedades ágrafas e sociedades letradas e fazer uma confrontação entre o mundo da oralidade primária e o mundo letrado.

Por outro lado, os estudos de Goody (1977/1987),⁷ fundamentados em pesquisas antropológicas e históricas, analisam a diferença de mentalidade entre os povos de culturas ágrafas e povos de culturas letradas. Ou seja, o autor aponta mudanças significativas nos processos cognitivos e discursivos decorrentes da introdução da escrita em uma comunidade ágrafa. De maneira semelhante, porém em outro contexto histórico e epistemológico, Vygotsky (1935/2000, 1934/2000, 1930/2000) concebia a escrita/ou a introdução da escrita como um sistema de signos que promovia consequências importantes de transformação nos processos intelectuais. Para Vygotsky, a linguagem é um sistema simbólico universal e sua aquisição é considerada um aspecto crucial no desenvolvimento dos aspectos psicológicos superiores. Isto quer dizer que a introdução de signos e artefatos numa cultura produzem diferenças nos modos de organização desses processos.

Luria (1987/1990), ao realizar seus estudos na Ásia Central sobre os impactos cognitivos da introdução da escolarização e letramento em comunidades específicas, e adotando uma tendência interpretativa do modelo autônomo de letramento, concluiu que “mudanças nas formas práticas de atividades, e especialmente a reorganização da atividade baseada na escolaridade formal, produziram alterações qualitativas nos processos dos indivíduos estudados” (p.58).

De natureza diferente dos estudos de Luria, os estudos de Scribner e Cole (1981) colocam em questão o que Street (1984) denominou de modelo autônomo de letramento⁸, que caracteriza os estudos de Luria. Nesse modelo, a ideia de que o letramento escolar influencia os processos cognitivos dos sujeitos é superada pela tese de que os efeitos do letramento não podem ser considerados de forma isolada, fora do contexto cultural em que ocorrem, mas deve-se observar que as práticas letradas têm diferentes efeitos em diferentes contextos.

⁷ Quero esclarecer que nesta pesquisa não analisei se houve ou não mudanças de mentalidade com a introdução da escrita na comunidade em que estive inserida. Cito Goody por sua importância nos estudos de letramento e introdução da escrita em comunidades ágrafas. Uma pesquisa sobre mudanças de comportamento ou de mentalidade suscita questões específicas de natureza diversa, cuja discussão ultrapassa os limites desta pesquisa.

⁸ Mais adiante, nesta dissertação, discorrerei sobre os conceitos de letramento autônomo e ideológico desenvolvido por Street.

Vale observar que a compreensão de letramento como prática social se deu no momento em que a antropologia começou a considerar a escrita como objeto importante de estudo, para melhor conhecer uma cultura. Fraenkel (2010) chama atenção para o fato de que a ausência da escrita nas primeiras comunidades investigadas nos estudos antropológicos constituiu, até meados do século XX, um dos fatores de construção do conceito de autenticidade e alteridade étnica.

Street (1995) postula que a natureza do letramento está vinculada à prática social e à pluralidade de letramentos que podem ser observados. Assim sendo, para Street (1988) o letramento, como prática social, não deixa de ser tanto banal como profundo: “é banal no sentido que, ao pensarmos sobre o letramento, é obvio que este ocorre em contextos sociais” (p. 16).

Considero aqui letramento, na concepção de Street (2014), como os usos sociais da leitura e da escrita em uma sociedade. Acredito que o sujeito letrado não é o sujeito que aprende apenas as técnicas de escrita escolares, isto é, aprende a ler e escrever, mas é o sujeito que sabe ler diferentes textos em diferentes contextos em que aparecem. Para Street (2014), nosso papel como educadores vai além da alfabetização, pois temos que

ir além de ensinar às crianças os aspectos técnicos das “funções” da linguagem para, bem mais, ajudá-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos (p. 23).

Além disso, outro ponto que se faz relevante nesta pesquisa é o conceito de multimodalidade proposto por Kress (2003). Kress e outros autores como Leeuwen (1996 *apud* Street, 2012) evidenciam que existe, além da escrita alfabética, outras formas de comunicação como, por exemplo, os gestos, a comunicação visual, a sinestesia, e que devem ser observadas como formas importantes de comunicação. Segundo Kress (2003), “a multimodalidade assume que o campo do significado é definido por muitas maneiras de construção de sentidos, fala e escrita são duas delas, mas não são necessariamente a forma central de construir esses sentidos” (p. 2).⁹

Dessa forma, o meu posicionamento nesta pesquisa é que não entendo letramento como restrito ao domínio da escrita alfabética, com foco na leitura e escrita tradicionais, mas incluindo também uma combinação de diferentes semioses, como imagens

⁹ Multimodality assumes that the field of meaning is defined by many means for making meaning, speech and writing being but two – and not necessarily the central two of such means (Tradução minha).

e sons. Os NLS (*New Literacies Studies*) vieram acrescentar aos estudos tradicionais do letramento o reconhecimento de que a escrita e a leitura variam de acordo com o tempo e o espaço cultural, e que a multimodalidade é uma abordagem a ser considerada, principalmente, nas pesquisas sobre letramento de cunho etnográfico.

2.2. Os novos estudos do Letramento e a perspectiva sociocultural do uso da escrita: os binômios

Os Novos Estudos do Letramento (*The New Literacies Studies - NLS*) se caracterizaram por ser um conjunto de estudos baseados em uma perspectiva etnográfica do letramento. Surgidos nos anos de 1980, os *NLS* buscaram se posicionar em relação a duas questões amplamente discutidas na época,

a predominância da visão tradicional e psicolinguística de linguagem, enquanto conhecimento estrito do código linguístico e como capacidade psicológica individual e os pressupostos de estudos das três décadas anteriores, em que se examinavam as relações “oralidade x escrita” como dicotômicas, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos como predomínio do sentido da supremacia cognitiva da escrita em detrimento à oralidade, dentro do que Street (1984) denominou de “paradigma da autonomia” (TERRA, 2013, p.33).

Segundo Street (2003) os *NLS* são um campo de pesquisa que

representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição das habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. Os *NLS*, portanto, não tomam nada como garantido no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, preferindo, ao contrário, problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes (p.1).¹⁰

Esses princípios teóricos, levantados por Street, são importantes para uma melhor compreensão do fenômeno do letramento em contextos sociais. Muitos estudos etnográficos, como é o caso desta pesquisa, têm sido realizados internacionalmente e têm se apoiado nos dois pares de conceitos-chave, modelos autônomo e ideológico de letramento

¹⁰ represents a new tradition in considering the nature of literacy, focusing not so much on acquisition of skills, as in dominant approaches, but rather on what it means to think of literacy as a social practice. *NLS*, then, takes nothing for granted with respect to literacy and the social practices which it becomes associated, problematizing what counts as literacy at any time and place and asking “whose literacies” are dominant and whose are marginalized or resistant (Tradução minha).

(STREET, 2003; 2001; 1995; 1984) e práticas e eventos de letramento, por exemplo, no Reino Unido (BARTON; HAMILTON, 1998), Estados Unidos (COLLINS, 1995; HEATH, 1983), África do Sul (PRINSLOO; BREIER, 1996), Irã (STREET, 1984), Índia (MURKHERJEE; VASANTA, 2003), México (KALMAN, 1999), América do Sul (AIKMAN, 1999).

Para os estudiosos do *NLS*, o letramento deve ser estudado em cuidadosos trabalhos de campo, ou seja, através de pesquisas etnográficas que observem como as atividades e as habilidades de leitura e escrita estão presentes na vida social de uma sociedade/comunidade. Segundo eles, deve-se observar não apenas as consequências do letramento em uma sociedade, mas também os usos que os sujeitos fazem e suas funções em grupos específicos (MARINHO, 2010).

Os Novos Estudos do Letramento se caracterizam principalmente pela prática social crítica e pelo uso de linguagens diversificadas, ou seja, além da leitura e da escrita, as diversas linguagens usadas para construir sentidos. Segundo Hull e Schutz (2002), as principais características dos novos estudos do letramento se referem, principalmente, ao foco que devemos dar às práticas de letramento e à construção de identidades sociais. Os contextos de letramento fora da escola são diferentes do contexto escolar. É nesse sentido que a escola, segundo os autores, deve examinar as práticas de letramento que nós professores ensinamos na escola, e questionar que práticas são essas. Como profissionais da educação, devemos observar como o letramento está intimamente relacionado às atividades, às identidades e aos discursos, tentando aproximar as práticas de letramento escolar àquelas fora da escola.

O argumento em defesa do letramento social (MARINHO, 2010) sugere que, engajar-se nos estudos do letramento é sempre um ato social, mesmo quando oriundo de fora.¹¹ O modo como professores interagem já é uma prática social que afeta a natureza do letramento aprendido e as ideias sobre letramento sustentadas pelos participantes, especialmente novos aprendizes e sua posição nas relações de poder (STREET, 2014, p.204). A escrita e a fala são fenômenos sociais que só se realizam porque existem sujeitos que as

¹¹ Mais adiante, no capítulo onde discorro sobre a nova lei da educação boliviana *070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez*, observo como a imposição da escrita em sociedades ágrafas não deixa de ser um ato social mesmo sendo “oriundo de fora” como afirma Street. Esse ato social está imbricado em relações de poder. Uso a expressão “oriundo de fora” para destacar o letramento autônomo descrito por Street, aquele que não considera o contexto, mas é imposto por grupos hegemônicos em comunidades ágrafas, por exemplo.

usam. As práticas de letramento acontecem e se manifestam através de diferentes sujeitos e em contextos diversos. A heterogeneidade faz parte do sujeito e antecede sua própria existência e traz uma carga de constructo sócio histórico, comunitário, etc., e fazendo eco às palavras de Souza, “a heterogeneidade nos antecede”.¹² Se pensarmos a língua como prática social iremos observar que ela tem um aspecto cultural, é heterogênea e faz parte de um sistema que tanto constrói o sujeito como é construída por ele. Uso aqui o termo “sujeito” na mesma concepção de Souza, que o diferencia de “indivíduo”, ou seja, o indivíduo é o ser isolado de sua comunidade, autônomo, enquanto o sujeito está inserido na sociedade e ao fazer parte de uma comunidade se constrói e é construído por ela.¹³

2.2.1. Os modelos autônomo e ideológico de letramento

A palavra “modelo” é usada por Street (2014) ao se referir a “perspectivas conceituais que padronizam noções sobre como é o mundo” (p. 36). Street (2014) defende a ideia de que o modelo autônomo de letramento se refere a uma “coisa autônoma, separada e cultural: uma coisa que teria efeitos, independentemente do contexto” (p. 36). O autor exemplifica o modelo autônomo de letramento com a criação, por exemplo, pela UNESCO, de programas de alfabetização que serviriam em todos os lugares, e tece críticas, “como se fosse possível ficar em uma grande cidade e fornecer uma coisa única autônoma chamada letramento” (2014, p. 37).

Por outro lado, o modelo ideológico de letramento leva em conta as imbricações entre poder, ideologia e letramento, e “determina recursos, currículos, estratégias pedagógicas e, principalmente, estabelece fronteiras que pretendem definir quem é alfabetizado/letrado e quem não é alfabetizado/letrado. Estes são conceitos poderosos pelas consequências que acarretam” (STREET, 2014, p. 37).

No modelo autônomo, o letramento é entendido apenas em seus aspectos técnicos e independe do contexto social, ao contrário do modelo ideológico, que procura associar as práticas letradas às estruturas culturais e de poder em uma sociedade. Esse modelo ideológico, portanto, não desconsidera a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos

¹²Fala de Souza em uma aula na disciplina “Estudos dos Letramentos” ministrada no PPGEL-UFU em 2017.

¹³Fala de Menezes de Souza em uma aula na disciplina “Estudos dos Letramentos” ministrada no PPGEL-UFU em 2017.

da leitura e da escrita, mas procura entendê-los como parte de uma configuração política e cultural mais ampla. Nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo (STREET, 2014, p.172).

O modelo ideológico está intrinsicamente conectado a esse trabalho, pois os eventos e práticas de letramento no *Ayllu Pacajes*, onde realizei esta pesquisa, estão intimamente ligadas a uma variedade de práticas culturais, incluindo a língua. A esse respeito, Pahl e Rowsell (2005) afirmam que

Inegavelmente, o uso da linguagem está vinculado a práticas mais amplas: a aprendizagem de “como” ler na escola primária; jogar *Super Mario* com amigos; ler uma receita. Quer dizer, a noção de letramento como decodificação e codificação, sem levar em conta os seus contextos de usos, desvirtua a complexa natureza da leitura e da escrita. (p.3)

Dessa forma, as práticas e eventos de letramento não podem ser compreendidas separadamente do contexto em que ocorrem. É Heath (1982) quem cunha os termos “práticas e eventos de letramento”, sobre os quais discorro em seguida.

2.2.2. Práticas e Eventos de Letramento

Para descrever as práticas letradas, Heath (1982) adota uma perspectiva sociolinguística e se baseia no conceito de evento de fala proposto por Hymes¹⁴. Segundo Heath (1982) um evento de letramento seria,

uma ferramenta conceitual utilizada para examinar, dentro das comunidades específicas da sociedade moderna, as formas e funções das tradições orais e letradas e as relações coexistentes entre a linguagem falada e a linguagem escrita. Um evento de letramento é qualquer situação em que um suporte se torna parte integrante de uma interação entre participantes e dos processos interpretativos (p. 93).

¹⁴ O conceito de práticas de letramento tem origem nos estudos da etnografia da fala ou etnografia da comunicação, que tenta “descrever as normas de comunicação em uma comunidade de fala, incluindo fatores verbais e não-verbais” (TRASK, 2004, p.102). No final dos anos 60 e início dos 70s, Hymes (1964/1971/1972), ao fazer uma junção entre os estudos da antropologia e da linguística, apresenta a Teoria da Competência Comunicativa, termo cunhado por ele e que caracteriza-se por ser uma capacidade inata ao ser humano de interpretar e usar apropriadamente o significado social das variedades linguísticas, em qualquer contexto e em qualquer circunstância, como também, relacionar essas variedades com as funções da língua em um contexto cultural nas diversas situações de comunicação. Dessa forma, a etnografia da fala, para Hymes (1964/1971/1972) é uma competência sociolinguística que regula as regras de integração social e caracteriza-se, também, por ser uma descrição cultural pautada na língua e na fala, ou seja, são as regras de interação social e linguística de determinada comunidade social e cultural.

Em um nível mais elevado de abstração, as práticas de letramento correspondem,

ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só os eventos de letramento, como as ocasiões empíricas nas quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam (STREET, 2014, p.18).

Os conceitos de “práticas e eventos de letramento” são centrais nos Novos Estudos de Letramento. Segundo Carvalho (2016), pode-se entender claramente a diferença entre uma prática e um evento de letramento baseando-se nas interpretações de Street (2000). Segundo a autora,

A prática de letramento se refere a uma seleção de eventos e modelos de atividades de leitura e escrita ligada a amplos contextos sociais e culturais. Para Heath ‘eventos de letramento’ são atividades em que o letramento tem um papel, isto é, envolvem texto ou textos escritos como parte crucial nos eventos. Os eventos podem ser observados dentro de um contexto social (CARVALHO, 2016, p. 86).

Segundo Heath (1982) os eventos são qualquer ocasião em que algo escrito é um elemento constitutivo de interação e proporcionam processos interpretativos entre os participantes, ou seja, é o que observamos quando existem pessoas que estão usando a escrita e a leitura,

Essa noção oferece ao pesquisador (ou ao professor que analisa o cotidiano de sua sala de aula) um modelo analítico para descrever e caracterizar *quando, onde e como* as pessoas leem ou escrevem, conversam sobre um texto escrito ou interagem por meio da escrita.

A partir do conceito cunhado por Heath (1982), Street cria a expressão “prática de letramento”, que se caracteriza por possibilitar a ampliação e o detalhamento da análise e da interpretação tanto das práticas sociais, onde a linguagem está envolvida, como quanto das concepções de escrita e leitura predominantes em determinado grupo social. Dessa forma, o estudo dos eventos de letramento torna-se mais aprofundado, pois, proporciona um exame mais minucioso dos significados e das diversas semioses associadas aos eventos de letramento. Street (2014), ao desenvolver uma pesquisa no Irã, no início da década de 1980, apresenta exemplos de eventos e práticas de letramento, como pode-se observar na citação a seguir:

Em pesquisa desenvolvida no Irã, no início da década de 1980, Street observou moradores de uma vila envolvidos com materiais escritos – contas ou notas

relativas à venda de maçãs; textos do Alcorão, livro sagrado do Islamismo, na escola religiosa; e novas práticas de letramento associadas ao desenvolvimento do sistema de ensino nacional. Em cada um dos eventos observados, os significados do letramento estavam imersos em práticas culturais arraigadas que ajudavam o pesquisador a compreender como esses eventos estavam relacionados uns aos outros e como eram reconhecidos e legitimados (ou não) por diferentes grupos sociais. Para esse entendimento, era necessário conversar com as pessoas sobre o que estavam fazendo. Por exemplo, do ponto de vista das autoridades e de organizações internacionais, o letramento escolar seria a base das atividades comerciais e promoveria o desenvolvimento comercial. No entanto, uma análise mais profunda dos eventos observados e de suas relações com práticas sociais mais amplas evidenciou que era o letramento religioso, o conhecimento do Alcorão, que dava autoridade a uma pessoa para conduzir e registrar as atividades comerciais. (STREET, B.; CASTANHEIRA, M.L. 2010, p.1)

Assim, ao recorrer aos conceitos cunhados por Heath (1982) e Street (2014), observo que analisar os eventos e as práticas de letramento no *Ayllu Pacajes* na Bolívia, significa observar também a situação de interação em que ocorrem esses eventos, incluindo os sujeitos e seus objetivos, as interações, o material escrito, gêneros textuais, como também as relações existentes entre o material escrito e as interações verbais em torno do material produzido.

Vale observar que, para compreender o significado dos eventos de letramento que me serviram de dados nesta pesquisa, faz-se necessário situá-los no contexto social e histórico em que estão ocorrendo, como também caracterizar as instituições em que ocorrem para assim poder confrontá-los com as relações de poder existentes. Tanto a leitura como a escrita foram analisadas neste trabalho como práticas sociais situadas, ou seja, na concepção de Baynham (1995), a investigação do letramento envolve também investigar uma “atividade humana concreta”, não somente a comunidade que estava fazendo uso do letramento, mas também suas produções, seus valores e as ideologias que o cercam.

Dessa forma, a linguagem escrita como prática social situada no contexto do *Ayllu Pacajes*, foram observados dentro do tempo e do espaço particulares, tentando reconhecer, como propõe Baynham (1995) *apud* Carvalho (2016, p. 91-92),

1. O processo da escrita: examinando os fatores envolvidos na produção e na construção da produção escrita;
2. O objetivo e o público da produção escrita: examinando as maneiras nas quais a escrita está implicada nas ideologias e nas práticas institucionais.
3. O poder da linguagem escrita considerando o poder e o *status* que são atribuídos a produção escrita de acordo com os interesses institucionais, da comunidade, do contexto.

4. A fonte ou a legitimidade desse poder, tentando compreender a legitimidade que o modelo de linguagem adotado traz para a prática social.

2.3. A Teoria da Grande Divisão: oralidade vs. escrita

Como mencionei na introdução deste texto, acredito ser importante entender a origem da supremacia da escrita sobre a oralidade, principalmente porque esta pesquisa foi realizada em uma cultura ágrafa que começou a conhecer o alfabeto escrito recentemente. No capítulo sobre a metodologia da pesquisa, discorrerei mais detalhadamente sobre as políticas públicas educacionais propostas pelo governo boliviano para a introdução da escrita em Quéchua, nas comunidades indígenas de culturas orais.

Inicialmente, quero evidenciar que reconheço a existência de múltiplas linguagens, de diferentes semioses e de modalidades discursivas, entre elas a oralidade e a escrita. Não se pode negar que o surgimento da escrita, como conquista do ser humano, tornou-se um instrumento de poder ideológico que passou a ser disputado, como por exemplo, os documentos escritos rigorosamente redigidos e assinados em nossa vida cotidiana, que são exemplos desse privilégio.

Essa concepção de importância dada à escrita, e que muitas vezes relega ao plano mítico e ao folclórico outras formas de comunicação, pode ser constatada historicamente. A cultura Quéchua, por exemplo, teve não só seus documentos escritos¹⁵ sumariamente eliminados pelos conquistadores espanhóis, considerados como demoníacos, como também seus *kipus*,¹⁶ um interessante instrumento de comunicação utilizado para

¹⁵ Mesmo não tendo um alfabeto escrito, a cultura Quéchua apresenta uma cultura escrita. Em todo o entorno da comunidade onde estive inserida observei diversas mensagens talhadas na pedra, nas paredes das casas, em documentos particulares. O fato de não apresentar um alfabeto escrito como nós conhecemos não quer dizer que nas comunidades não exista escrita.

¹⁶ Observei, durante minha permanência nas comunidades do *Ayllu Pacajes*, a utilização frequente dos *kipus*. Mesmo não apresentando um alfabeto escrito, os habitantes comunicam entre si, enviam mensagens, fazem cálculos e mantem sua própria forma de comunicação multimodal. (do quéchua *Quipo* ou *Khipus* ['kʰipu], "nó") era um instrumento utilizado para comunicação, mas também como registro contábil e como registros mnemotécnicos entre os incas. Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/6748460>.

O *awayo* ou manta andina tem sido usado para diversos fins, como por exemplo, para carregar o neném nas costas, servir alimentos, expor mercadorias, etc. Elas são utilizadas pelos povos pré-colombianos e comunidades Aymaras e Quéchuas. O *awayo* resgata uma antiga tradição, pois é uma peça única 100% artesanal, desde o corte e fiação da lã, passando pelo trabalho exclusivo das mulheres no tear manual.

Fonte: <https://mukanishop.com.br/aguayo-boliviano.html>

As *Saltas* ou *cubrecamas* são peças artesanais feitas à mão e trazem diversos significados em seus bordados. São usadas como colcha de cama, forro para piqueniques, cobertores.

cálculos e mensagens entre as comunidades, e os *awayos* com suas cores diversas transmitindo mensagens.

Nas figuras a seguir, pode-se observar o uso de *kipus* e *ponchos* por autoridades originárias da comunidade de *Coriviri*, como também, a linguagem escrita na comunidade através das *saltas*, com textos multimodais e que transmitem diversas mensagens. Nas figuras 3 e 4 pode-se observar o uso de *kipus* e *awayos* por autoridades da região, como também exemplos de *saltas* fabricadas por habitantes das comunidades de *Coriviri* e *Machacoya*, onde realizei esta pesquisa.



Fig. 3- Autoridades originárias da comunidade de *Coriviri* e seus *ponchos* e *Khipus*. Fonte: Foto de Freddy Calderón.



Fig. 4- A escrita nas *Saltas* e seus textos multimodais transmitindo mensagens.

Fonte: Foto de Eloy Calderón.

Com o surgimento da escrita, ocorre também uma grande transformação na memória coletiva do povo mesopotâmicos, por exemplo, que desenvolveram a escrita cuneiforme,¹⁷ e que foi cristianizada durante a Idade Média. Observe-se aqui o culto à memória dos mortos e dos santos que, segundo muitos historiadores, constata-se o germe de uma intensificação do escrito como suporte da memória. Num outro período histórico, na Renascença do século XVIII, surge uma clara consequência do poder da escrita. Entre os fluxos e refluxos da memória coletiva, pode-se observar que o verdadeiro surgimento da arte da memória aparece na literatura, no romantismo, e segundo Le Goff (1996), é nessa época que o furor comemorativo das festas se torna instrumento do governo, segue-se uma nova civilização escrita ao mesmo tempo em que o movimento de progresso científico é acelerado. Surgem, assim, os grandes museus públicos e os arquivos nacionais que são diretamente ligados ao governo e ao clero.

Para Freire (2017), o aparecimento da escrita foi um ponto de partida para que o ser humano escrevesse sua história, ocorrendo assim uma transformação, e à medida que a escrita se constituía se formava também a consciência do “tocado”. E foi “precisamente essa consciência do mundo, tocado e transformado, que gerou a consciência do eu” (2017).

17 O termo vem de cunha, que era uma pequena ferramenta de entalhe, a "caneta" daquele tempo, que gravava símbolos em plaquinhas de cerâmica. Fonte: INVIVO-FIOCUZ – Disponível em <https://www.etc.com.br/infantil/voce-sabia/2015/08/como-se-deu-o-desenvolvimento-da-escrita>

Assim, para Freire, o aparecimento da escrita foi um acontecimento transformador, que deu a oportunidade ao homem de escrever o mundo e depois falar dessa transformação.

Por outro lado, havia uma visão dicotômica embutida no modelo teórico que sugeria a supremacia da escrita sobre a oralidade, e que teve suas origens na Grécia antiga Pós-Homérica, tendo sido atribuída a Platão (2000). Nessa época, uma pequena parte da população aprendeu o sistema alfabético, como também a escrita. Isso gerou uma forte concorrência entre os textos escritos e a oralidade, até então considerada como único meio de disseminação do conhecimento. Platão, assim, começa a se preocupar com as diferenças entre o oral e o escrito, temendo que o ser humano, ao se engajar com a linguagem escrita, poderia ter sua mente afetada. Dessa forma, acreditava que o contato com as letras poderia afetar a mente humana e enfraquecer seus estudantes.¹⁸

Segundo Mota (1997), Derrida dedica atenção particular às ideias de Platão sobre a escrita e postula que Platão relega a escrita a um *status* inferior, até mesmo com relação à pintura:

Ela desnatura, pois, mais gravemente o que pretende imitar. Ela não substitui nem mesmo uma imagem a seu modelo, ela inscreve no espaço do silêncio e no silêncio do espaço o tempo vivo da voz. Desloca seu modelo, não fornece dele nenhuma imagem, arranca violentamente ao seu elemento, a interioridade animada da fala. Assim fazendo, a escritura distancia-se imensamente da verdade da coisa mesma, da verdade da fala e da verdade que se abre à fala. (DERRIDA, 1991a, p. 88 *apud* MOTA, 1997, p. 5)

Para Mota (1997), pode-se perceber que as concepções sobre a escrita e suas relações com a oralidade, a partir de Platão e sua tradição, “se desenvolveram no bojo de uma concepção binária de signo, segundo a qual este teria um caráter técnico, representativo, enquanto efeito da relação de conotação entre palavra e coisa” (p.7).

Porém, é a partir do século XX, mais especificamente entre os anos de 1950 e 1980, que surge, entre os estudiosos sociais, uma visão assumida da supremacia da escrita sobre a oralidade. A ideia era a de que a invenção da escrita veio dividir as culturas em dois blocos, as culturas escritas e as culturas orais, com o pressuposto de que “o grau de desenvolvimento tecnológico e a capacidade de raciocínio formal seriam impensáveis sem a escrita” (MARCUSCHI, 2000/2001, p.17). Nessa linha, autores como Havelock (1963, 1976, 1978), Goody e Watt (1968 *apud* TERRA, 2009), sustentam a tese da grande divisão

¹⁸Para uma leitura mais aprofundada sobre esse embate inicial entre oralidade e escrita e sobre as opiniões de Platão, consulte *A República* de Platão (2000, p.301-305.)

oralidade vs. escrita, chegando mesmo a sugerir que a escrita poderia promover níveis elevados de pensamento e de desenvolvimento sociais.

No quadro a seguir, organizado por Koch (1993/2000, p. 68) e Rojo (2006, p.20, 25-26) apresento sucintamente, alguns desses mitos que ainda prevalecem em o (políticas educacionais de alfabetização, segundo as quais a escrita ainda mantém seu papel de superioridade, esquecendo que tanto a oralidade como a escrita possuem formas típicas de funcionamento e produção de sentido vinculadas aos seus contextos de produção.

Mitos ligados à oralidade e suas características	Mitos ligados à escrita e seus efeitos culturais
<ol style="list-style-type: none"> 1. A fala é desorganizada e é variável. 2. A escrita é planejada e é permanente, diferente da fala, que não é planejada. 3. Na fala cometem-se erros. A escrita, por outro lado, segue regras e normas. 4. O momento da fala acontece face a face e a escrita acontece distante no tempo e no espaço. 5. A fala é fugaz, por outro lado a escrita permanece. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ao saber escrever, o sujeito é elevado a graus de organização cognitiva superiores e alcança estágios complexos de desenvolvimento. 2. A escrita dá acesso ao poder e a mobilidade social.

Quadro 1 - Mitos: oralidade vs.escrita. Fonte: Koch (1993/2000, p.68); Rojo (2006, pp.20, 25-26)

Criou-se assim, uma série de mitos a respeito da oralidade e da escrita e seus efeitos sociais e culturais. Esses mitos não cabem em uma pesquisa de temática intercultural e de cunho etnográfico como esta, cujos dados foram analisados a partir de uma visão sócio histórica e cultural. A partir dos anos 80, porém, o modelo da grande divisão começa a cair. Surgem as pesquisas de cunho etnográfico com base nos estudos socioculturais de letramento. Começa-se a perceber que ambas as modalidades de linguagem são importantes em uma sociedade, como evidencia Signorini (2001),

As modalidades oral e escrita de uso da língua são vistas como de função complementar nas práticas letradas de comunicação. A hipótese geral de uma função complementar do oral e do escrito nas práticas do letramento não se traduz apenas pela complementariedade de distribuição de "formas de comunicação" e "tipos de atividade linguística", nos termos propostos por Kato (1993, pp. 32-34), mas também pela sobreposição e imbricamento dessas duas

modalidades numa mesma atividade de comunicação social, o que invalida a apreensão dicotômica tradicional entre oralidade e escrita (p.11).

Observo aqui que, ao empreender uma pesquisa de cunho etnográfico em uma comunidade ágrafa, preciso entender melhor a necessidade de o governo boliviano introduzir a escrita nessas comunidades. Dessa forma, quero evidenciar que as diferenças socioculturais entre escrita e oralidade como assumidas na teoria da grande divisão, podem e devem ser questionadas. Passo a assumir essa postura de questionamento a partir do próximo tópico.

2.4. A magia do alfabeto: ideologia e poder na escrita em Quéchuá

Como já mencionei em vários momentos deste texto, muitos estudos têm sido realizados para entender como comunidades ágrafas lidam com a escrita. Heath (1983), por exemplo, realizou um trabalho de dez anos tomando como unidade de análise os eventos de letramento de duas comunidades em Piedmont Carolinas -Trackton, uma comunidade afro-americana de operários, e Roadville, uma comunidade operária de brancos nos Estados Unidos.

A escrita alfabética tem exercido um certo tipo de magia na cultura oral, segundo estudos antropológicos que mostraram como indígenas americanos, de culturas ágrafas, ao se depararem com um livro trazido por europeus, nomearam suas folhas como "folhas que falam", pois parecia-lhes que essas páginas falavam diretamente com a pessoa que as lia (ABRAM, 1996, p. 131).¹⁹

Os Astecas, por possuírem uma escrita altamente pictórica, acreditavam que mantinham uma comunicação direta com ambientes animados, além do humano. Os judeus nunca perderam esse senso de magia quando se referiam às letras do Cabala, o livro místico do judaísmo, que se concentra no misticismo das 22 letras do alfabeto Hebreu e acreditam que elas são um caminho para uma existência plena e completa (ABRAM, 1996, p.132).

A magia do alfabeto é tão forte que influencia até mesmo questões identitárias, como é o caso da escrita em Quéchuá. Ao questionar o professor participante desta pesquisa

¹⁹ Anthropological accounts from entirely different continents report that members of indigenous, oral tribes, after seeing the European reading from a book or from his own notes, came to speak of the written pages as "talking leaves", for the black marks on the flat, leaflike pages seemed to talk directly to the one who knew their secret (Tradução minha).

sobre a necessidade de escrever em Quéchuá, ele respondeu “porque assim preservo minha identidade”.²⁰ A magia que o alfabeto exerce em nós dificulta experimentarmos algo parecido com a relação de intensidade e vivacidade com a natureza, característica de uma comunidade oral indígena. Senti, ao estar inserida na comunidade, a cuidadosa fenomenologia desenvolvida por Merleau-Ponty (ABRAM,1996) acerca das novas abstrações letradas, a relação participativa com as coisas e com a terra, uma reciprocidade sentida que me era curiosamente análoga à consciência animista das pessoas da comunidade oral indígena. Tentei “desvestir-me”²¹ do alfabeto ou de ser letrada, uma ação difícil, mas necessária, para compreender a notável mudança decorrente da introdução do alfabeto em nossas vidas, e para vivenciar também a análise íntima da percepção sensorial existente nas comunidades ágrafas, postulada por Merleau-Ponty.²²

Essa percepção sensorial típica da população indígena enfrenta a força das letras do alfabeto, seu poder e sua magia. O sujeito que não sabe escrever ainda é considerado analfabeto na Bolívia, onde, com o intuito de erradicar o analfabetismo, muitos projetos e políticas educativas surgiram em diversos períodos. Os governos de Carlos Mesa, Eduardo Rodriguez e atualmente o de Evo Morales se destacaram no trabalho de elaboração de políticas linguísticas nacionais.

Na seção seguinte, a título de contextualização, apresento algumas considerações acerca da nova lei da educação boliviana que, ao propor a participação indígena na formulação da referida lei, abre margens para diversas interpretações, inclusive sobre a introdução da escrita em Quéchuá. Os novos currículos de ensino de idiomas na Bolívia apresentam sugestões para a introdução da escrita nas comunidades indígenas em seus idiomas originários e nesta pesquisa, especificamente, em Quéchuá.²³

²⁰Fala do professor durante uma conversa informal, e registrada em meu diário de campo.

²¹Uso aqui o termo "desvestir-se" no sentido de tentar entender como as percepções sensoriais eram sentidas pela comunidade e se era relevante, ter ou não ter uma linguagem escrita, para vivenciar essas percepções.

²²Sobre as teorias desenvolvidas por Merleau Ponty, consultei *The Spell of the Sensuous: perception and language in a more than Human World*, de Abram David. O capítulo 3 (“The Flesh of Language”) está nas referências bibliográficas ao final da dissertação.

²³Observo aqui que não foi propósito desta pesquisa fazer uma revisão bibliográfica das leis de educação boliviana, porém, objetivando esclarecer ao leitor desta dissertação sobre o contexto da pesquisa, destaco alguns pontos relevantes da *lei 070*, que exerce um papel importante na introdução da escrita nas comunidades indígenas bolivianas.

CAPÍTULO 3

A METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1. A pesquisa etnográfica à luz dos estudos do Letramento

Esta pesquisa está orientada pelo paradigma interpretativo da pesquisa social e pela tradição etnometodológica. Nessa perspectiva, reconhece-se que o ator social não é apenas regulado por normas sociais internalizadas, mas principalmente por relações que estabelece no campo de estudo em que está inserido.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois busca interpretar fenômenos linguísticos e entender o processo de aquisição da escrita. Lapasse (2005) evidencia que na pesquisa qualitativa a interpretação surge como uma de suas principais características, tentando entender os fenômenos de uma forma contextualizada.

É também uma pesquisa de cunho etnográfico no sentido tradicional do termo, pois, segundo Geertz (1973), busca explicar o contexto em que as práticas de letramento ocorrem, tendo o pesquisador papel de observador-participante, inserido em uma nova cultura.

Durante minha permanência na comunidade de janeiro a agosto de 2019, busquei analisar as múltiplas perspectivas dos participantes da pesquisa inseridos na comunidade a partir de processos inter-relacionados tanto da coleta como da análise dos dados coletados.

Destaco aqui que, segundo Bogdan e Taylor (1975), a observação-participante é a técnica fundamental da pesquisa etnográfica, pois trata-se de uma,

pesquisa caracterizada por um período de interações sociais intensas entre o pesquisador e os sujeitos, no meio destes. No decurso desse período, dados são sistematicamente coletados. Os observadores mergulham pessoalmente na vida das pessoas. Eles compartilham suas experiências. (p. 30)

É assim um “encontro social”, pois, na visão interacionista, o próprio trabalho de campo é considerado como objeto de uma etnossociologia. A observação-participante, segundo Benson e Hughes (1983), se destaca por tentar entender a “cultura” em que o observador está imerso, seus valores, normas, modelos de comportamento e depois esforçar-se para interpretar os elementos da vida cotidiana do grupo pesquisado.

Quanto aos procedimentos metodológicos e as técnicas de análise e coleta de dados, Lüdke e André (1986) apontam três etapas importantes para a pesquisa etnográfica:

1. O reconhecimento do ambiente, as aproximações com o contexto onde deverá ser realizada a pesquisa, ou seja, as primeiras observações;

2. A escolha dos instrumentos para a coleta de dados que formarão o *corpus* da pesquisa;
3. A descoberta, ou seja, a explicação da realidade em que o pesquisador está inserido.

Para a coleta dos dados, elaborei entrevistas estruturadas e não-estruturadas, questionários, gravei conversas informais com membros da comunidade, observei aulas, gravei vídeos, fiz anotações em diários de campo escritos e em aplicativos, e participei de rituais na escola e na comunidade.

Dessa forma, levando em consideração o contexto desta pesquisa, trata-se de uma pesquisa etnográfica que busca entender a realidade de uma comunidade indígena ágrafa na Cordilheira dos Andes, no altiplano boliviano que, ao se deparar com o alfabeto escrito, revela a complexidade dos processos de letramento. Busquei observar de que maneira a aprendizagem da escrita está ocorrendo, a partir de minha perspectiva, da perspectiva dos alunos e do professor.

Inicialmente, como sugere Heath (2008), é importante esclarecer o contexto em que a investigação foi realizada. Tomo como base o quadro proposto por Heath e Street (2008, p. 65-66) para um melhor entendimento do contexto desta pesquisa. Esses dados são:

- Os sujeitos participantes da pesquisa;
- Número de habitantes da comunidade, idade, sexo;
- Autoridades originárias (hierarquias);
- A escola (número de estudantes, alunos na sala a ser observada, professor, formação do professor, diretor);
- Materiais disponibilizados para os alunos;
- Infraestrutura;
- Manutenção da escola (se feita em comunidade ou por órgãos do governo);
- Perfil dos pais dos alunos;
- Formas de habitação;
- Alimentação;
- Recursos naturais e meios de subsistência;

- Rituais e festividades da comunidade;
- Acesso à escola (mobilidades, transportes locais);
- Bibliotecas públicas e biblioteca da escola;
- Livros disponíveis para leitura.

3.2. A Pesquisa

3.2.1. O contexto da investigação: os Andes bolivianos

Os Andes bolivianos formam uma paisagem clássica com montanhas cobertas de neve e alguns vulcões expelindo fumaça. A região do *Chapare*, por exemplo, nos faz viajar muitas horas por entre uma fumaça que encobre toda a visão. Podem-se encontrar na Bolívia, alguns dos picos mais altos do mundo como o *Hilimani*, em La Paz, a capital do país. Podem-se encontrar também planícies desérticas enormes, conhecidos como altiplanos, que estão cerca de 4.800m acima do nível do mar. O estado de Oruro, por exemplo, onde realizei esta pesquisa, fica a 3.900m, e a cidade de Poopó 4.100 acima do nível do mar. O clima durante o dia é quente e as noites extremamente frias, chegando a 17 graus negativos. O Lago Titicaca, o mais alto do mundo, se encontra na cidade de La Paz e lá podem-se encontrar os animais mais raros do mundo. Em Poopó podem-se encontrar pequenos lagos cáusticos formados em pequenas depressões e perto de Oruro, está a Laguna Colorada, um dos maiores lagos tóxicos do mundo, com águas ricas em minerais.



Fig 5.- A região do *Chapare*. Fonte: Acervo da autora.



Fig 6. - Lago na região do *Chapare*. Fonte: Acervo da autora.

3.2.1.1. O *ayllu* andino e as escolas *ayllus*

O *ayllu andino* pode ser definido como uma comunidade que mantém estreitos laços de sangue ou por aquisição de terras. É uma forma específica de ocupação territorial da região dos Andes que busca manter a diversidade de solos, clima e níveis de atividades para satisfazer suas necessidades específicas. Os *ayllus* se desenvolveram mais especificamente nas regiões andinas da Colômbia, Equador, Chile, Peru e Bolívia (LOZA, 2016). Na figura abaixo, pode-se observar a localização de parte da área do *Ayllu Pacajes*, departamento de Oruro, onde esta pesquisa foi realizada.



Mapa 1 - Região do *Ayllu Pacajes* em Oruro na Bolívia onde esta pesquisa foi realizada. Fonte: Lerch;Hirt (2014) disponível em <http://journals.openedition.org>

As escolas *ayllus* surgiram a partir da *Escola Ayllu de Warisata*, a primeira em toda a América do Sul a implantar o sistema de construção do conhecimento compartilhado. Fundada em 2 de agosto de 1932 por *Elizardo Perez e Avelino Siñani*,²⁴ mais que uma escola, foi um projeto educativo, em que a comunidade formada por alunos, professores,

²⁴O nome é utilizado para a nova lei educativa boliviana a 070.

pais e mães de alunos e toda a população do *ayllu*, relacionava suas atividades educativas às próprias vidas, ao trabalho e à produção. Nas fotos a seguir, podem-se observar a comunidade, alunos e alunas participantes da escola de *Warisata*.

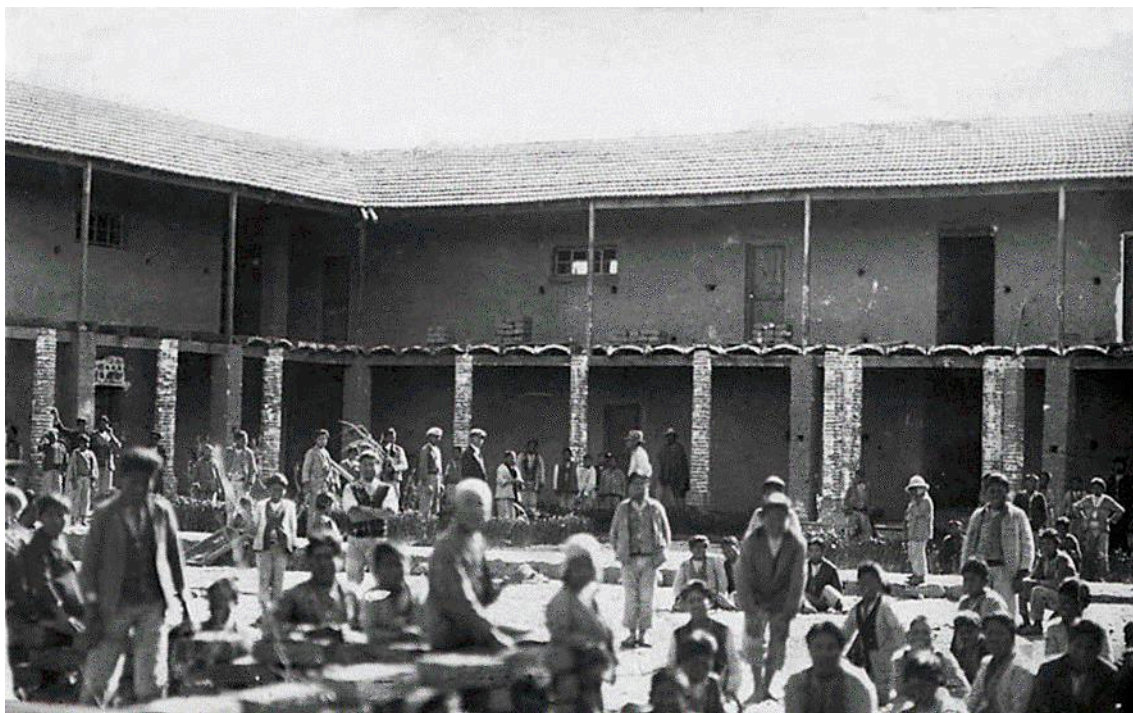


Fig. 7 - Alunas e alunos da Escola de *Warisata*. Fonte: Utopia Real. Disponível em www.la-razon.com



Fig. 8 - A comunidade na Escola de *Warisata*. Fonte: Utopia Real. Disponível em www.la-razon.com

Do ponto de vista pedagógico, *Warisata* construiu os alicerces de uma escola única baseada no ensino com enfoque produtivo, e é a inspiração principal dos novos currículos educacionais na Bolívia. Esses currículos apresentam uma organização social, econômica e política comunitária, fundado em cosmovisão e valores próprios. As escolas buscam reavivar os “saberes do sul”²⁵ e vinculam as práticas comunitárias às aulas formais nas instituições escolares, sendo comunitária qualquer decisão.

²⁵Os saberes do Sul/ as epistemologias do Sul e outros termos relacionados, fazem parte dos pressupostos teóricos das Teorias Decoloniais. As teorias decoloniais surgem a partir de um movimento de resistência político, epistemológico, prático e teórico contra a lógica da colonialidade e são formados por estudiosos vindo do Hemisfério Sul, entres eles, Nelson Maldonado-Torres, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e outros. 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. [...] Deste 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.08).

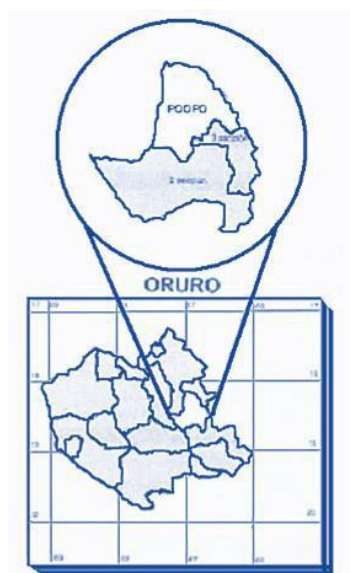
Segundo Ballestrin (2013), o pensamento decolonial foi uma elaboração posterior ao que Dignolo cunhou de “pensamento fronteiriço” e que se caracterizou por resistir às cinco ideologias da modernidade, que são: o cristianismo, o liberalismo, o marxismo, o conservadorismo e o colonialismo. Trata-se, portanto, mas não apenas disso, 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; GROSFOGUEL, 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, e dos diversos fascismos sociais que se encontram intrínsecos nos discursos, nas práticas diárias, nas nossas vivências sociais.

3.2.1.2. O *Ayllu Pacajes* 3.2.1.2. 1. Localização geográfica

O altiplano boliviano, como uma unidade geográfica, se divide em altiplano norte, altiplano central e altiplano sul, com base principalmente na umidade relativa do ar.²⁶ O *Ayllu Pacajes* está localizado no altiplano sul, caracterizado por ser uma região seca dentro do departamento de Oruro. O departamento²⁷ de Oruro compreende uma área de 53.588 Km², correspondente a 5 por cento do território boliviano. A capital do departamento, também chamada de Oruro, se localiza a 3.709m de altitude no nível do mar, e está politicamente dividida em 16 províncias, entre elas Poopó, onde está localizado o *Ayllu Pacajes*. O município de Poopó é a primeira província do departamento de Oruro, com uma extensão territorial de 718,66 quilômetros quadrados de superfície divididos em três áreas:

1. Cantón Poopó com 554,12 Km²
2. Cantón Venta y Media com 80,64 Km²
3. Cantón Coripata com 83,90 km

Na figura abaixo, pode-se observar a localização geográfica de Poopó, tendo como referência o estado de Oruro.



Mapa 2 -Mapa do Estado de Oruro com destaque para o município de Poopó. Fonte: PDM Poopó-2018.

²⁶ Para obter essas informações consulte *o Plan de Desarrollo Municipal de Poopó 2007-2011* disponível em https://pt.slideshare.net/doctora_edilicia/040601-villa-poopo. Acesso em janeiro de 2019.

²⁷ Na Bolívia, departamento corresponde a um estado no Brasil.



Fig. 9 - Região do *Ayllu Pacajes*. Foto: Eloy Calderón.



Fig. 10 - Região do *Ayllu Pacajes*. Foto: Eloy Calderón.

O *Ayllu Pacajes* reúne comunidades tipicamente agrícolas, onde concentram-se diversas comunidades. Pode-se escutar diversos idiomas como o Quéchuá, o Aymara, o Purkiña e o Espanhol, que é usado com visitas, em reuniões nas comunidades e nas escolas. No quadro 2, detalho como estão constituídas as divisões dos *ayllus*, *cantones* e comunidades do município de Poopó.

<i>cantones</i>	<i>ayllus</i>	Comunidades do município
	Primera Cabaza Tapacari	Quesu Quesuni, Tica Cala, Queranini-rafaelini, Morichicopa vinto, Calipampa, Choco choco, Quewallani, Humapirwa, Ventilla, Chusllanqui, Wila Jahuirá, Uyu Uyu e SanRoque.
	Pacajes	Qellapata, Uncalliri, Pan de Azúcar, Pocomani, Coriviri, Jucumariri, Cayumallini, Parajirani, Tolopampa, Hichupacheta, Agua de Castilla, Quesu Quesuni e Willajawira, Machacoya.
	Caranja	Quesu Quesuni, Ucuri Grande, Calamarca, Catavi, Sunturuta, Colcaya, Wilajawira.
Poopó	Segunda Tapacari	Jacha Yapu, Carpuyo, Tonkori, Ubirivi, Calaloma, Catavi, Sunturuta, Caolcaya, Wilajawira e Quesu Quesuni
	Quellia	Quellia
	Taraco	Kalajahu, Vilaque Chico, Khoa, Cercajaque, Kalawira, Huaylluna, Iru Kucho, Cayunalliri, Utiri, Paracrani, Villaque Grande
	Puñaca	Puñaca, Yacararé, Pitcoya e Isowaya
	Mojón	Chiquiruyo, Jancoyo, Charuyo, Putrucunis, Lanrancawa, Machacamarquita, Huylloco, Chapicollo e Taypicollo
	Grupo Étnico	Uru Muratu, Tinata, Maria e Puñaca
	Sullkavi	Pampa Verde, Huayllancunca, Loketa, Acomarca, Kassapata, Totoroco, Marcavi, Venta y Media e Socotiña

Quadro 2 - *Cantones* e *ayllus* do município de Poopó. Fonte: Elaborado pela autora.

3.2.1.2.2. As Comunidades de *Coriviri* e *Machacoya*

As Comunidades de *Coriviri* e *Machacoya* fazem parte da província Poopó, dentro do Estado de Oruro na Bolívia. As comunidades têm como meio de subsistência a agricultura (plantações de quinua, batata, milho) e a criação de llamas e alpacas.

Dentro das famílias os trabalhos são divididos entre os trabalhos para os homens (constroem casas, cercas, fabricam instrumentos usados nos rituais) e para as mulheres (confeção de tecidos para a vestimenta da comunidade e coleta de plantas medicinais)

O trabalho é comunitário e se baseia em um sistema de ajuda recíproca como a *Mink'a*, o *Ayni*, a *Faena*²⁸ comunitária, que é organizada em torno dos trabalhos agrícolas, serviços para a comunidade (como, por exemplo, a manutenção da escola e do posto de saúde).

Existe uma hierarquia na composição da comunidade, como apresento sucintamente, no quadro 3.

<i>Jilaqata</i>	<i>Mama jilakata</i>	É a autoridade encarregada de zelar pelos usos e costumes da comunidade, as heranças e as divisões territoriais.
<i>Corregidor</i>		Prefeito
Secretário Geral ou agrário		Organiza a distribuição de produtos agropecuários na comunidade, feiras, etc.

Quadro 3 – Autoridades da comunidade. Fonte: Elaborado pela autora.

²⁸ *Mink'a/minga/faena* (sem tradução para o espanhol) é uma tradição andina de trabalho comunitário e voluntário, que tem como objetivo a utilidade social com caráter recíproco. O *Ayni* caracteriza-se pela cooperação entre os membros da comunidade, ou seja, quando um membro dá ao outro, este tem o direito de receber algo em troca. (MOREIRA, 2019)



Fig. 11- Sra, originária de *Coriviri* tecendo. Fonte: Foto de Freddy Calderón.



Fig. 13- A autora a caminho da Festa de *Ayllus* em Poopó. Fonte: Foto de Freddy Calderón.



Fig. 12- *Jilakata* do *Ayllu Pacajes*. Fonte: Freddy Calderón.



Fig. 14- Festa de *Ayllus* em Poopó. Fonte: Foto de Freddy Calderón.

É comum também na comunidade a transformação de produtos frescos para uso posterior no inverno, como a batata que se transforma em *chuño*²⁹, cereais em farinha e carne de *llama* em charque.

Existem muitos rituais e festas coletivas como o ritual da coca, feiras entre as comunidades, festas da chuva, do fogo e outras. Durante minha permanência na comunidade, participei de vários rituais importantes, produzindo filmagens que estão disponíveis em um canal no *youtube*.³⁰

A comunidade onde realizei esta pesquisa está composta de 50 famílias. No quadro 3 pode-se observar a população da comunidade em números:

famílias	homens	mulheres	total
50	108	118	218

Quadro 4 – População da comunidade em números. Fonte:
Elaborado pela autora.

A linguagem oral tem predominância na comunidade. Os *cabildos*³¹ são frequentes entre as autoridades, mulheres, homens, famílias. Participei de várias reuniões na comunidade e observei que o idioma Quéchua era o mais importante entre seus membros, embora, algumas vezes escutasse também o espanhol. Quanto à linguagem escrita, observei que, mesmo não fazendo uso de um alfabeto, os membros das comunidades tinham sua própria forma de comunicação entre eles, através das *saltas*, *cores*, *Khipus*, *sinais* de fumaça, e outros.

²⁹ O *chuño* é uma espécie de batata descascada e desidratada que é usada como principal ingrediente de muitos pratos no altiplano dos Andes.

Fonte: <https://www.facebook.com/ElCocineroLoko/posts/1047730798654363/> ²⁹
https://www.youtube.com/channel/UCrpb8QEnCF8a3tZCESftOcg?view_as=subscriber

³⁰ São reuniões típicas da comunidade, uma espécie de congresso onde todos cooperam com ideias e opiniões. Para entender melhor como se constitui os cabildos pode-se consultar https://pt.wikipedia.org/wiki/Cabildo_colonial



Fig.15. Sinais de fumaça entre os *ayllus*. Fonte: Acervo da autora.

3.2.2.O contexto político e educacional

3.2.2.1. O modelo socio comunitário produtivo³²

Implantado pelo Ministério da Educação da Bolívia durante o governo do presidente Evo Morales, o modelo socio comunitario produtivo caracterizava-se por ser um conjunto de ações e atividades programadas que envolvia uma estratégia metodológica com o propósito de vincular a escola à comunidade. Tinha como base as escolas *ayllus*, principalmente a Escola *Ayllu* de *Warisata*, e buscava uma participação conjunta de pais, mães, professores, e comunidade em geral, na formação do estudante. Gerava processos produtivos porque contribuía para a melhoria das condições produtivas da comunidade como

³²Nos apêndices desta dissertação, apresento um modelo de projeto socio comunitário produtivo para que o leitor conheça um pouco de como o professor trabalhava os conteúdos com base nessa orientação pedagógica. Destaco que uso os verbos no passado porque, já da defesa desta dissertação, novos modelos pedagógicos estarão sendo implantados na Bolívia.

um todo, articulando os saberes do sul, os conhecimentos originários e o conhecimento científico.

Esse foi o contexto educacional que me deparei no momento da coleta de dados e observações das aulas. Um contexto educacional em comunidade totalmente novo, que pouco conhecia a respeito. Observei que o objetivo da escola era a harmonia com a natureza, o meio ambiente, o cosmos e a terra. Buscava-se, dessa forma, não só tratar de explicar o porquê da realidade, ou adquirir conhecimento, mas também reverenciar os benefícios que recebiam da *Pachamama*³³, por exemplo. A forma de aprendizagem era holística³⁴, isso podia ser observado até no formato das carteiras e da sala de aula. Buscando uma compreensão global, relacional e alternativa aos conhecimentos hegemônicos. As matérias escolares eram apresentadas como um todo, sem apresentar um conhecimento fragmentado. O sujeito é visto como incompleto, um ser em constante diálogo com a natureza, as divindades e o humano, que integram a coletividade natural, como enfatiza Moreira (2019) na citação a seguir,

Assim para que haja vida, quer dizer, diálogo e reciprocidade, devem ser satisfeitas duas condições: a igualdade e o incompleto. Só pode haver diálogo entre iguais. Se se rompe a igualdade, já não há diálogo senão que, alguns obedecem e outros executam. Tampouco pode haver reciprocidade sem igualdade. Se se rompe a igualdade, as relações tornam-se assimétricas, de modo que uns se beneficiam e outros se prejudicam. O diálogo e a reciprocidade, que constituem o modo de ser da vida, somente são possíveis em condições de igualdade. (p. 82)³⁵

³³ A Mãe Terra.

³⁴ Segundo Pereira (2020) do ponto de vista da aprendizagem, a concepção holística propõe envolver, nos processos de ensino, não só a escola mas todos os atores que fazem parte e estão inseridos nesse processo, ou seja, pais, comunidade, alunos, professor, e preocupa-se, principalmente, pelo desenvolvimento de uma educação não fragmentada, problematizadora e crítica da realidade.

³⁵ *Pero para que haya vida; es decir, diálogo e reciprocidad, deben ser satisfechas dos condiciones: la igualdad y lo incompleto. Sólo entre iguales puede haber diálogo. Si se rompe la igualdad, ya no hay diálogo, sino que algunos dan órdenes y otros las ejecutan. Tampoco puede haber reciprocidad sin igualdad. Si se rompe la igualdad, las relaciones se toman asimétricas, de modo que unos se benefician y otros se perjudican. El diálogo y la reciprocidad, que constituyen el modo de ser la vida, sólo son posibles en condiciones de igualdad.* (Tradução minha)



Fig. 16. O professor Hilarión Pinaya explicando a forma holística de aprendizagem e a carteira hexagonal que faz parte do processo. Fonte: Acervo da autora.

3.2.2.2. A Ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Perez³⁶

Com a promulgação da nova constituição em dezembro de 2007, foram oficializadas no país 36 línguas nativas, e o governo decretou a obrigatoriedade da alfabetização bilíngue (espanhol/língua nativa) em todo o país. A partir desse momento, o Programa Nacional de Alfabetização *Yo sí puedo*, baseado nos programas de alfabetização cubanos, foi implementado com a promessa de erradicação do analfabetismo na Bolívia, com a alegação de que o analfabetismo impede o amplo exercício da cidadania pelas comunidades indígenas.

A *Lei 070*, também chamada de *Avelino Siñani y Elizardo Perez*³⁷, surge como uma proposta inovadora na educação boliviana. Segundo alguns dirigentes indígenas, a nova lei veio atender aos interesses das minorias, os setores marginalizados da sociedade, os indígenas e os povos das áreas rurais.³⁸ A nova lei, baseada em um novo paradigma educativo de caráter socio comunitário produtivo, apresentava³⁹ um enfoque pedagógico descolonizador, comunitário, produtivo e liberador, em que os processos educativos eram

³⁶ Destaco aqui que, como prática social situada, ao fazer esta pesquisa ainda estava em vigor a Lei 070. No entanto, após o golpe de estado de 11 de novembro de 2019, entra em vigor uma nova lei educativa com visões hegemônicas de educação.

³⁷ A nova lei da educação boliviana, chamada de *Avelino Siñani y Elizardo Perez*, foi promulgada em 2007 no governo do presidente da Bolívia Evo Morales Ayma.

³⁸ Entrevista disponível em https://www.youtube.com/watch?v=hAAxD_aZrug. Acesso em agosto de 2018.

³⁹ Começo a usar aqui os verbos no passado quando me refiro a lei 070, pois, a partir de janeiro de 2020, o novo governo já começa a implementar novas leis educativas que não reconhecem os saberes indígenas. Acredito que já se apresenta um novo contexto político e educacional na Bolívia, que são relevantes para novas investigações etnográficas, com base nos estudos do Letramento.

de caráter prático, teórico e produtivo, objetivando formar cidadãos bolivianos para “viver bem” em comunidade. Em síntese, a Lei 070 objetivava a inserção das comunidades indígenas nas práticas escolares, a aproximação da escola à comunidade, a criação de novos currículos baseados nos saberes do sul e a diminuição progressiva das práticas hegemônicas de educação.⁴⁰

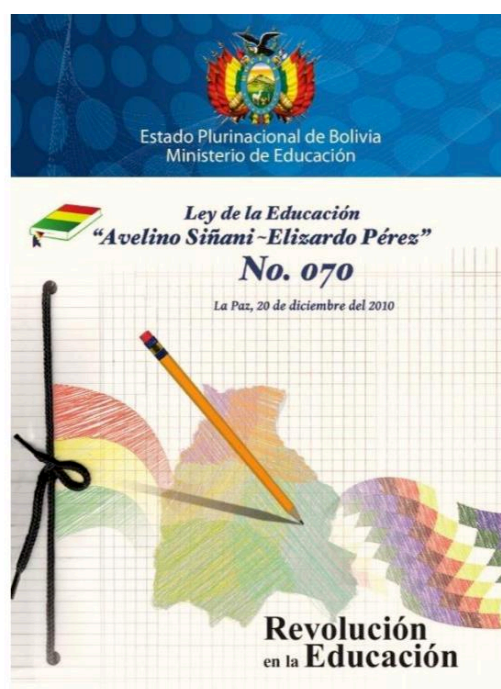


Fig. 17. Capa da lei 070- Fonte: Captura de Tela feita pela autora.

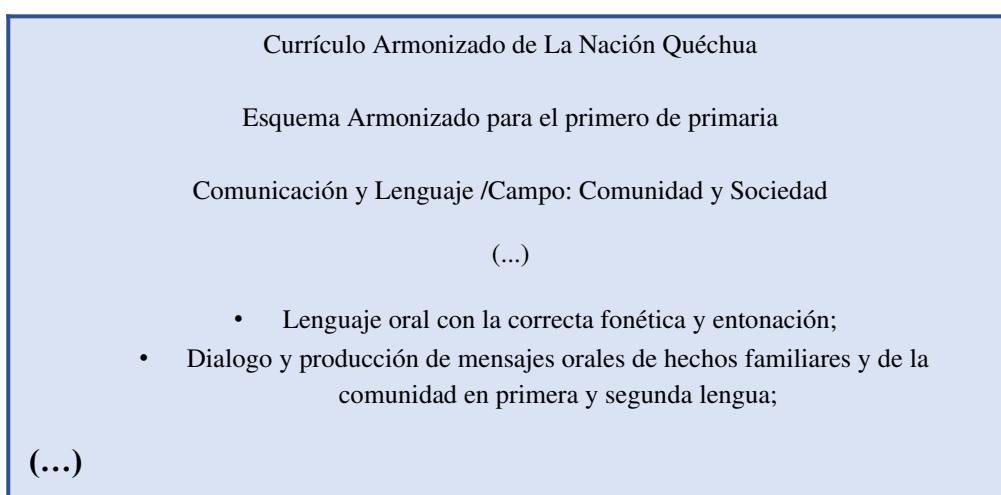
A lei 070 promovia um Estado plurinacional, pluriétnico e plurilíngue, e apresentava, em todos os seus tópicos sobre o ensino de línguas, a necessidade de aprender um idioma nativo indígena, porém não deixava claro a necessidade de introdução da escrita nas comunidades.⁴¹ A imposição da escrita em Quéchua surgiu, não como imposição do governo boliviano, mas no momento de elaboração dos currículos, os professores

⁴⁰ A este propósito, Boaventura de Souza Santos (2016) participa de várias investigações e publicações em cooperação com os estudiosos bolivianos e equatorianos para a consolidação da lei 070. Em uma entrevista disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=M4jHoFw9C6g> pode-se observar as ideias de Santos (2016) sobre a reforma educativa na Bolívia como também sobre a reforma universitária. Acesso em janeiro de 2020.

⁴¹ Faço esta afirmação com base em um estudo detalhado quanto aos tópicos da *Lei 070* no que se refere ao ensino de línguas.

participantes, não conseguiram desvencilhar-se da magia do alfabeto, mesmo que esses currículos devessem ser “menos teóricos e mais práticos”, como sugere o Currículo Harmonizado da Nação Quéchuas⁴²(2010-2013).Essa ação política parte da premissa de que a língua indígena de tradição oral, ao adquirir a escrita, torna-se tão importante quanto a língua dominante, e assim se expressaram muitas organizações indígenas, que solicitaram a incorporação de línguas indígenas na esfera escolar e na educação formal.

Destaco, no quadro a seguir, a sugestão do ensino do idioma Quéchuas escrito, no currículo Harmonizado da Nação Quéchuas⁴³. (2010-2013).O *link* para o documento original se encontra nos anexos deste relatório.



Quadro 5 – Currículo 1- Fonte: Currículo Harmonizado da Nação Quéchuas.

Pode-se observar no quadro acima, no currículo do ensino de Quéchuas para o primeiro bimestre para o primeiro ano do ensino fundamental, a exigência das quatro habilidades do idioma: ler, falar, ouvir e escrever. Mesmo nas comunidades que não conhecem o alfabeto, a introdução da escrita é uma imposição do currículo.⁴⁴

⁴²O Currículo Harmonizado da Nação Quéchuas (Currículo armonizado de la nación Quechua) é um documento oficial elaborado pelos pais de família, estudantes, professores, autoridades, instituições e a sociedade em geral. O documento surgiu a partir de políticas educativas para complementar o currículo de base nacional baseado na *Ley Avelino Siñanez y Elizardo Perez*.

⁴³ Currículo Harmonizado da Nação Quéchuas/Esquema Harmonizado para o primeiro ano do ensino fundamental/Comunicação e linguagem/Campo: Comunidade e Sociedade/. Linguagem oral com a entonação e fonética corretas/. Diálogo e produção de mensagens orais de fatos familiares e da comunidade na primeira e na segunda língua/. Uso e desenvolvimento do idioma Quéchuas: ouvir, falar, ler e escrever/. Lendas tradicionais: lendas do milho, da batata, da coca, do pinheiro, do urso andino e outros. (Tradução minha)

⁴⁴ Currículo Harmonizado da Nação Quéchuas/ Esquema Harmonizado para o primeiro ano do ensino fundamental/Comunicação e Linguagem: Campo: Comunidade e Sociedade./. Uso e desenvolvimento do

<p>Currículo Armonizado de La Nación Quéchuá</p> <p>Esquema Armonizado para el primero de primaria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación y Lenguaje /Campo: Comunidad y Sociedad - Uso y desarrollo de la lengua quechua: oralidad, escucha, escritura, lectura. • Estructura lingüística del idioma quechua: sujeto-objeto directo-verbo

Quadro 6 – Currículo 2 – Fonte Currículo Harmonizado da Nação Quéchuá.

No quadro 6, observam-se indícios do ensino estrutural, com foco na forma, relegando a oralidade a segundo plano. O ensino da morfossintaxe do idioma, baseado nas regras da gramática tradicional, exerce sua influência, mesmo em uma língua de tradição oral.

Através da análise dos currículos e falas de alguns professores que lecionam em curso de idiomas, escolas particulares e municipais da cidade de Oruro, na Bolívia, e em conversas informais, registradas em meu diário de campo, em geral, foi possível perceber que os professores de línguas na Bolívia sentem a necessidade de escrever no idioma em que lecionam e destacam a importância da escrita na “grafia convencional”⁴⁵, ou seja, a escrita do colonizador espanhol.

Em suma, compreendo que existe uma demanda externa para o ensino e para a formulação dos currículos da língua indígena escrita, sustentada por regras e princípios próprios, que envolve toda a comunidade, universidades, governo, etc. Esse grupo de professores, técnicos, coordenadores regionais de ensino, que elaboram os currículos regionalizados, veem a necessidade de produção de textos escritos, livros, contos e projetos que devem ser desenvolvidos nas comunidades e encaminhados ao governo federal.

Nos encontros que tive com os indígenas do *Ayllu Pacajes*, observei também o porte de cadernos, agendas, lápis, canetas, calculadoras, celulares com câmeras por parte dos habitantes da comunidade. Também observei que, nas reuniões feitas na comunidade do *Ayllu*, a escrita vai se constituindo progressivamente como estratégia complementar da

idioma Quéchuá: oralidade, escrita, escuta e leitura. /Estrutura lingüística do idioma Quéchuá: sujeito-objeto direto-verbo (Tradução minha)

⁴⁵ Quando se referem à grafia convencional os professores elaboradores dos currículos regionalizados evidenciam a importância dessa escrita. A esse propósito pode-se observar os “Esquemas Curricular complementário para el subsistema de educación regular del SEP”.

oralidade. No capítulo de metodologia, apresento fotos das atas de reuniões de que participei e trechos de entrevistas com a responsável pelas anotações das reuniões.

Esses eventos de letramento me fizeram constatar como a escrita exerce um papel fundamental na constituição da identidade dos indígenas no *Ayllu Pacajes*, tanto em nível pessoal quanto coletivo (FABRE, 1997 *apud* FRAENKEL, 2010). Noto também que, de acordo com os dados coletados para a realização desta pesquisa, e que apresento no capítulo de análise dos dados, a escrita em Quéchuá parece ser um objeto manufaturado, produto de um projeto burocrático. Além disso, a escrita em Quéchuá se tornou um poderoso instrumento de poder, capaz de estabelecer relações entre as instituições sociais. Escrever em Quéchuá na Bolívia, hoje, agrega prestígio social, e que pode ser observado nas entrevistas com membros da comunidade e notas de campo, e que vai para além da simples revitalização de línguas indígenas.

Quero observar aqui que inicialmente, já coloco em discussão um dos pontos que, para mim, tornou-se um dos pontos relevantes durante a pesquisa, a vontade de apropriação do alfabeto escrito, e que observei nas comunidades indígenas nas quais realizei esta pesquisa. Daniel Fabre (1985-1997) desenvolve o conceito de *Prise d'écriture* para designar o ato através do qual se decide escrever. É o momento no qual alguém retém em suas próprias mãos a escrita. O desejo de ter o alfabeto pode ser observado em entrevistas que realizei na comunidade. Esse ponto da pesquisa será mais detalhado e poderá ser melhor observado no capítulo , onde faço a de análise dos dados coletados.

Quanto à estrutura educacional, o ensino público tem prioridade nas escolas bolivianas e está dividida em em três ciclos:

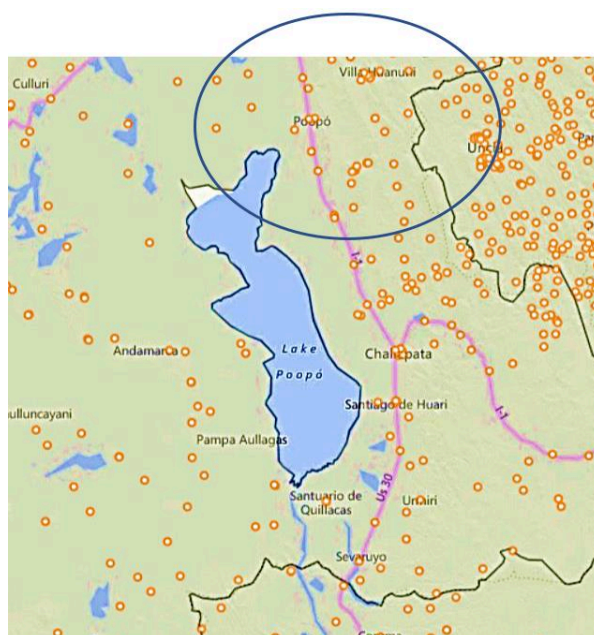
1. Ciclo 1 – (inicial primária)- Equivale ao Ensino Fundamental I
2. Ciclo 2 – (primária) – Equivale ao Ensino Fundamental II
3. Ciclo 3 – (secundária)- Equivale ao Ensino Médio

No Quadro 7 destaco o nome da unidade educativa, o ciclo educativo ofertado aos alunos e a cobertura de *ayllus* ou comunidades e o núcleo a que pertencem. Os núcleos são departamentos educacionais que prestam assistência às unidades educativas, como por exemplo, na elaboração de currículos, no fornecimento de materiais e cursos de capacitação para os professores.

núcleo	unidades centrais	Unidades secundárias	Comunidades que abarcam	Ciclo educacional
	Ismael Montes		Villa Poopó	inicial-primária
	José Flores B.		Villa Poopó	Primária-secundária
		Simón Bolívar	Callipampa	inicial-primária
José Flores B.		Germán Buchs	Catavi	primária
		Libertador Bolívar	Cayumalliri	primária
		América	Machacoya	primária
		Eduardo Abaroa	Tolapampa	primária
		Urus Muratus	Puñaca	primária
		Hernando Siles	Venta y Media	primária
		Fernando Frontanilla	Chala Apacheta	Inicial-primária
		Mariscal Sucre	Coripata	primária

Quadro 7 - Unidades educativas, núcleos e ciclos. Fonte:
Elaborado pela autora.

No mapa 3 pode-se observar a localização geográfica dos estabelecimentos de ensino que se encontram dentro do município de Poopó.



Mapa 3 – Localização geográfica das escolas no município de Poopó. Fonte:

http://seie.minedu.gob.bo/reportes/mapas_unidades_educativas/

No Quadro 8 apresento a distância entre a unidade educativa e a comunidade em quilômetros.

localização geográfica	unidade escolar	distância em quilômetros
Villa Poopó	Ismael Montes	0,0
Villa Poopó	José Flores B.	0,0
Callipampa	Simón Bolívar	10,0
Catavari	German Buchs	15,0
Cayumalliri	Libertador Bolívar	55,0
Mchacoya	(América)	10,0
Puñaca	Urus Muratus	7,50
Tolapampa	Eduardo Abaroa	20,0
Venta y Media	Hernán Siles	62,0
Challa Apacheta	Fernando Frontanilla	81,0
Coripata	Mariscal Antonio José de Sucre	73,0

Quadro 8 - Distância em quilômetros entre unidades educativas e o município de Poopó. Fonte: PROME/POOPO/2005

Essas instituições de ensino, desde 2007, estão desenvolvendo atividades para a execução da Lei 070 *Avelino Siñani y Elizardo Perez*. O documento, disponibilizado em formato eletrônico no *site* do Ministério da Educação da Bolívia⁴⁶, destaca como objetivo geral o resgate da identidade de povos indígenas, recuperando seus saberes por meio da educação. Para atingir esse objetivo, o referido documento evidencia que, tanto o resgate como a recuperação dos saberes indígenas, devem ser feitos através da implementação do ensino do idioma nativo de acordo com cada região do país. Listo a seguir alguns objetivos específicos da lei, quanto à implementação da escrita em Quéchua nas comunidades indígenas:

- Desenvolver o enfoque intracultural, intercultural e plurilíngue da educação em todo sistema educativo plurinacional; (p.19)
- Implementar a alfabetização bilíngue;(p.23)
- Desenvolver (nos professores) a capacidade de comunicação em três idiomas o espanhol, uma língua nativa e uma língua estrangeira. (p.25)⁴⁷

48

⁴⁶ A lei 070 pode ser acessada no link

https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=category&id=233&Itemid=933

⁴⁷ Desarrollar el enfoque intracultural, intercultural y plurilingüe de la educación en todo el Sistema Educativo Plurinacional/Implementar la alfabetización bilingüe/ Desarrollar (en los maestros) la capacidad de la comunicación en tres idiomas: el español, una lengua nativa y una lengua extranjera. (Tradução própria)

⁴⁸ Quero observar aqui que não analisei se os objetivos propostos na lei estavam sendo valorizados na prática de sala de aula ou na comunidade onde realizei a pesquisa. O objetivo da citação foi apenas situar o leitor deste texto para o contexto educacional vivenciado durante esta investigação.

3.2.2.3.A Escola América

3.2.2.3.1. Infraestrutura

Esta pesquisa se desenvolveu em uma escola da comunidade localizada no *Ayllu Pacajes*, com membros da comunidade de *Coriviri e Machacoya*,⁴⁹ construída ao pé de uma serra e denominada Unidade Educativa América. A primeira visão que tive da escola, foi uma construção no meio do nada, no altiplano boliviano, com pouca vegetação, sem estradas, mas construída com cuidado e bem conservada. Praticamente toda a escola foi desenhada e construída pela comunidade. O professor sempre coordenou a construção e ele tem seu próprio quarto dentro da escola, onde dorme quando não tem que se deslocar à cidade de Oruro ou Poopó.

O quadro de funcionários da escola difere enormemente do que estamos acostumados a conhecer. Sendo uma escola *ayllu*, a própria comunidade, o professor e os alunos fazem todas as atividades de manutenção da escola. Não há porteiros, merendeiros, faxineiros, mas um horário pré-estabelecido de atividades na comunidade. Todos participam da vida escolar e, em minhas observações pude detectar que não há diferença entre a instituição escolar formal e a rotina fora da instituição escolar⁵⁰ As crianças não ficam fechadas no ambiente da escola, têm total liberdade de entrar e sair sem vigilância alguma.

O prédio da escola tem um formato de círculo, porque, segundo o professor, acompanha o movimento do sol. Como o frio é intenso (em geral de 10 a 17 negativos durante o inverno e nas outras estações do ano não ultrapassa os 16 graus positivos), faz-se necessário manter os alunos aquecidos, através da captação da energia solar. Bem no meio do círculo encontra-se um campo de futebol onde os alunos, o professor e a comunidade praticam atividades de recreação e realizam seus rituais e festividades.

⁴⁹ As impressões vividas na comunidade, na escola, junto ao professor e seus alunos como também com os pais e mães de família, são descritas aqui, porém, para um melhor entendimento da vivência na comunidade, anexeí fotos para que o leitor visualize, ou pelo menos compartilhe comigo, as impressões registradas.

⁵⁰ Nos anexos e no corpo do texto desta dissertação, incluo anotações de minhas impressões durante a coleta de dados.



Fig.18. - O campo de futebol. Fonte: Acervo da autora.

A escola conta com vários ambientes. Dependendo das disciplinas as aulas são ministradas em diferentes lugares: ao ar livre, no anfiteatro, no campo de futebol, na sala de aula,⁵¹ no restaurante. A cozinha da escola, sempre aberta para a comunidade, é onde os pais e mães dos alunos se reúnem para *charlar*⁵² e preparar as refeições dos filhos.



Fig. 19 – Anfiteatro. Fonte: Foto da autora.

⁵¹ Destaco aqui que não há uma única sala de aula formal como conhecemos. O que observei é que existem muitas salas de aulas (literalmente) dependendo do objetivo do professor e da aula a ser ministrada.

⁵² A *charla* é uma espécie de conversa compartilhada onde todos fazem alguma atividade enquanto mascam coca.

O meio de transporte mais comum é a bicicleta, usado pelos estudantes para se deslocarem até a escola. Aqueles que não têm bicicleta vão caminhando. Em *Machacoya*, os alunos fazem o ensino fundamental (escola primária) e, para o ensino médio (escola secundária), se deslocam para Oruro ou Poopó, que são as cidades mais próximas. Os professores, (*maestros rurales*), possuem a formação de nível médio (escola normal) e são designados pelo SEDUCA (Servicio Departamental de Educación de Oruro), órgão do Ministério de Educação da Bolívia, para ministrar aulas nas regiões indígenas e da zona rural. Segundo dados do Ministério de Educação da Bolívia⁵³, esses professores recebem uma formação diferenciada para atuar nessas zonas e falam fluentemente a língua indígena, conhecem seus usos e costumes, ou fazem parte da própria comunidade em que ministram suas aulas.



Fig.20 - A bicicleta, principal meio de transporte dos alunos. Fonte: Freddy Calderón.

A escola em que realizei a pesquisa conta com 12 (doze) alunos e oferece os ensinos fundamental 1 e 2. Os alunos passam o dia todo na escola, no período integral, e em minhas observações não vi separação entre a vivência familiar e o espaço formal da escola. Para exemplificar essa continuidade entre os espaços formal e o informal, durante minhas observações das aulas percebi que muitas vezes o professor parava suas aulas para que os alunos ajudassem a pastorear as ovelhas, depois voltava e continuava com os conteúdos do dia.

⁵³ Disponível em <https://www.minedu.gob.bo/> Acesso em 10 de março de 2020.

Em outros momentos, os alunos saíam para consultas médicas, ou juntos com suas famílias, cozinhavam o almoço do dia, ou iam cultivar a horta da escola. Todas essas atividades eram integradas aos conteúdos que o professor estava ministrando, ou seja, não havia um horário formal, pré-estabelecido de aulas. Nas figuras 21, pode-se ver a *Brigada Médica* que visita a escola a cada 30 dias para tratamentos médicos e odontológicos para os alunos, professor e comunidade. Na figura 22, pode-se ver os pais e mães dos alunos interagindo no refeitório e na figura 23, momentos de interação entre os alunos e a comunidade na horta da escola.



Fig.21 - Brigada Médica. Fonte: Acervo da autora.



Fig.22 – Pais e mães no refeitório da escola. Fonte: Acervo da autora.



Fig.23 - Alunos na horta da escola. Fonte: Acervo da autora.

3.2.2.3.2. O Espaço Iconográfico da Escola América e a sala de aula

O espaço em que se encontra a Escola América e a sala de aula em que realizei as observações para essa pesquisa abrigam uma combinação de artefatos culturais como estandartes, painéis, desenhos, textos escritos (geralmente em Quéchua), cartazes e avisos. A grande quantidade de textos multimodais exibidos nas paredes da escola leva o visitante a fazer relações tanto com seu entorno como com suas leituras particulares. Nesse sentido, pude observar que a introdução da escrita na comunidade não se resume apenas ao espaço da escrita no papel, mas é também o resultado da confluência de diversas informações multimodais visíveis. Por exemplo, pode-se observar a exibição de troféus, desenhos, cartazes, etc, todos distribuídos na sala de aula.

Segundo Paiva (2019) “agir na sociedade por meio da linguagem é agir com gêneros materializados não apenas no texto linguístico, *(e mais especificamente no caso desta pesquisa com produções escritas)* ⁵⁴ mas também em outros sistemas semióticos” (p.10). Abaixo pode-se observar o estandarte da comunidade de *Coriviri* que representa seus habitantes e sua religiosidade.

⁵⁴Grifo meu.



Fig. 24. Estandarte que representa a comunidade de *Coriviri*. Fonte: Acervo da autora.

Diante do que observei, pude perceber que, para analisar os textos escritos produzidos pelos alunos em sala de aula, é preciso uma compreensão da complexidade iconográfica do espaço da escola onde foram elaborados esses textos, como também de uma interseção de possíveis relações sociais que possam estar representadas nessas produções. Desse modo, vale observar que os textos escritos dos alunos foram produzidos em um espaço híbrido em que se mesclam a escola, a comunidade, a escrita e os conhecimentos orais da comunidade.

A presença de textos multimodais revela o posicionamento dos alunos, professor e comunidade frente a suas representações, sua identidade, e sua identificação com os objetos produzidos. Em conversas informais com os alunos e com o professor, devidamente registradas em meu diário de campo, observei que eles se identificam com as gravuras e com os objetos dispostos na sala de aula. Existe um orgulho de cada troféu, dos cartazes confeccionados por eles mesmos, das pinturas feitas pelo próprio professor com a ajuda de seus alunos. A seguir pode-se observar o espaço iconográfico da sala de aula, os cartazes, e as pinturas distribuídas pelo espaço da escola.



Fig.25. O espaço iconográfico da sala de aula. Fonte: Acervo da autora.



Fig.26. O espaço iconográfico da sala de aula. Fonte: Acervo da autora.

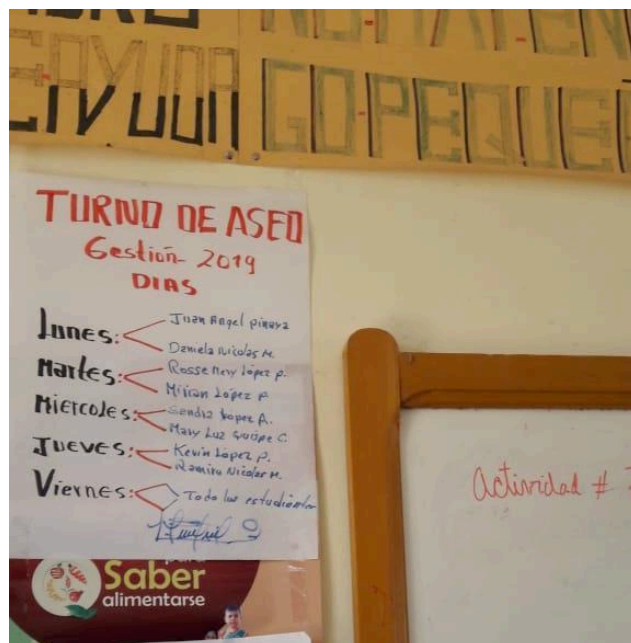


Fig. 27 - Horário de limpeza da escola. Fonte: Acervo da autora.



Fig. 28 - O professor Hilarión Pinaya apresentando a sala de aula. Fonte: Acervo da autora.



Fig.29 - A carteira hexagonal e as pedras da região. Fonte: Freddy Calderón.

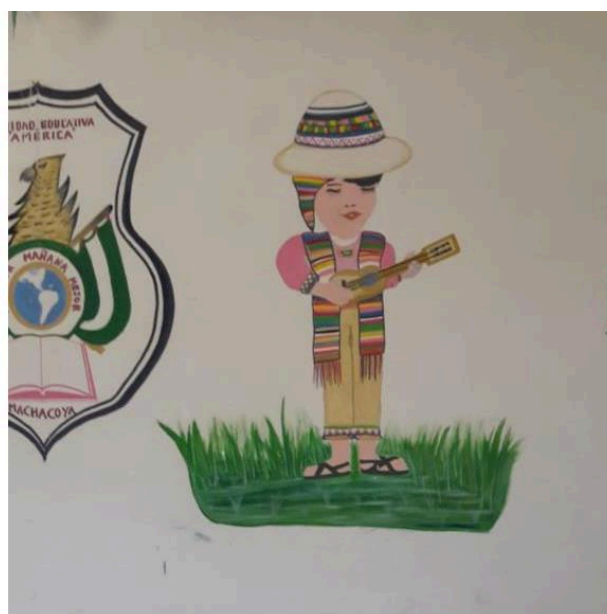


Fig.30. Desenho indígena na parede da escola. Fonte: Freddy Calderón.



Fig.31. Álbum de ciências. Fonte: Freddy Calderón.

3.2.3. Os Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa foram o professor e doze alunos, seus pais e mães, irmãos, oriundos de 50 famílias da comunidade. Ressalto que foi praticamente impossível separar os alunos e o professor da comunidade em minhas observações de sala de aula, pois, na maioria das vezes, os pais e mães assistiam às aulas juntos com seus filhos.

3.2.3.1. O Professor Hilarión Pinaya

O professor, responsável pela Escola América no *Ayllu Pacajes* onde desenvolvi esta pesquisa, vive na região há mais de 15 anos, oriundo da cidade de Potosí. É formado em pedagogia e ministra aulas para todos os alunos integralmente. Esse tipo de escola é denominado de “*multigrado*”, pois abarca alunos de diferentes níveis de escolaridade.

O professor, que também faz parte da comunidade de *Coriviri* na região do *Ayllu Pacajes*, fala cinco idiomas, Quéchua, Aymara, Purkiña, Espanhol e Inglês. Abaixo, na figura 64 pode-se observar o professor Hilarión Pinaya, um dos participantes principais desta investigação.



Fig.32. O professor Hilarión Pinaya Acervo da autora.

O professor, formado em pedagogia, ministra aulas para todas as séries. Existia um horário específico para cada matéria fixado na parede da sala de aula, embora eu tenha observado que as aulas são livres e não seguem o horário estabelecido. Pude perceber que existia um tema diário, a partir do qual a aula era desenvolvida.



Fig. 33 - O professor Hilarión Pinaya na aula de ciências. Fonte: Acervo da autora.

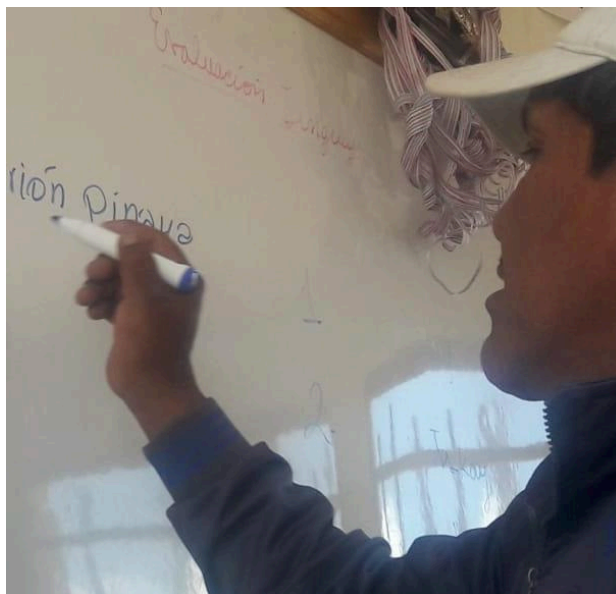


Fig. 34 - O professor Hilarión Pinaya. Acervo da autora.



Fig. 35 – O professor e os alunos no pátio da escola.
Fonte: Acervo da autora.

Cabe conhecer um pouco mais sobre o professor e compreender suas atitudes tanto em sala de aula como na comunidade do *Ayllu Pacajes* pois, segundo Ribeiro et al (2007), faz-se importante saber mais sobre a história de vida do professor observado para entender suas concepções acerca de sua atuação como docente. Dessa forma, para esses autores, “o lugar da experiência na aprendizagem da docência deve ser reconhecido como o

do conhecimento científico, já que o professor constrói seus saberes ao longo do seu percurso de vida e de trabalho e muito desses saberes não advém da academia” (p.13).

Abaixo transcrevo trechos de uma conversa informal com o professor no dia 14 de março de 2019, em que ele evidencia sua formação, onde estudou e continua estudando, e seu mestrado em andamento.

Contexto: Conversa informal com o professor no pátio da escola antes do início das aulas.

Data: 6 de abril de 2019

Ferramenta utilizada: Anotações escritas no Diário de Campo.

Pesquisadora: O Sr. é de Oruro?

Professor: Sim, sou. Saí da Escola Normal no ano de 1990.

Pesquisadora: Então, o Sr. terminou a Escola Normal...

Professor: Sim. Depois fui fazer minha graduação em Oruro...Em Oruro agora estou fazendo meu mestrado...

Pesquisadora: E onde o Sr. está estudando?

Professor: No PROFOCOM. Estou aproveitando porque particular é mais caro...

Pesquisadora: E o PROFOCOM é gratuito?

Professor: Não, temos que pagar 800, 1000 quase 2.500 bolivianos.

Pesquisadora: Mas isso é do curso todo, né?

Professor: Do curso todo até o final. O curso de línguas é a parte 1.400 bolivianos...⁵⁵

Pode-se observar no diálogo como o professor está engajado em sua própria formação, e em conversas informais que manteve com ele, o professor comentou comigo que gostaria de continuar estudando, terminar seu mestrado e seguir para um doutoramento.

⁵⁵ *Investigadora: ¿Usted, es de Oruro, nove?*

Profesor: Yo, justamente. Yo he salido de la normal en 1990.

Investigadora: Entonces Usted, ha terminado la normal...

Profesor: Normal. Después he pasado mi licenciatura en Oruro...En Oruro ahora estoy haciendo mi maestría.

Investigadora: ¿Dónde estudia Usted?

Profesor: En PROFOCOM. Estoy aprovechando porque particular es más caro...



Fig.36 - O professor cozinhando. Fonte: Acervo da autora.



Fig. 37. Almoço para os alunos preparado pelo professor. Fonte: Acervo da autora.

3.2.3.2. Os alunos, alunas pais e mães

Observei apenas as aulas de Quéchua que aconteciam às quintas-feiras no turno da manhã. No total eram 12 alunos (2 garotos e dez garotas) que cursavam do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental em uma turma *multigrado*. Os alunos, entre oito e doze anos de idade, eram todos membros da mesma comunidade, e fluentes em Espanhol (oral e escrito) e Quéchua (oral). Cabe aqui descrever o perfil de alguns desses alunos, pois, como se poderá perceber na análise dos dados, eles compõem uma parte central desta pesquisa



56

Fig. 38 – Os alunos, participantes desta pesquisa. Fonte: Acervo da autora.

Uma das alunas, muito interessada e participativa em todas as aulas, me chamou atenção porque se diferenciava do comportamento típico da comunidade, que era de ser retraído e tímido. Falava mais que os outros, mas em nenhum momento notei que exibia comportamento de superioridade, pelo contrário, buscava ajudar seus amigos e amigas com dificuldades em alguma tarefa. Notei que o professor sempre a repreendia e lhe fazia

⁵⁶ A autorização de uso das imagens dos alunos foi concedida pelos pais através de conversas informais na comunidade onde realizei esta pesquisa.

perguntas como forma de intimidação como, por exemplo, “*Bem, como você perturba muito, vê se responde essa pergunta*”.⁵⁷

Outro aluno mereceu destaque por ter quase o mesmo comportamento da aluna anterior. Não se mostrava tímido nem intimidado, mas descobri depois que se tratava do filho do professor, havendo certa competição entre ambos. Tentava se destacar o tempo todo, embora apresentasse dificuldades para aceitar derrotas, como, por exemplo, num jogo de futebol.

Outra aluna que desejo caracterizar era uma estudante já no último ano do ensino fundamental bastante tímida. Gostava de brincar o tempo todo, mas "travava" na hora de responder ou de participar de alguma atividade. Usava muito o celular e o professor lhe dava pouca atenção.

Os demais alunos apresentavam o que me parecia o típico comportamento do indígena Quéchuá. Eram calados, obedeciam às ordens do professor, faziam suas tarefas e pouco questionavam. Observei que eles sempre se sentavam junto dos alunos mais falantes, talvez para se sentirem protegidos. Nas figuras 40 e 41, pode-se observar os alunos participantes desta pesquisa.



Fig. 39 - Alunos e professor na sala de aula. Fonte: Acervo da autora.

⁵⁷ *A ver, ya que tanto molestas, respóndeme eso...* (Tradução minha)



Fig, 40 - Alunos na sala de aula. Fonte: Acervo da autora.



Fig.41 - Aluna. Fonte: Acervo da autora.



Fig.42 - Os alunos e o dirigente escolhendo alimentos.
Fonte: Acervo da autora.



Fig.43 - Os alunos e os pais interagindo. Fonte: Acervo da
autora.



Fig.44 - Os alunos e pais no refeitório da escola. Fonte: Acervo da autora.



Fig.45. Os alunos e o dirigente no refeitório da escola. Fonte: Acervo da autora.

Os pais e mães dos alunos participavam ativamente da vida escolar dos filhos preparando a alimentação, organizando festas, cuidando das atividades escolares e manutenção da escola. O *dirigente* era um espécie de chefe ou de organizador de equipes, e sempre estava presente na escola, mesmo que fosse por algumas horas. Abaixo descrevo uma conversa informal que tive com o Sr. Saturnino Lopez, *dirigente de los papas* (*chefe dos pais*), onde ele destaca as obrigações que os pais exercem na escola e na educação dos filhos. Na figura 47, pode-se observar o Sr. Saturnino López coordenando algumas atividades escolares.



Fig.46 - O Sr. Saturnino (*dirigente de los papas*). Fonte: Acervo da autora.

Contexto: Conversa informal no pátio da escola enquanto esperávamos a chegada do professor. Os alunos brincavam.

Data: 11 de abril de 2019 9h:9m (manhã)

Ferramenta utilizada: Gravação em áudio com o aplicativo *Halojen*.

Pesquisadora: Desculpe, esqueci seu nome...

Dirigente: Saturnino López.

Pesquisadora: O Sr. faz parte do conselho escolar?

Dirigente: Sim, sim.

Pesquisadora: E que fazem os pais e mães aqui na escola? Assim, como participam?

Dirigente: Por exemplo, amanhã é o dia da criança, então vamos fazer alguma coisinha(...)assim(..)

Pesquisadora : Amanhã é o dia da criança?

Dirigente: Sim, sim... Vamos festejar um pouco, depois vamos festejar o dia das mães... agosto é mais, tem mais atividades em agosto, tem concurso de corrida, assim... descascamos batatas pra ver quem descasca mais rápido, quem descasca mais rápido ganha...

(sorrisos)

Dirigente: Isso acontece em agosto, em agosto fazemos a velada, dia 3 é a velada e quatro é o desfile (...)

Pesquisadora: O professor me comentou que vocês preparam comida pros alunos (...)

Dirigente: Sim, preparamos todos os dias, Segunda é almoço, terça é almoço, quarta é almoço, quinta é leite com buñuelo (espécie de pastel doce com mel), sexta é api (bebida típica feita a base de milho) com buñuelo também.⁵⁸

Pude perceber, a partir do diálogo acima, a preocupação do dirigente com o preparo da alimentação das crianças. Em meu convívio na escola, com os alunos, o professor e a comunidade, observei que essa preocupação era intrínseca na comunidade. Além dos cuidados com os alimentos, os pais sempre estavam atentos à limpeza da escola, a organização dos materiais escolares (a mochila, por exemplo), o horário de entrada para as aulas.

3.2.4. Os instrumentos da coleta de dados

Destaco aqui que esta pesquisa teve início no mês de janeiro de 2019, quando tive os primeiros contatos com a comunidade do *Ayllu Pacajes*, até o mês de agosto do mesmo ano. Iniciei as observações em sala de aula no mês de março, quando tiveram início as aulas, completando assim 16 semanas de observações.

⁵⁸ *Investigadora: Disculpe, me he olvidado su nombre (...)*

Dirigente: Saturnino López.

Investigadora: ¿Usted es de la junta de los papas?

Dirigente: Si, sí.

Investigadora: ¿Y qué hacen los papas aquí en la escuela?

Dirigente: Pues, mañana es día del niño hacemos algunas actividadecitas así (...)

Investigadora: ¿Mañana es día del niño?

Dirigente: Si, sí. Vamos festejar un poco, después si hace el día de la madre, agosto, es más más concurrido, hay concurso, corremos, pelando papas, a ver quién más rápido pela gana (...)³ en la noche es la velada y cuatro es el desfile (...)

Investigadora: Pero, el profesor me ha dicho que Usteds preparan comida para los alumnos (...)

Dirigente: Preparamos, a cada día se prepara porque lunes es comida. Martes es comida. Miércoles es comida, jueves es leche con buñuelo, viernes es api con Buñuelo también (...)

Nesse período participei de rituais na comunidade, como, por exemplo, os rituais da coca, e festividades importantes para a comunidade.⁵⁹ As notas de campo foram redigidas em um diário de campo, mas utilizei também o aplicativo *Halojen*, para fazer diários *online* e *offline*, através do qual fazia registros de fotos, áudios, vídeos, e escritos diários. Ao final de cada observação eu gravava áudios ou vídeos e fazia as transcrições que disponibilizo nos anexos e no corpo do texto deste relatório. A partir do trabalho de campo, foram levantados os dados que serviram de *corpus* para a análise baseada na triangulação característica das pesquisas etnográficas. Os dados que coletei foram:

1. Minhas notas de campo⁶⁰ com relatos orais⁶¹, transcritos do aplicativo *Halojen*, e/ou escritos, diretamente, em um diário de campo.
2. Produção escrita dos alunos em Quéchuá,
3. Entrevistas orais e escritas com professores e membros da comunidade.

Antes mesmo do início da coleta de dados, tive meu primeiro contato com a comunidade de *Coriviri e Machacoya* em festividades realizadas antes do início das aulas. Durante essas festividades, mencionei a alguns membros da comunidade a possibilidade de realizar um trabalho investigativo na escola.

Ao iniciar as aulas, tive uma reunião informal com o professor, quando lhe expliquei os procedimentos da pesquisa, apresentei-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em português e espanhol e expliquei-lhe que ele era livre para aceitar ou não participar da pesquisa. Nessa mesma conversa evidenciei que a produção escrita dos alunos em Quéchuá poderia ser utilizada na produção deste relatório, e o professor não apresentou nenhuma resistência.

⁵⁹ Para uma melhor observação de minha participação nesses rituais e festividades segue o *link* no *youtube* onde disponibilizo pequenas filmagens feitas durante minha permanência na comunidade. [youtube.com/channel/UCrpb8QEnCF8a3tZCESftOcg?view_as=subscriber](https://www.youtube.com/channel/UCrpb8QEnCF8a3tZCESftOcg?view_as=subscriber)

⁶⁰ Segundo LUDKE (1986), as notas de campo são registros coletados durante as observações em uma pesquisa etnográfica, e consiste em um importante instrumento de coleta de dados para a pesquisa qualitativa. LUDKE (1986) destaca que as notas de campo devem conter uma parte descritiva e outra reflexiva, e faz sugestões de como as notas devem ser construídas, ou seja, devem conter, 1. Descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos incluindo palavras, gestos, sons, depoimentos, observações entre os sujeitos e o pesquisador, 3. Descrição de locais onde a observação está sendo realizada, 3. Descrição de eventos especiais, 4. Comportamentos do observador incluindo suas atitudes, ações, percepções e conversas com os participantes da pesquisa. As notas de campo podem ser registradas em fichários, folhas avulsas, diários (diários de campo), registros orais (gravações) e até filmagens.

⁶¹ Algumas transcrições podem ser lidas em excertos do texto e em anexos deste relatório.

3.2.5. Os registros

3.2.5.1. Critérios da seleção dos registros para a análise

Sendo uma pesquisa de natureza etnográfica, um dos aspectos a serem considerados foi o período de tempo em que estive inserida na comunidade analisada. Segundo Erickson (1984), quanto maior for o tempo de permanência do pesquisador no campo de trabalho, maiores serão as oportunidades em que mais vozes terão visibilidade e menor a formação de estereótipos. Dessa forma, ao realizar esta pesquisa *in loco*, estive inserida na comunidade no período de janeiro de 2019 até agosto de 2019. Para André (2001), quando se pensa em tempo de permanência no campo de trabalho, quanto maior for o tempo de permanência do pesquisador no campo, melhor poderá perceber a rotina dos participantes da pesquisa, evitando influenciar em sua dinâmica natural.

Nesse contexto, enquanto estive inserida na comunidade, foram feitos registros de filmagens, conversas informais, questionários, entrevistas estruturadas e não-estruturadas, anotações no diário de campo, totalizando assim oito meses de observação e coleta de dados.

Todos os registros feitos serviram como norteadores para a análise, porém, alguns recortes, principalmente nas entrevistas orais, se fizeram necessários devido ao tempo máximo de uma pesquisa de mestrado, que são de dois anos, e o volume de páginas da dissertação. Dado o número de aulas observadas, 16 em seu total, foram selecionadas duas aulas para a análise, tendo como principal critério o ensino do idioma Quéchuá escrito, ou seja, as produções escritas em Quéchuá pelos alunos e pelo professor durante as aulas. Assim sendo, as aulas selecionadas foram as de números 14 e 15, gravadas em áudio nos dias 11 e 25 de abril de 2019, respectivamente, visto que as outras aulas gravadas ou filmadas, em sua maioria, eram dedicadas a atividades de correção de exercícios, atividades de avaliação, ou outras atividades que não se configuraram como elemento relevante para a análise.

Considerando o exposto acima, a aula de número 14 contemplou o desenvolvimento de canções em Quéchuá, e a cópia da música *Chilinlin* e o estudo de vocabulário: as cores. Observei nessa aula concepções teórico-metodológicas utilizadas pelo professor para construir seu ensino da linguagem escrita em Quéchuá, aliando, a esses

aspectos, informações relevantes mencionadas e discutidas por ele durante a entrevista escrita, conversas informais, e entrevistas orais.

No que tange à aula de número 15, esta abordou, novamente o ensino do vocabulário em Quéchua concentrando-se na linguagem escrita. Nessa aula o professor apresentou os meses do ano em Espanhol e em Quéchua, dando maior ênfase à linguagem escrita uma vez que os alunos eram todos fluentes no idioma oral. Observando a aula e fazendo comparações com as falas do professor acerca do processo de ensino-aprendizagem de uma linguagem escrita e minhas anotações no Diário de Campo, pude detectar que a introdução da linguagem escrita exercia grande importância tanto para o professor, quanto para os alunos, trazendo à tona questões de poder e de identidade.

Além das duas aulas observadas como referência para a análise, os outros registros orais e escritos também foram usados na pesquisa pois, são registros importantes para a triangulação dos dados e validação da investigação.

CAPÍTULO 4

A ANÁLISE DOS DADOS

4.1. A Análise de Conteúdo de Bardin

Para analisar os dados coletados foi utilizada a técnica de análise desenvolvida por Bardin (2006), que consiste na Análise do Conteúdo. Os primeiros registros do uso dessa técnica se deram em um estudo desenvolvido por Laswell (1971) sobre a relação existente entre a imprensa e a propaganda na Primeira Guerra Mundial. A partir daí, muitas pesquisas já utilizaram a Análise do Conteúdo de Bardin (2006) como método para a análise de dados. Esse método apresenta regras para validação, embora, na maioria das vezes, não sejam totalmente aplicáveis. Segundo Moraes (1999), ao utilizar a Análise de Conteúdo como método de análise de dados, o pesquisador deve estar consciente de que não se pode fazer uma análise linear mas sim, uma análise cíclica e circular, ou seja, faz-se necessário o retorno constante ao material coletado, observando novas características ou novas informações.

Considerando o exposto acima, é importante observar que, segundo Bardin (2000), no momento da análise dos dados, deve-se usar duas funções como ferramenta de análise, a função heurística e a administração de prova. A função heurística caracteriza-se pela constante busca de descobertas, e a função de administração de prova objetiva validar uma informação atestando uma prova. Nesta pesquisa, utilizei a função heurística, buscando novas informações no material coletado, que me ajudassem a responder as perguntas de pesquisa, que nesse momento vale recordar,

1. Qual seria a importância da apropriação da linguagem escrita em Quéchuá para as comunidades indígenas de *Coriviri* e *Machacoya*?
2. Como esse processo de introdução da escrita é recebido pelos alunos, professor e comunidade?

A pesquisa que utiliza a Análise de Conteúdo se divide em três fases como descrevo a seguir,

1. A pré-análise;
2. A exploração do material;
3. O tratamento dos resultados, ou seja, as inferências e as interpretações.

A pré-análise caracteriza-se pela organização, sistematização das ideias a serem utilizadas na pesquisa, escolha de documentos a serem analisados, formulação das hipóteses,

objetivos geral e específicos e indicadores que irão colaborar nas interpretações finais (BARDIN, 2006). Nesta pesquisa a fase de pré-análise constitui-se em

1. Leituras flutuantes, ou seja, revisão bibliográfica quanto às teorias e aos estudiosos do Letramento no Brasil e no exterior, questões de poder e de identidade, teorias que discorrem sobre oralidade e escrita, leitura da lei de educação boliviana *Avelino Siñani y Elizardo Perez*, leitura dos Currículos Harmonizados da Nação Quéchuas, e fichamentos das leituras a serem usados na fundamentação teórica da pesquisa;
2. Elaboração do escopo teórico da pesquisa;
3. Elaboração das perguntas de pesquisa, hipóteses, objetivos geral e específicos.

No quadro 9 pode-se ver um cronograma com os procedimentos utilizados nesta fase da pesquisa.

De março a dezembro de 2018	De agosto a dezembro de 2018
Leituras flutuantes e fichamentos para compor o escopo teórico da pesquisa, demarcação do contexto da pesquisa, organização de estratégias que foram aplicadas no trabalho de campo.	Formulação das perguntas de pesquisa e dos objetivos geral e específicos.

Quadro 9 – A pré-análise. Fonte: Elaborado pela autora.

A segunda fase da Análise de Conteúdo configura-se pela exploração do material a ser analisado. Após a coleta de dados no trabalho de campo, utilizei a técnica de análise categorial temática sugerida por Bardin (2000), que consiste em localizar núcleos de sentido que fazem parte do discurso, ou seja, a frequência e a presença de determinados temas que têm significado no objetivo analítico escolhido. Dessa forma, alguns temas recorrentes no discurso analisado formam classes que compartilham elementos comuns. Segundo Moraes (1999), os temas analisados devem ser organizados em categorias as quais podem ser definidas no início da pesquisa, ou ter como base o material coletado. Nesta pesquisa, as categorias foram estabelecidas durante o trabalho de campo, levando em consideração os temas mais recorrentes.

Para a análise das categorias, Bardin (2000) sugere duas formas de abordagem dedutiva-verificatória-enumerativa-objetiva, que tem como base as teorias e as hipóteses, e

a abordagem indutiva-construtiva, que parte dos dados coletados (MORAES, 1999). Nesta pesquisa utilizei as duas abordagens no momento da análise, pois tanto a teoria e as hipóteses como as perguntas de pesquisa, serviram de suporte para a análise dos dados.

Quero destacar aqui que para a coleta dos dados utilizei:

1. Registro de entrevistas (orais e escritas). Quanto às entrevistas orais segui os seguintes passos:
 - 1.1. Registro auditivo ou audiovisual;
 - 1.2. Transcrição da entrevista em Espanhol;
 - 1.3. Tradução para a Língua Portuguesa;
 - 1.4. Transcrição (adequação do texto oral para o texto escrito);
 - 1.5. Conferência e categorização.
2. Anotações em um Diário de Campo;
3. Gravações em vídeo.

É importante observar que a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas muito úteis em pesquisas mais complexas, como é o caso das pesquisas etnográficas, possibilitando uma visão mais ampla da pesquisa. Thompson (1995) aponta a importância do contexto histórico e social da análise científica, e Bateson (2000) postula que considerar o conteúdo sem o contexto é uma falha na análise dos dados, pois é muito importante observar o sistema como um todo. Chase (2008) também argumenta que a investigação interdisciplinar deve ser observada, e que o estudo dos sujeitos deve ser sempre realizado dentro de seus próprios contextos sociais.

Quanto à validação desta pesquisa, parti dos estudos de Creswell (2007), que aponta oito estratégias que podem conferir “exatidão” aos resultados da pesquisa qualitativa. Essas sugestões, a meu ver, são válidas, mas não podem garantir total “exatidão”, uma vez que a pesquisa de cunho etnográfico abre margens para muitas interpretações e inferências. Creswell (2007) propõe: fazer uma triangulação de diferentes fontes de informações de dados, usar conferências dos membros para determinar a precisão dos resultados, usar uma descrição rica e densa para transmitir os resultados, esclarecer os vieses que o pesquisador traz para o estudo, apresentar informações negativas ou discrepantes que vão contra os temas, passar um tempo prolongado no campo, usar interrogatório de pares para aumentar a precisão do relato, e usar um auditor externo para rever o projeto todo (p. 200). Dessa forma, para a realização desta pesquisa, segui um plano de trabalho o qual descrevo no quadro 10.

<p>Pré-análise</p>	<p>Leitura Flutuante (Leitura e fichamento dos pressupostos teóricos)</p> <p>Demarcação do contexto da pesquisa</p> <p>Organização das estratégias do trabalho de campo</p> <p>Formulação das questões da pesquisa</p> <p>Formulação dos objetivos da pesquisa (geral e específicos)</p> <p>Organização do material a ser utilizado no trabalho de campo</p> <p>Leitura dos pressupostos teóricos que orientaram o trabalho de campo</p> <p>Leitura das leis relativas à educação boliviana, história, política, e ao ensino de línguas.</p> <p>Elaboração das relações existentes entre os pressupostos teóricos, as questões de pesquisa e os objetivos (geral e específicos)</p> <p>Fichamentos.</p>
<p>Trabalho de Campo</p>	<p>Deslocamento para a comunidade indígena</p> <p>Pedido de autorização para entrada na comunidade</p> <p>Observação de aula, realização de entrevistas, registros de campo, conversas informais, participação em rituais.</p> <p>Coleta de dados.</p> <p>Condensação das informações</p> <p>Importação do material coletado para o PC, transcrições dos áudios</p>
<p>Tratamento dos resultados, inferências e interpretação dos dados</p>	<p>Triangulação dos dados coletados</p> <p>Análise crítica e reflexiva dos dados analisados baseado nos aportes teóricos</p>

Quadro 10 - Procedimentos da coleta e análise de dados baseados na Análise de Conteúdo.

Na terceira fase da pesquisa, fiz o tratamento dos resultados dos dados coletados, as inferências e minhas próprias interpretações sustentadas pela fundamentação teórica. Nessa fase ocorreu a condensação das informações para a análise propriamente dita, objetivando as interpretações inferenciais. Essa fase, segundo Bardin (2006), caracteriza-se por ser um momento de intuição, de análise crítica e reflexiva. No quadro 11, destaco os números da pesquisa.

Participantes da pesquisa em números	Observações em sala de aula	Anotações no Diário de Campo	Gravações no Diário de Campo Oral	Questionários Com o professor	Entrevistas não-estruturadas, conversas informais com alunos, professor e membros da comunidade	Gravações em áudio	Gravações em vídeo
Alunos: 12		20	30	2	5	2	5
Professor: 1					15	5	10
Pais/mães/ Membros da comunidade: 37					10	3	5
Total das atividades realizadas	16	20	30	2	30	10	20

Quadro 11 – Participantes da pesquisa e atividades realizadas em números.

3.2. O contexto da análise

4.2.1. As entrevistas orais e conversas informais

No que tange ao material coletado, vale observar que, como esta pesquisa foi realizada dentro de uma comunidade indígena de tradição oral, a maioria do material coletado partiu de registros de narrativas orais e que, segundo Borges (2012), aspectos como a entonação, os gestos e os aspectos do lugar acabam se perdendo no momento da escrituralização da narrativa oral. Nesse contexto, tem-se uma cisão entre a narrativa escrita e a narrativa oral que é quase irreproduzível, pois o significado e a recepção ocorrem ao mesmo tempo de acordo com o contexto do narrador e do ouvinte (BORGES, 2012).

Como a mudança e a flexibilidade são os elementos que são mais evidentes nas culturas orais, torna-se difícil capturar todas as teias de significação apresentadas nas entrevistas, e isso deve estar claro no momento das transcrições, para que o pesquisador não busque a “obsessão acadêmica pela fixação e cristalização do Outro, assim como a ilusão de que é possível definir toda a sua complexidade existencial”(BORGES, 2012, p. 32). Dessa forma, para Borges (2012), o registro das narrativas orais deve reconhecer a voz do Outro e não buscar fixar uma alteridade.

Ao coletar os dados, procurei não interferir na forma como os participantes falavam, ou seja, ao transcrever as entrevistas orais e conversas informais procurei realizar uma escrita espontânea, tendo como base a teoria da grafia de Hartmann (2011) que apresento na citação a seguir,

Acompanhando essa perspectiva, a disposição das falas transcritas ao longo deste trabalho busca uma diagramação que se aproxime do fluxo da narrativa tal como ela ocorreu em sua forma oral: mudanças de linha representam separação de sentenças/ pequenas pausas de respiração, facilitando a percepção de repetições, etc; letras maiúsculas indicam pronúncias em volume alto, repetição de vogais indicam sílabas alongadas, negrito indica ênfase dada pelo falante a determinada palavra; grafia incorreta de determinadas palavras busca maior proximidade com sua pronúncia na oralidade; parênteses com reticências indica a edição da fala na transcrição (*transcrição*), colchetes são usados para a inclusão de observações da pesquisadora (p.757). (grifo meu)

Partindo da proposta de Hartmann (2011) descrita na citação acima, optei por fazer as transcrições de diálogos realizados no trabalho de campo, observando os seguintes aspectos:

1. Todos os diálogos estão em itálico;
2. Para enfatizar alguma palavra (ênfase do falante) a palavra está em negrito;
3. As partes entre parênteses se referem ao corte na fala, ou seja, reticências ou algo mais que o falante deixou de dizer;
4. Palavras com grafias incorretas foram pronunciadas e traduzidas incorretamente pelo falante na língua de origem.

4.2.2. As entrevistas escritas e os questionários

O material escrito caracterizou-se por ser de número bem reduzido. Realizei uma entrevista escrita com o professor , que disponibilizo na íntegra nos anexos desta dissertação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido(TCLE).⁶² Observo aqui que as narrativas orais (conversas informais, entrevistas não-estruturadas orais), por serem de grande importância na comunidade já que os habitantes estavam mais acostumados a se expressar oralmente, deixavam os participantes mais livres e confortáveis para a participação na pesquisa, por isso, dei prioridade a essas narrativas restringindo o questionário e entrevistas estruturadas para o professor.

4.2.3.O Diário de Campo

O Diário de campo foi de grande importância mesmo antes do início da coleta de dados, pois iniciei minhas anotações desde minha chegada à comunidade. Utilizei duas formas de anotações, uma escrita e outra oral. As anotações escritas eram feitas durante uma observação em sala de aula, por exemplo, e depois da saída da comunidade, quando escrevia minhas impressões, questionamentos, dúvidas e até perguntas que deveria fazer a comunidade, aos alunos ou ao professor. Essas anotações foram feitas em um caderno e

⁶²Vale observar aqui que o CEP avalia apenas pesquisas realizadas dentro do território nacional. Dessa forma, o projeto foi enviado para avaliação do CONEP que deu seu parecer via e-mail e que disponibilizo, na íntegra, nos anexos dessa dissertação. O professor assinou o TCLE em espanhol que pode ser lido nos anexos deste texto.

transcritas para o computador, mas utilizei também anotações no contexto digital com o aplicativo *Halojen* e em seguida transferi para a nuvem do meu *Google Drive*. As anotações orais eram feitas logo depois da saída do local observado e para isso utilizei o aplicativo *Halojen* para *Android*, disponível no *Playstore*. Esse aplicativo disponibiliza gravações em áudio, pequenos vídeos, fotos como também anotações escritas, ou seja, comentários sobre o material coletado.⁶³ As gravações de áudio e anotações do diário de campo podem ser lidas tanto no corpo do texto desta dissertação como nos anexos.

4.2.4. As categorizações para a análise

Ao iniciar a análise dos dados coletados e ao construir as categorizações sugeridas por Bardin (2006), usei o programa *WORD+inserir+comentário*, para análise dos textos e transcrições, observando e qualificando a frequência das ocorrências de cada categoria.

O material coletado foi dividido em categorias e subcategorias. Denominei a categoria principal de “Inserção da Escrita” por ser o tema principal da pesquisa. Essa categoria foi subdividida em três subcategorias: importância da aquisição da escrita, questões de identidade e percepções e questões de poder. A divisão das subcategorias se baseou nos temas recorrentes no material coletado. Em seguida, anotei as ocorrências de cada categoria nas entrevistas, gravações, e anotações no diário de campo. Abaixo descrevo as categorizações que serviram de base para a análise do material coletado.

1. Inserção da escrita

1.1. Importância da aquisição da escrita;

- 1.1.1. Aceder a cargos públicos
- 1.1.2. Desenvolvimento pessoal
- 1.1.3. Igualdade com o Espanhol1.

⁶³ Todos os vídeos feitos na comunidade estão disponíveis no meu canal do *youtube* no *link* https://www.youtube.com/channel/UCrpb8QEnCF8a3tZCESftOcg?view_as=subscriber.

1.1.4. Revitalização da língua

1.1.5. Preservação do idioma originário

1.2. Percepções sobre a aquisição da escrita pelo professor, alunos e comunidade

1.2.1. Negativas

1.2.2. Neutra

1.2.3. Positivas

1.3. Questões de Identidade;

1.3.1. Preservação da identidade

1.3.2. Igualdade entre cidadãos

1.4. Questões de poder

1.4.1. Igualdade na escrita com o Espanhol

Logo após detectar as variáveis inferidas no material coletado, os temas recorrentes, os núcleos de sentido dentro das observações realizadas em sala de aula e na comunidade, iniciei as categorizações. Partindo das perguntas de pesquisa, recortei temas recorrentes dentro das entrevistas orais e escritas (estruturadas e não-estruturadas), nas gravações em áudio e vídeo, nas anotações do Diário de Campo escrito e nas transcrições do diário gravado. Assim, iniciei a análise baseada na concepção representacional da linguagem, que reflete a própria pessoa que utiliza a linguagem, isto é, analisei a carga avaliativa presente nas mensagens dos participantes da pesquisa. No quadro 12 pode-se observar as ocorrências em porcentagens. Vale observar aqui que no corpo do texto deste capítulo de análise de dados, farei observações e comentários acerca dos dados coletados e das ocorrências em porcentagens.

	Componentes	Exemplos	Frequência
Aquisição da escrita (objetivos)	Aceder a cargos públicos	<i>...O sea hoy en día estamos</i>	52% 10%
	Desenvolvimento pessoal	<i>enfrentando en Las</i>	56% 12%
	Escrever como espanhol	<i>instituciones públicas que el</i>	
	Não sabe	<i>profesional que sepa escribir y hablar... ...Ahora nosotros podemos escribir como ellos, los que hablan castellano... ...No lo se..</i>	
Questões de Identidade	Preservação da Identidade	<i>...porque cuando escribimos en</i>	70% 50%
	Revitalização da língua	<i>quechua somos más gente...</i>	
Percepções sobre a aquisição da escrita	Negativas	<i>Não houve</i>	
	Professor	<i>Através de gestos</i>	70%
	Alunos	<i>de desagrado ou</i>	30%
	Comunidade	<i>murmúrios como</i>	
	Positivas	<i>ah Prof.</i>	
	Professor	<i>¿Escribir en</i>	
Alunos	<i>quechua? Es muy</i>		
Comunidade	<i>difícil (l...)</i>		
Questões de poder	Igualar-se a escrita em espanhol	<i>Ahora, con el nuevo enfoque pedagógico, nosotros somos igualitos los de la ciudad...</i>	70%

Quadro 12 – Categorizações. Fonte :Elaborado pela autora.

Abaixo pode-se observar como foi realizada a análise no material coletado. Todo material está identificado com data, ferramenta utilizada e as categorizações em negrito. Por questão de espaço e volume da dissertação, decidi registrar apenas alguns excertos que servirão de apoio ao leitor para um melhor entendimento dos procedimentos das análises neste capítulo.

Inserção da Escrita

Importância da aquisição da escrita/ Aceder a cargos públicos

Ocorrência: 1 (em negrito)

Ferramenta utilizada: Gravação em áudio pelo aplicativo *Halojen*

Data: 17 de maio de 2019

Entrevistado: O professor

Entrevistadora: A pesquisadora

Contexto: Conversa informal com o professor na hora do recreio.

Professor :Não, eles não sabem escrever(...)

Pesquisadora: Mas em sua opinião é importante escrever em Quéchua?

Professor: Claro que sim.

Pesquisadora: Por que?

Professor: Porque, por exemplo, as vezes temos que usar o apóstrofo e como podemos ler isso? Por exemplo P'hunchay ou K'a (...) e como se lê isso? Outros pode-se ver um pouco diferente (...)

Pesquisadora: E onde pode-se usar a escrita em Quéchua?

Professor: Veja, temos alguns folhetos que chegam pra gente (...) (referindo-se aos textos paradidáticos distribuídos pelo Ministério da Educação da Bolívia) (professor) Em Quéchua só existe três vogais, eles (referindo-se aos alunos) escrevem no caderno...

Pesquisadora: E fora da escola(...)

*Professor: Veja, hoje há **uma exigência das instituições públicas que o profissional saiba escrever e falar em Quéchua**. Como por exemplo, acredito a Sra. (referindo-se a mim) tanto fala como escreve em inglês. Não há oportunidades para aqueles que não sabem escrever e falar o idioma corretamente (...)*

Pesquisadora: E onde o Sr. aprendeu a escrever em Quéchua?

Professor: Na Universidade. No PROFOCOM. (referindo-se ao programa de licenciaturas do governo boliviano) (professor)⁶⁴

⁶⁴ *Professor: - ¿Cuándo tiene póstumos como se cierra? ¿Como se lee eso?*

Professor: P'unchay.

Pode-se observar no diálogo acima que um o ponto a ser observado na fala do professor, se refere as oportunidades que poderão surgir para os sujeitos que sabem escrever.

Questões de Identidade - *Igualdade entre os cidadãos; discriminação; preconceito linguístico; preservação da identidade*

Ferramenta utilizada: Gravação em áudio pelo aplicativo *Halojen*

Data: 9 de março de 2019

Entrevistado: *Jilakata* do *Ayllu Pacajes*

Entrevistador: A pesquisadora

Ocorrências: (em negrito) Discriminação: 3/ Orgulho de ser indígena: 2/Requisito para obter cargos públicos: 2

Contexto: Conversa informal com o *Jilakata*, autoridade originária do *Ayllu Pacajes*. Tarde, momento do chá típico da comunidade. Frio de 5 graus negativos, o Sr. sentado em um banco forrado com sua *salta* e vestindo seu *poncho*. Eu, com meu *poncho* vermelho, lhe faço algumas perguntas sobre linguagem oral e escrita. O *Jilakata* fala cinco idiomas (Inglês, Espanhol, Quéchua, Aymara e Purkiña) e é formado em Ciências Políticas. Estava muito interessado em aprender português, lhe ensinei algumas palavras básicas. Observei durante a entrevista seu interesse por outras culturas, sua abertura, e respeito pelo outro.

Jilakata:(...) Bem o que passou foi que quando eu estudava em Poopó havia quechuas, havia indígenas, pessoas da cidade, pessoas da elite também...

Profesor: K'a.(profesor)

Profesor: ¿Cómo se lee eso? Otros vienen poco diferentes...

Investigadora: ¿Y dónde se usa la escritura en quechua?

Profesor: Por ejemplo, tenemos algunos folletos que nos vienen...

Investigadora: Si. (investigadora)

Profesor: En quechua solamente son tres vocales...

Investigadora: ¿Y dónde van usar esa escritura?

Profesor: En su cuaderno.

Investigadora: ¿Y fuera de la escuela?

Profesor: O sea hoy en día estamos enfrentando en las instituciones públicas que el profesional que sepa escribir y hablar, como el idioma inglés, pues, que Usted. seguramente escribe correctamente, pues, y Usted. se va a comunicar con uno que es de Estados Unidos. Ahora aquí en Oruro, hay algunas personas que no conocen el castellano correctamente, entonces no hay oportunidad...

Pesquisadora: Elite?

*Jilakata: Por exemplo, os dominantes eram os mineiros que tinham suas minas e davam trabalho a muita gente, os mineiros eram europeus, **ai falar Quéchua pra gente era como baixar de nível** e quando a gente falava em Quéchua eles nos olhavam de uma maneira horrível, assim o Quéchua começou a se perder por discriminação. Mas quando eu fui pra Oruro cheguei em uma cidade que não tinha tanta discriminação. E eu cheguei em um lugar da elite era um colégio particular, aí eu falei que falava Quéchua e me receberam tão bem (...) (dá um sorriso como que recordando) Achavam tão bonito que eu falasse Quéchua (...) Pesquisadora: Então, dentro de Poopó, lhe discriminavam?*

*Jilakata: Sim, e **diziam que para chegar em Oruro não devíamos falar Quéchua** (...) E havia outras coisas, por exemplo, para as **senhoras indígenas, elas tinham que se trocar para entrar na cidade de Oruro, tinham que tirar suas vestimentas e vestir vestidos ou calça comprida.** (...) vestido de mulher (...)*

Pesquisadora: E alguém lhe explicou porque o Sr. Tinha que parar de falar Quéchua?

*Jilakata: Sim porque(...) nem sempre o problema era com o Quéchua, por exemplo, eu, meus pais eram metade descendentes de europeus e metade indígenas, então a parte indígena a mamãe Valentina (referindo-se a sua avó materna), por exemplo nos ensinou que era necessário falar Quéchua, porque ela dizia que era necessário **falar Quéchua porque é nosso idioma, nossas raízes,** e que abria a mente segundo ela, mas para as pessoas da cidade se você falava em Quechua era discriminado como indígena, isso porque **se você falava em Quechua automaticamente era descendente de indígena e não vales nada,** eras um mestiço, **não tens o mesmo valor que têm os outros,** mesmo que seu sobrenome seja Choque ou Mamani (referindo-se aos sobrenomes indígenas do Ayllu Pacajes). Mas quando chega Evo Morales ao poder acontece uma maneira de empoderamento do idioma onde o indígena mostrou que não tinha medo de ser indígena, ou seja, foi isso que nos deu Evo Morales, porque ele dizia temos que ter orgulho de sermos indígenas e aí o que aconteceu foi que, os indígenas começaram a se vestir de “pollera”, a usar seus “awayos”, seus ponchos com bordados como era antes da colonização, o chicote (...) por isso é que você vê as autoridades originárias, a maioria, vestindo-se assim (e aí aponta para suas roupas), porque começou de novo a reconhecer suas raízes(...) Sim (...)queiram ou não todos têm esse sangue indígena, não existe uma raça pura. Toooooooooodos (gesticular de forma circular como se falasse do planeta terra) somos mestiços, a não ser que chegue agora mesmo da Europa (...) Ah mas **agora falar Quéchua***

*é um requisito nas universidades, faz tempo que já era, mas muito mais agora que se **pede o Quéchua, o Aymara para obter cargos públicos, agora falar Quéchua dá status de ser boliviano...** a isso chegamos...(sorrir como se não acreditasse no que tinha falado)⁶⁵*

⁶⁵ *Jilakata: Que es lo que ha pasado, yo por ejemplo he estudiado allá en Poopó (...)* Investigadora: Huum...

Jilakata: Cuando yo estudiaba en Poopó había gente quechua, había gente indígena, había gente de la ciudad, había gente de la elite también (...)

Investigadora: ¿Elite?

Jilakata: Elite, por ejemplo, los que eran dominantes, por ejemplo, tenía eh (...) minería, tenía sus minas que hacían trabajar a acta gente, los mineros eran europeos, ai hablar quechua para nosotros era como bajar de nivel y cuandoooooooooo se hablaba quechua te miraban mal, ósea se perdía el quechua por miedo por discriminación. Cuando he venido aquí a Oruro he llegado a una ciudad donde no existía más esa discriminación, en el lugar donde yo he llegado era un lugar de elite también, era un colegio particular, ai yo he dicho que hablaba quechua y me recibieran tan bien (...) han creído tan bonito que yo hablaba quechua (...)

Investigadora: Entonces dentro de Poopó te discriminaban (...)

Jilakata: Si, y decían que para llegar a Oruro no debías hablar quechua (...) y otras cosas que había, por ejemplo, para las señoras de pollera tenía que venir y cambiarse para ir a la ciudad de Oruro, tenía que cambiarse la pollera y vestir el pantalón (...) el vestido de la mujer (...)

No diálogo descrito acima, observei uma situação em que duas línguas coexistiam em suas vivências e a estranha sensação de hibridismo cultural, típica de pessoas que convivem com tradições culturais distintas.

Um outro ponto importante de ser observado são os diferentes contextos políticos vivenciados pelo *Jilakta*, desde sua saída de sua cidade natal Poopó, com um governo de direita que subjugava sua língua e suas tradições, e sua chegada a Oruro, com o governo de Evo Morales, vivenciando o orgulho de ser indígena, e sua identidade apresentada através das vestimentas. Um último ponto a ser analisado é quanto sua consciência identitária, todos somos mestiços, e não existe uma raça pura.

Questões de Poder

Acesso a cargos públicos

Ferramenta utilizada: Gravação em Vídeo

Data: 11 de abril de 2019

Ocorrências: (em negrito) 1

Contexto: Observação de uma aula de Quéchua, o professor trouxe sua *sapoña* (tipo de instrumento indígena) para tocar na aula.

Professor: Hoje vamos avançar é... nada, nada, não é hora de comer nada (falando com um aluno). Todos vamos começar a aprender algumas coisas (...) hoje vamos aprender (...) falamos dois idiomas, não é? Falamos um idioma materno (...) Aluno: Castelhana (aluno)

Professor: Castelhana. E a segunda língua materna seria...

Investigadora: ¿Y no te explicaban porque tenías que parar de hablar quechua?

Jilakata: Si, porque (...) no siempre era el quechua, por ejemplo, a mi mis papas mitad son descendientes de la Europa y mitad son indígenas, entonces de la parte indígena de la Mama Valentina, por ejemplo, nos ha enseñado hablar quechua porque ella decía que era necesario hablar quechua, es nuestro idioma, nuestras raíces, y que habría la mente según ella, pero las personas de las ciudad se hablabas quechua automáticamente era descendiente de indígena y no vales nada, eras mestizo, no tienes el valor que tienen los otros, mismo el apellido sea Choque, Mamani (...) Ahora cuando ha llegado Evo Morales al poder ha existido así una manera de empoderamiento del idioma, donde el indígena ha mostrado que no tenía miedo de ser indígena, ósea eso, eso los que les ha dado Evo Morales, porque decía somos indígenas, tenemos que tener orgullo de ser indígenas, en eso momento las personas ha comenzado a vestirse más de pollera, ha comenzado a agarrar sus awayos, sus ponchos de bordados como era antes de la colonización entonces chicote, por eso es que ves las autoridades originarias, la mayoría vestirse así porque ha comenzado a ficar de nuevo los que eran sus raíces Si quieren o no todos tienen esa sangre indígena, no hay una raza pura, toooooodos son mestizos a no ser que llegue ahora mismo de Europa, no? Pero yaaaaa ahoraaaaa bablar quechua es un requisito en las universidades, hace tiempo ya era, pero ahora es un requisito mucho más ahora resulta que se pide el quechua, el aymara para obtener cargos públicos, más bien hablar quechua te da status de ser boliviano, a eso llegamos

Aluno: *Quéchua.*

Professor: *Quéchua, não é? Então ta, ta. Agora para começar vamos cantar uma cançãozinha? Bem, que canção vamos cantar? Canções de nossa região, “Ao pé da Serra”, vocês começam a cantar que eu vou tocar(...)*

(O professor introduz o tom da música com a sapoña)

Professor: *Agora vocês, ta? Vou contar ate três: dois, três(...)*

Os alunos e o professor cantam juntos: Ao pé da Serra

tem uma escolinha

que se chama América

povo da esperança

mesmo que não acredites

povo da esperança (...) *(os alunos e o professor cantam juntos)*

(Aplausos)

Professor: *Outra vez bem forte ehhhhhh*

(Aplausos)

Professor: *Agora vamos começar com nossa aula de hoje, mas também podemos cantar um pouquinho mais. Bem, atenção todos vocês que serão o futuro da... Alunos: Bolívia.*

Professor: *Da Bolívia, de nossas comunidades, de nossos municípios, de nosso distrito, não é? Vocês vão crescendo e **posteriormente vocês vão ser autoridades, ou vão pra Oruro e lá pra trabalhar precisa saber escrever em Quéchua (...)** Vão estudar, vocês estão no primário, segundo, quinto e sexto ano, então no próximo ano os do sexto ano vão para o colégio e os demais vão continuar estudando. Então pra começar, aqui, não estamos apenas aprendendo espanhol como se diz, estamos aprendendo quéchua e essa é nossa língua materna, nossas mães sabem falar quéchua, não é? Então uma cançãozinha em quéchua, não é? Assim vamos, vocês vão cantar (...)*⁶⁶

⁶⁶ Professor: *hoy día, vamos avanzar es...nada, nada, nos es momento de comer nada (hablando con un alumno) Todos vamos a empezar a aprender algunas cosas (...)* hoy día vamos aprender (...) a ver, hablamos dos idiomas, nove? Hablamos un idioma materno...

Alumno: *Castellano.*

Professor: *Castellano. Es la segunda lengua materna seria...*

Alumnos: *Quechua.*

Professor: *Quechua, nove? Entonces ya, ya. ¿Ahora para empezar vamos a cantar una cancioncita? Bien, ¿qué canción vamos a cantar? Canciones de la región... ¿A ver, cual vamos a cantar?*

Alumno: *En las orillas del sierro...*

Professor: *En las orillas del sierro... A ver todos en la voz de tres...dos, tres... Vos dices y yo voy a tocar...*

Alumnos: *En las orillas del sierro Tiene una escuelita Que se llama pueblo de esperanza*

Aun que no me crees pueblo de esperanza

Aun que no me crees pueblo de esperanza

Professor: *Otra vez bien fuerte...*

Professor: *Ahora empezaremos nuestra clase de hoy, pero podemos cantar un poquito más, Bien todos Ustedes. Que son el futuro...*

Alumnos: *Bolivia.*

Professor: *Bolivia, de nuestras comunidades, de nuestros municipios, de nuestro distrito, ¿no ve? Ustedes can creciendo y posteriormente van ser las autoridades, o van hasta Oruro allá para trabajar y necesita saber escribir en quechua ...Van estudiar, ustedes están en la primaria, segundo, quinto y sexto año, entonces al próximo año los del sexto van al colegio y los demás van a continuar estudiando. Entonces para empezar, no estamos apenas aprendiendo español como se dice, estamos aprendiendo quechua y esa es nuestra lengua*

Na aula observada, e que disponibilizo na íntegra em formato de *podcast* no meu canal no *youtube*⁶⁷, pode-se observar na fala do professor a valorização da escrita em Quéchuá como uma forma de *status* para as autoridades originárias nas comunidades indígenas. Pode-se observar o incentivo aos alunos para aceder a cargos, tanto dentro da comunidade como fora, na cidade de Oruro, enfatizando a importância da linguagem oral e da escrita na língua Quéchuá.

Um outro ponto que me chamou atenção, nessa aula específica, foi a própria letra do hino da escola. Pode-se observar como, desde cedo, já começa uma formação política nos alunos. A letra do hino destaca que, mesmo vivendo ao pé de uma serra distante das cidades, são americanos e, portanto, um povo de esperança.

Em seguida, passo a descrever como foi realizada a análise do material coletado (entrevistas orais e escritas, questionários, conversas informais e diário de campo). Essas análises foram acontecendo em paralelo com as observações das aulas, e após minha permanência nas comunidades de *Coriviri* e *Machacoya*,

Para entender melhor como foi realizada a análise das categorizações, por exemplo, o elemento “Inserção da Escrita” foi avaliado em duas categorias, a categoria positiva e a categoria negativa, no material coletado, ou seja, nas entrevistas orais e escritas, questionários e conversas informais com o professor, alunos e comunidade e anotações no diário de campo) Observei, assim, como a comunidade vivenciava a introdução da escrita através de alguns indicadores que apareciam no material coletado. Para a avaliação positiva e negativa usei os verbos como indicadores, para as potências (exemplo, forte/neutro/fraco-positivo/neutro/negativo) usei os indicadores de intensidade como “pouco”, “muito”, “sempre”, “nunca”. Por exemplo: *Você fala quéchua na comunidade? (pergunta)/Sim, falamos muito (potência positiva) /Não, não falamos /Não. não falamos nunca (potência negativa)*. Assim, classifiquei qual era a percepção dos participantes da escrita. Utilizei duas formas de análise para o material coletado: a avaliação e a potência. A avaliação refere-se à avaliação feita pelo entrevistado sobre algum tema, por exemplo, *Você fala Quéchuá na comunidade? Não, não falo porque é difícil*. (Opinião sobre um tema: avaliação)

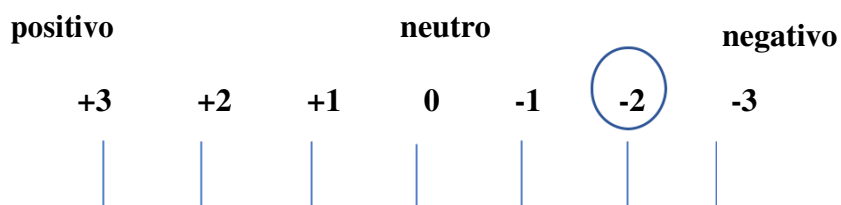
materna, nuestras madres saben hablar quechua, ¿no? ¿Entonces una cancioncita en quechua, no ve? Así vamos, ustedes van a cantar...

...

67 Para ouvir essa aula específica pode-se acessar o link <https://www.youtube.com/watch?v=IcrzCnhLvJI>

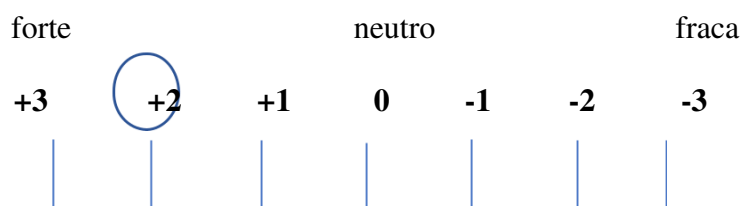
Dependendo do uso de intensificadores, avaliei como potência, por exemplo, *Você fala Quéchua na comunidade?* Falo pouco (potência fraca) /Falo muito (potência forte). Essa forma de análise tem como base a Análise de Conteúdo de Bardin (2006). Destaco a avaliação e as potências nas escalas abaixo.

Importância da aquisição da escrita-avaliação



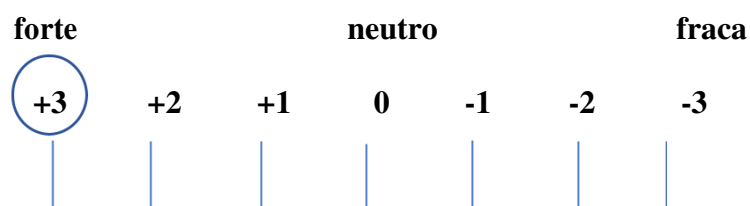
Escala 1 – Avaliação da importância da aquisição da escrita. Fonte: Elaborada pela autora.

Importância da aquisição da escrita – potência



Escala 2 – Potência da importância da aquisição da escrita. Fonte: Elaborada pela autora.

Questões de identidade – potência



Escala 3 – Potência das questões de identidade. Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme a subcategoria Avaliação da Utilidade da Escrita, pude observar que, de acordo com a avaliação dos respondentes (o professor, o Jilakata, membros da comunidade, pais e mães), ao escrever em Quéchua os habitantes da comunidade, acreditam que podem aceder a cargos públicos como também adquirir o mesmo prestígio de escrever em Espanhol. A potência (forte/neutro/fraca – positivo/neutro/negativo) com que essa avaliação foi feita pelos respondentes, mostra que as opiniões são muito fortes e que os próprios habitantes veem a escrita como algo necessário e muito importante para sua comunidade. A porcentagem de dados pode ser observada no quadro 12 em que 52% dos respondentes acreditam que a escrita ajuda a aceder a cargos públicos.

Quanto à segunda subcategoria, Questões de Identidade, observei que os respondentes fazem uma relação muito forte entre a aquisição da escrita e as questões de identidade, e se identificam diretamente com o alfabeto escrito no papel e sua autoafirmação como cidadão boliviano. Esses dados podem ser observados no quadro em que 70% dos respondentes acreditam que ao escrever em Quéchua passam a ser cidadãos bolivianos.

Quanto à terceira subcategoria, Percepções da aquisição da escrita, observei que tanto a comunidade como o professor apresentam percepções positivas com relação a escrever em Quéchua. Surgiu aqui uma certa discrepância quanto aos dados, pois, ao avaliar as percepções dos alunos, constatei que eles não compartilham da mesma opinião do professor e dos membros adultos da comunidade. Escrever em Quéchua para os alunos é algo difícil, sem sentido e, conseqüentemente, imposto. No quadro 12, pode-se observar em números percentuais, de 30%, e que ficaram evidentes através de gestos de desagrado, murmúrios e comentários paralelos durante as aulas as quais observei. No excerto a seguir, em uma anotação que fiz em meu diário de campo, durante uma observação no recreio da escola, observei a falta de interesse dos alunos quanto a escrita em Quéchua enquanto eles conversavam.

Contexto: Hora do recreio. Enquanto os alunos brincavam no pátio escutava a conversa entre eles. O professor, dentro do refeitório com os pais.

Data: 18 de abril de 2019

Ferramenta utilizada: anotações no diário de campo.

Aluna 1: Não sei porque a gente tem que ficar copiando, o Prof. sempre manda copiar...

Aluna 2: É...

Aluno 1 : E mais em Quéchua, tão difícil...

Aluna 1: Me dói a cabeça, tenho que ficar pensando...

Aluno 1: E se fosse pelo menos em espanhol, mas em quéchua, difícil pra juntar as palavras...

:Aluna 2: É...⁶⁸

O desagrado dos alunos quanto a escrita em Quéchua fica evidente no diálogo, observa-se, por exemplo, que eles questionam a metodologia utilizada pelo professor ao dizer “pra que ficar copiando “e destaca que juntar as palavras em Quéchua é difícil.

Em relação à última subcategoria, Questões de poder, percebi que, ao escrever em Quéchua, os membros da comunidade adquirem poder dentro do próprio *ayllu*, pois podem fazer transações comerciais, assinar documentos como registros de nascimento, de casamento e registro de terras. Mesmo que as autoridades originárias saibam escrever em Espanhol, ao escrever em Quéchua o habitante da comunidade passa a adquirir prestígio e poder. Esses dados foram observados durante reuniões, *cabildos* e comentários informais com o professor e o dirigente dos pais dos alunos e que retomo nas conclusões desta dissertação

4.2.5.O contexto do estudo

Para a seleção do local de realização da pesquisa, foram levados em consideração os seguintes critérios:

1. Perfil da comunidade, ou seja, uma comunidade ágrafa que estava recebendo a escrita nos anos de implementação da nova lei de educação boliviana e das novas propostas de alfabetização do governo boliviano;
2. Tamanho da comunidade, que permitiu um número razoável de participantes; e,

⁶⁸*Alumna 1: No entiendo porque el Prof. nos dice para copiar las cosas...*

Alumna 2: Si...

Alumno 1: Y escribir en quechua es muy difícil...

Alumna 2: Me duele la cabeza, tengo que pensar ...

Alumno1: Y se fuera en español, ya, pero en quechua, difícil para juntar las palabras...

Alumna 2: Si...

3. Local em que os eventos de letramento poderiam ser observados, levando-se em consideração os pressupostos teóricos.

4.3. O tratamento dos resultados, as inferências e as interpretações

4.3.1. Discussão dos dados e dos resultados obtidos

Até aqui apresentei os dados coletados para a realização desta pesquisa, relatos e notas de campo feitas por mim durante minha permanência nas comunidades de *Coriviri e Machacoya* e durante minhas observações feitas na escola da comunidade: a Escola América. A terceira fase da pesquisa caracterizou-se pelo tratamento dos dados, as interpretações e as inferências. Considero importante aqui destacar as minhas perguntas de pesquisa que procurei, através da análise dos dados, responder. Elas serviram como eixos para organização deste capítulo e para a análise dos dados coletados. São elas:

1. Qual seria a importância da apropriação da linguagem escrita em Quéchuá para as comunidades indígenas de *Coriviri e Machacoya*?
2. Como esse processo de introdução da escrita é recebido pelos alunos, professor e comunidade?

Durante minha pesquisa, busquei compreender o sentido das práticas de letramento na escola, tentando descobrir relações entre essas práticas e os saberes do contexto em que os alunos estavam inseridos. Em outras palavras, procurei investigar a relação existente entre as práticas de letramento observadas na sala de aula e as práticas de letramento na comunidade, observando os usos socioculturais dessa escrita, ou seja, letramento. Uma das linhas de análise dos dados foi observar a mediação oral do acesso à escrita, ou seja, como o conhecimento da língua falada era aproveitado para a introdução da escrita nas aulas de Quéchuá, e como era feita a relação oralidade-escrita nas aulas e na comunidade.

Evidencio, aqui, que os professores bolivianos são treinados com o objetivo de aplicar as novas ideias pedagógicas propostas pelo modelo sócio-comunitário-produtivo, com base na Nova Lei de Educação Boliviana *070 Avelino Siñani y Elizardo Perez*, proposta pelo governo para o ensino de línguas originárias⁶⁹, objetivando a manutenção dessas línguas no país. Além disso, utilizei minhas anotações no diário de campo, entrevistas estruturadas

⁶⁹Uso línguas originárias no mesmo sentido de línguas indígenas.

e não-estruturadas com os participantes da pesquisa (professor, alunos, membros da comunidade), meus diários orais gravados no aplicativo *Halojen*, e gravações em vídeo.

Através da triangulação busquei possíveis respostas para as perguntas acima. Em termos gerais, a produção escrita dos alunos consiste de uma coleção de textos em Quéchuá (cópias de letras de músicas, textos, cópias de textos, cartazes e escritos na escola), que foram o ponto central para o início da análise dos dados.

Os textos escritos em meu diário de campo são narrativas que expressam minha opinião sobre a introdução da linguagem escrita por parte dos alunos. Nessas narrativas registro minhas impressões sobre as experiências vivenciadas em uma sala de aula bilíngue, pontuando dificuldades, benefícios, episódios e comportamentos da comunidade como um todo.

Meu propósito com a análise do material coletado, que consiste de entrevistas escritas e orais, as conversas informais e as anotações no diário de campo, foi observar qual seria a importância da inserção da escrita numa comunidade ágrafa de tradição oral, a partir de minha observação e análise das percepções do professor, dos alunos e da comunidade ao se depararem com o alfabeto escrito no idioma Quéchuá. Minha escrita buscou também a autorreflexão, pois tentei em meu trabalho de campo mais que registrar dados, mas também aprender e autoreflexionar.

Observei 16 aulas, sempre às quintas-feiras, de 9 horas da manhã ao meio dia, completando um total de quase 6 meses de observações em sala de aula, na escola e na comunidade. Houve também outras observações na comunidade (mais 2 meses), que preferi não inserir neste texto, devido ao volume da dissertação. Como só havia um professor, realizei as observações nas aulas do mesmo professor e, como observadora-participante, interagi com os alunos, com o professor, pais, mães e outros membros da comunidade. Destaco aqui que os pais, em muitas ocasiões, participavam das aulas junto com os filhos e utilizavam a língua Quéchuá oral o tempo todo. O momento da escrita se limitava ao professor e aos alunos.

Com o objetivo de melhor entender o efeito da introdução da linguagem escrita em Quéchuá na comunidade do *Ayllu Pacajes*, entrevistei⁷⁰ os alunos e o professor da Escola

⁷⁰Essas entrevistas foram informais, e nos anexos transcrevo alguma delas, já que o material coletado é bastante extenso e seria inviável anexá-los todos, levando em consideração o número de páginas desta dissertação.

América, além de outros habitantes do *Ayllu Pacajes*. Uma entrevista foi feita com membros da mesma família, que relataram suas experiências escolares, a aprendizagem do idioma Quéchua na família, como eles ensinavam aos filhos e como falavam em suas casas. Um dos pontos que achei interessante era a forma como eles aprendiam e ensinavam o idioma, em momentos informais em família, ensinando trabalhos, alguns próprios das mulheres, como o bordado e a tecelagem, outros próprios dos homens, como a agricultura, criação de gado, ovelhas e lhamas, e caça. Abaixo transcrevo uma conversa informal que tive com uma senhora, no dia 15 de fevereiro de 2019, onde ela evidencia que o idioma Quéchua é usado apenas em sua forma oral na comunidade.

Contexto: Conversa informal na casa de uma senhora habitante da comunidade.

Data: 15 de março de 2019

Ferramenta utilizada: Anotação no Diário de Campo.

*Pesquisadora: Na comunidade, se escreve em Quéchua?*⁷¹

Senhora: Não, só falamos.

Pesquisadora: Só se fala?

Senhora: Os alunos escrevem na escola.

Pesquisadora: Mas, e quando tem reuniões na comunidade, alguém escreve?

Senhora: Não.

Pesquisadora: E como é o livro de ata?

Senhora: É em espanhol. Quéchua é só para falar...

⁷¹*Investigadora: -¿Se escribe en la comunidad em Quéchua?*

Señora: No, se habla nomas. (señora)

Investigadora: ¿Se habla nomas, nove?

Señora: Los alumnos escriben...(señora)

Investigadora: Pero, ¿y en la comunidad, ¿cuándo hay reuniones, se escribe?

Señora: No.

Investigadora: Y el libro de acta, ¿cómo es?

Señora: En español. El quechua es solamente para hablar...

Outros habitantes confirmaram, em conversas informais, que registrei em meu diário, que as crianças da família não tinham nenhum contato com a língua Quéchuá escrita fora da escola. Descobri, através de conversas informais, que os pais não sabem escrever em Quéchuá, mas admiram muito que seus filhos já sabem, e incentivam que a escola deve ensinar a escrever para “manter nossa identidade”, conforme destaca o professor em uma entrevista estruturada, e que pode ser observada na figura 48.

Em uma conversa que tive com um habitante da comunidade no dia 14 de fevereiro de 2019, chamo a atenção para a importância que ele atribui para a multimodalidade da comunicação na comunidade. Nesta conversa ele evidencia o uso de cores e artefatos confeccionados pela comunidade para se comunicar, e a facilidade para entender esse tipo de linguagem entre si.

Contexto: Conversa informal com um habitante da comunidade.

Data: 14 de fevereiro de 2019

Ferramenta utilizada: Gravação em áudio com o aplicativo *Halojen*.

Membro da comunidade: 'chuspus para pendurar, sabe? Uma bolsinha...⁷²

Pesquisadora: Sim.

Membro da comunidade: Tudo isso é uma forma de comunicação...umas bolinhas...e é uma leitura, eles sabem ler isso, eles não escrevem, eles fazem nós...eles não escrevem...

Pesquisadora: São como nós?

Membro da comunidade: Sim, só nós, significa muita coisa, eles sabem ler tudo...

Pesquisadora: E eles enviam esses nós para onde?

*Membro da comunidade: **Para todas as comunidades...é um império...***

Comunario:⁷² - 'chuspus para colgar, nove? Una bolsita...

Investigadora: Si.

Comunario: Todo eso ya está comunicando...unas bolitas...y es una lectura, ellos saben leer eso, ellos no escribían, ellos hacen amarros...ellos no escribían...

Investigadora: ¿Son como nudos?

Comunario: Si, puro nudos, uno, dos nudos, significa mucha cosa, ellos saben leer todo...

Investigadora: ¿Y eso para donde los envían?

Comunario: Para todas las comunidades...es un imperio...(Tradução minha)

No diálogo acima a referência ao que Kress; van Leeuwen (1996/2006) evidenciaram como uma forma de comunicação multimodal, porque "nos contextos sociais concretos, ou seja, nas práticas sociais com o objetivo de se comunicar, as pessoas se utilizam de formas de comunicação em que diversos modos semióticos se integram (In. PINHEIRO, 2016, p.577) ⁷³ O fato de as comunidades utilizarem os *chupus* para comunicação, evidencia que, mesmo não tendo um alfabeto escrito, outras formas multimodais de comunicação acontecem entre os membros da comunidade.

Na figura 47, parte de um questionário ⁷⁴ entregue ao professor, pode-se observar que ele confirma o uso do idioma Quéchua unicamente em sua modalidade oral na comunidade, destacando que os pais dos alunos não conseguem escrever, isto é, não conhecem o alfabeto escrito.

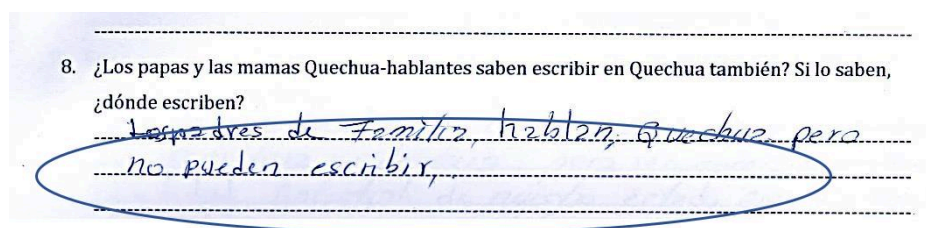


Fig. 47 – Trecho do questionário realizado com o professor. Fonte: Elaborado pela autora. ⁷⁵

Outro ponto importante na figura 48, é a opinião do professor quanto à obrigatoriedade da escrita. O professor assevera que de acordo com a Constituição do estado boliviano, deve-se aprender a resgatar sua identidade, assim, escrever em Quéchua seria uma forma de evitar a discriminação entre os falantes do idioma.

⁷³ A respeito das formas de comunicação multimodais e das teorias desenvolvidas por Kress e van Leeuwen, discorro mais detalhadamente no capítulo de fundamentação teórica desta dissertação.


⁷⁴ O questionário pode ser lido nos anexos desta dissertação.

⁷⁵ 8. Os pais e mães Quéchua-falantes sabem escrever em Quéchua também? Se sabem, onde escrevem? Os pais (mães) de família falam em Quéchua, mas não conseguem escrever (Tradução minha)

9. En su opinión, ¿por qué es necesario escribir en Quechua ahora y no era antes?

Hay en día es muy necesario, aprender, hablar y escribir, puesto que nuestra constitución nos dice que debemos aprender y rescatar nuestra identidad plurilingüe, que en Bolivia hay 36 lenguas o idiomas que hablan el objetivo es, de la región, es rescatar la Idioma Quechua.

por ^{que} antes, no era obligado a aprender a hablar y escribir, mas al contrario era discriminada a aquellos que tenia o hablantes.



Página 2

Fig. 48 - Trecho de questionário realizado com o professor. Fonte: Scanner feito pela autora.⁷⁶

Os comentários do professor destacam a importância de aprender quéchua escrito e falado nos dias atuais. Destaco aqui, que as políticas de revitalização de línguas indígenas propostas pelo governo de Evo Morales, logo após o golpe de estado, começam a dissolver-se, e atualmente aprender um idioma originário já não é obrigatório e nem tão relevante. Novas propostas educacionais estão sendo elaboradas pelo novo governo denominado “governo de facto”, ou seja, um governo que não foi eleito pelo povo. Até o momento da defesa desta dissertação, as comunidades indígenas que participaram da elaboração do Currículo Regionalizado da Nação Quéchua, buscaram manter as políticas de revitalização dos idiomas originários.

As políticas governamentais preconizando os saberes locais são bem desenvolvidas quando se trata de outras áreas do conhecimento como as ciências e a matemática, porém quando se trata do ensino de línguas poucas são as temáticas relacionadas ao contexto dos alunos. As fotos a seguir mostram como o aprendizado de ciências e matemática envolve o uso de hortaliças e pedras da região na confecção de álbuns e cartazes na sala de aula.

⁷⁶9. Em sua opinião, por que é necessário escrever em Quéchua agora não era antes?

Hoje em dia é necessário aprender a falar, ler e escrever já que nossa constituição diz que devemos aprender (referindo-se ao idioma Quéchua) e resgatar nossa identidade plurilingüe. Na Bolívia existem 36 línguas (referindo-se aos idiomas falados na Bolívia) e o objeto é falar o idioma da região, (no caso da comunidade Quéchua), resgatar o idioma Quéchua. Porque antes não era obrigado aprender a falar e a escrever, pelo contrário, os Quéchua-falantes eram discriminados. (Tradução minha)



Fig. 49 - Aula de matemática utilizando pedras da região para fazer cálculos. Fonte: Acervo da autora.



Fig. 50 - Cartaz utilizando sementes da região. Fonte: Freddy Calderón.

Como evidenciei anteriormente neste texto, de acordo com minhas observações em sala de aula e em conversas com o professor, poucas são as temáticas do ensino de línguas relacionadas ao contexto dos alunos. Esse problema foi abordado pelo professor que revelou, ser ele mesmo, o criador de materiais didáticos para suas aulas, como pode ser observado na seguinte transcrição de uma entrevista, gravada no dia 14 de março de 2019, o professor destaca que, por não haver muitos textos em Quéchua na escola.

Pesquisadora: Hum...⁷⁷

Professor: Bem, aqui estão as salas de aula. Aqui é o quinto e o sexto ano...e ali estão o primeiro e o segundo...

Pesquisadora: E são dois professores ou o Sr. dá aula sozinho?

⁷⁷ *Investigadora: -Uhum...*

Professor: Ya, aquí están los cursos. Aquí es quinto y sexto año...

Professor: Allí están primero y segundo...

Investigadora: ¿Y dos profesores o solamente Usted??

Professor: -solo...solo...Tenemos otros dos cursos, pero inicial no ha venido hoy día entonces...Entonces, puedes enfocar con las piedritas están aprendiendo a sumar, porque hoy en día, con el nuevo enfoque pedagógico boliviano, ya no estamos utilizando objetos/materiales que se pueden comprar, no es cierto? Materiales de la región. En la región que tenemos piedritas, podemos tener también de hortalizas que nosotros producimos...puede ser de ahí tomates, tenemos los que son pequeñitos, medianos y grandes, vamos a clasificar. (o profesor)

Alumno: Hasta maíz...

Professor: Entonces ahí estamos aprendiendo el pequeño y grande...

Investigadora: Usted recibe algún material del gobierno para dictar clases de quechua o Usted. hace su material?

Professor: Justamente, el material yo lo tengo...

Investigadora: ¿Usted es Quechua hablante, nove?

Professor: Yo hablo Aymara, Quechua, Purkiña y eEspañol...

Investigadora: Y ellos hablan Quechua en sus familias o no?

Professor: Alguna vez. No estamos aplicando mucho porque a veces no pueden, eso es cierto, su lengua materna es quechua...

Professor: Tenemos, por eso, cuadernos de idiomas, tenemos otra asignatura, ahora vamos aprender inglés, ¿no? (profesor)

Investigadora: Entonces, Usted mismo hace sus materiales, ¿nove? (investigadora)

Professor: Ellos traen material y yo también tengo material...Y luego en el material...idiomas...estamos rescatando las mamas que hablan quechua...Viene para ayudar...

Investigadora: ¿Pero hay materiales em quechua aquí en la escuela, nove?

Professor: No muchos, Casi no hay. Cuando viene los testigos de Jehová nos traen los trípticos, pero para aprender la escriptura no hay. Yo tengo que confeccionar.

Investigadora: ¿Hay un día específico para quechua? (investigadora)

Professor: Jueves, hoy día justamente. (profesor) (Tradução minha)

Professor: Eu sozinho...Temos outros cursos, mas o primeiro ano não veio hoje então.... Então olhe as pedrinhas, eles estão aprendendo a somar, porque atualmente, com o novo enfoque pedagógico boliviano, já não estamos utilizando objetos/materiais comprados. Usamos materiais da região, na região temos pedrinhas, temos hortaliças que nós mesmos produzimos, temos tomates pequenos, grandes e médios, aí classificamos... (professor)

Aluno: Até milho...

Professor: Então assim aprendemos o que é pequeno e grande...

Pesquisadora: O Sr.recebe algum material do governo para dar aulas de Quéchua ou o Sr. produz seu próprio material?

Professor: Eu tenho meu próprio material...

Pesquisadora: O Sr. é Quéchua falante?

Professor: Eu falo Quéchua, Purkiña e Espanhol...

Pesquisadora: E eles falam Quéchua com seus familiares?

Professor: A língua materna deles é Quéchua.... Temos cadernos de idiomas e agora estamos aprendendo inglês.

Pesquisadora: Então Sr. mesmo cria seus materiais?

Professor: Eles trazem o material deles e eu tenho o meu. E quanto a aula de Quéchua, trazemos as mães que são Quéchua falantes para ajudar na aula...

Pesquisadora: Mas tem materiais em Quéchua aqui na escola, não tem?

Professor: Não muitos. Quando vem aqui as testemunhas de Jeová eles trazem revistas em Quéchua pra gente, mas para aprender a escrita não tem. Eu tenho que criar.

Pesquisadora: E tem um dia de aula específico pra Quéchua?

Professor: Sim na quinta-feira. Hoje justamente.

É importante que ao utilizar materiais da região, o professor busca adaptar-se ao novo enfoque pedagógico boliviano e ao Currículo Harmonizado da Nação Quéchua⁷⁸ que propõe atividades de aprendizagem através de projetos, seleção de materiais da região relacionados com a cosmovisão Quéchua e o uso de materiais autênticos (CURRÍCULO ARMONIZADO DE LA NACIÓN QUECHUA,2012/2014, p.36). Um outro ponto que merece destaque se refere a presença dos pais, falantes de quéchua nas aulas de idiomas, o que constitui uma prática muito importante de uso de materiais autênticos nas aulas. além da importância de integrar a família à comunidade escolar

78 Disponível em https://drive.google.com/file/d/0B3K1Vlq_fX0demVRZDNIOFJfSzQ/view Acesso em 26 de maio de 2010.

Na figura 51, apresento fotos de alguns materiais produzidos pelo professor para o ensino de Quéchuá.

Castellano	Quechua	Aymara
BIGOTE	Takachu	Sunkha
CADERA	Chakara	Thixni
CODO	Kuchuch/ K'uktuchu	Mujlli
CORAZÓN	Sunqu	Lluqu/ Chuyma
DIENTE	Kiru	Laka ch'aka
GARGANTA	Tunqur/ Tunquri	Mall'qa
GRASA	Wira	Lik'i
HOMBRO	Rikra	Kallachi
HUESO	Tullu	Ch'akha
LABIO	Sirp'i	Ispillu
LÁGRIMA	Wiqi	Jacha
LENGUA	Qallu	Laxra
NERVIO	Anku	Ch'uxña
PENE	Ullu	Allu
PIEL	Qara	Janchi
SALIVA	Thunqay	Thusunqaya
SANGRE	Yawar	Wila
SESO	Nuqtu	Lixwi
SUDOR	Jump'i	Jump'i
TRIPA	Ch'unch'ula	Jiphilla
UÑA	Sillu	Sillu
VAGINA	Rakha/Chupila	Chinqi
VENA	Sirk'a	Sirk'a

Cómo te llamas? Yo me llamo Rosa	Ima sutiyki? Sutiya Rosa	Kunasa sutimaxa? Nayana sutixa Rosawa
De dónde eres? Yo soy de La Paz	Maymanta kanki? La Pazmancan tani	Kawkitátasa? Nayaka La Paztwa
De dónde vienes? Vengo de Oruro	Maymanta jamunki? Oruromanta jamunki	Kawkitsa jutta? Ururuanakat jutta
De qué país eres? Soy de Bolivia	Mayllaqamanta kanki? Bolivia Mancan Tani	Kawki markatasa? Bolivia markankitwa
Cuántos años tienes? Tengo 19 años	Machkha wata tyapusunhik? Chunka jisq'unniyuq wata kapuni	Qawqha maranítasa? Niyá patunka maranítwa
Estás bien? Cómo estás? Estoy bien Estoy mal	Wállqllachu kachkanki? Imaynalla kachkanki? Allillan kachkani Mana allillan kachkani	Wállkisktali? Kurjamasktasa? Wállkisktwa Jani wállkisktwa
Quieres casarte conmigo? Sí, quiero No, quiero	Nuqawan kasarakuyta munankichu? Ari munankichu Mana munankichu	Muntali kasarasíta nayampi? Jisa muntwa Janiwa munki
Me quieres? Te quiero	Munawankichu? Qanta munani	Munistali? Munasniawa/Munsmawa
Ahora te vas? Ahora mismo	Kunanchu ripunki? Kunap pacha	Anchitax sarxata? Jichapachawa
Hará sol o lloverá?	Ruphanqachu Paranqachu?	Lupinili jallunicha?
Como será no sé	Imaynachus Kanqa, mana yachanichu	Kamisakichini, janiwa yatki

Fig. 51 - Textos produzidos pelo professor em Espanhol, Quéchuá e Aymara. Fonte: Scanner feito pela pesquisadora.

Em uma conversa informal, questionei o professor sobre o uso de dois idiomas que constava no material produzido por ele. O professor comentou que, mesmo que ele não estivesse dando aulas de Aymara, seria bom que os alunos começassem a conhecer a escrita Aymara desde cedo, uma vez que seus pais sabiam falar e eles "se fossem viajar a La Paz", deveriam conhecer esse idioma. "*En La Paz solamente se habla Aymara*" (Em La Paz só se fala Aymara) comentou, referindo-se à capital da Bolívia.

A oralidade permanece essencial no aprendizado dos conteúdos escolares, porém, o ensino da escrita em Quéchuá me pareceu mecânico, ligado diretamente ao método de tradução. No dia 21 de março, ao observar uma aula ministrada pelo professor, fiz anotações em meu diário de campo e tecí comentários sobre sua didática, que podem ser lidos nos anexos desta dissertação. Nelas, discorro sobre a falta de aproveitamento do conhecimento dos alunos para a aprendizagem do idioma escrito.

No que tange aos materiais produzidos pelo professor, observei que a língua falada pelos alunos não se relaciona com os materiais escritos que o professor e os alunos estão utilizando. Vale observar aqui que a língua Quéchuá apresenta muitas variações e dialetos. A língua falada na região do Lago Poopó, onde realizei a pesquisa, se difere do

idioma falado em outras regiões da Bolívia, como Potosí, por exemplo, e de outros países, como o Chile, Peru e Equador. O problema aqui reside no fato de os livros, que o professor utiliza como modelo para a confecção de seu material, vêm de regiões do Peru onde a língua Quéchuá apresenta muitas variações. E é aqui onde se concentram muitas dificuldades por parte dos alunos, pois, por não conhecerem a linguagem escrita em Quéchuá, se deparam com outras expressões da linguagem falada desconhecidas para eles.

Como não tenho conhecimento do idioma Quéchuá, em conversas com habitantes da comunidade e professores de idiomas da cidade de Oruro e Poopó, estes evidenciaram que utilizam livros de Quéchuá de outros países como referência para a criação de novos materiais para os alunos bolivianos. Registrei essas conversas em meu diário de campo e abaixo disponibilizo algumas páginas dos livros usados pelo professor como base para elaboração de seu próprio material. Fotocópias me foram apresentadas pelo professor em conversas informais que mantive com ele durante minhas visitas à escola.

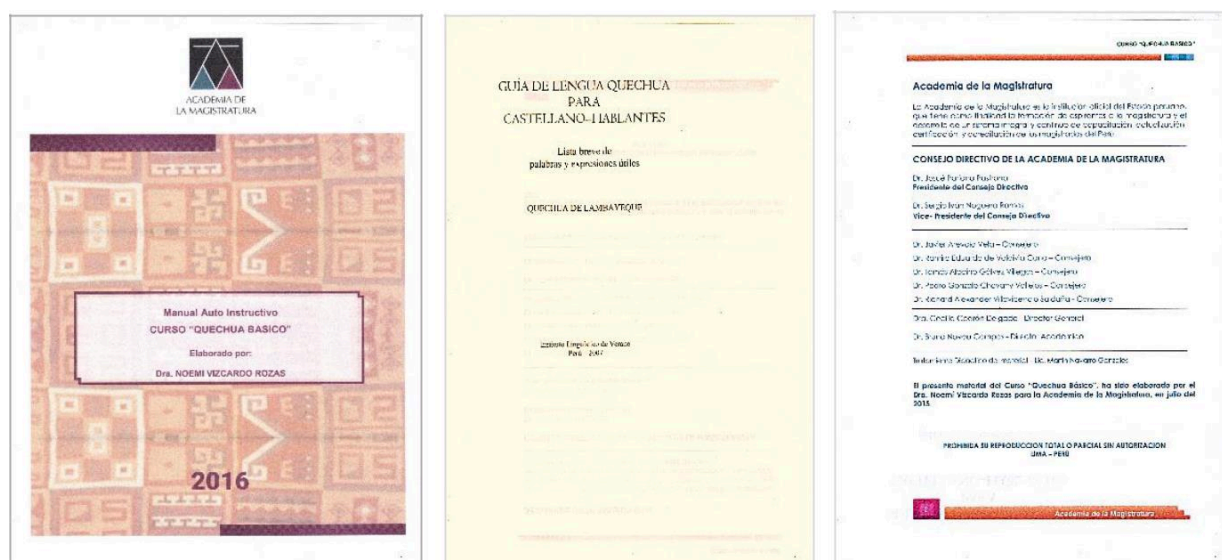


Fig.52 - Páginas de livros didáticos em Quéchuá. Fonte: Scanner feito pela autora.

Os materiais produzidos pelo professor para o ensino do Quéchuá, assim como as fotos de cadernos dos alunos, sugerem que o professor pautava suas ações instrucionais em um modelo autônomo de letramento (STREET,2014), fazendo uso da escrita sem observar o contexto cultural dos alunos e da comunidade em que a escola está inserida. Em minhas observações de aulas, fiz anotações em meu Diário de Campo, destacando como o professor não busca aproveitar o conhecimento prévio dos alunos sobre o idioma em que eles são fluentes. Sobre o processo de aquisição da escrita, Goulart (2010) afirma que,

entendemos que tanto a escrita como tecnologia quanto a escrita como conhecimento político-social da realidade precisam ser privilegiadas no processo de ensino-aprendizagem. Um trabalho que não perca a riqueza da cultura de modo geral e da cultura escrita especificamente, além de suas múltiplas formas de manifestação (p. 446).

Destaco que nas aulas práticas que observei nas comunidades de *Coriviri* e *Machacoya*, a escrita foi trabalhada como tecnologia, como evidenciada a citação acima, como também como conhecimento político e social da realidade.

Quanto à sua localização, a Escola América não é um ambiente isolado, mas inteiramente integrada ao espaço geográfico dos alunos. Em uma observação realizada no dia 29 de março de 2019, comento como essa integração entre escola, família e comunidade, me chamou a atenção.

A escola funciona mais como uma casa, não vejo a escola como ESCOLA aqui, nesse momento eu vejo a escola como uma casa onde os alunos interagem com o professor, com seus pais, todo mundo junto e... comem e ...estudam e... Vejo uma grande diferença entre a escola formal como existe no Brasil e a escola aqui. Aqui a escola é a própria família. Os pais estão aqui dentro, as mães estão aqui dentro, o professor faz parte da família. Eu ainda não consigo entender o funcionamento da escola...

Na figura 55, pode-se observar a integração entre os pais dos alunos e a escola. A foto mostra os pais distribuindo alimentos para os alunos. É interessante observar aqui que existiam listas de atividades a serem desempenhadas pelos membros da comunidade na escola. Os pais eram responsáveis pelos alimentos, outros membros pelo cuidado da horta, outros pela manutenção da escola, como pintura, manutenção dos móveis, troca de lâmpadas, etc., outros ainda observavam os uniformes e materiais escolares, e uma outra equipe era responsável pela organização das festas. Todas as equipes eram coordenadas pelo dirigente escolar responsável de observar o cumprimento das tarefas pela comunidade.



Fig. 55 - Pai distribuindo alimentos. Fonte: Acervo da autora.

Em todas as situações, a interação entre os participantes ocorria inteiramente na língua Quéchuá oral. Sobre a relação entre oralidade e escrita, detectei um bilinguismo assimétrico, ou seja, com pessoas de fora da comunidade os membros sempre buscavam falar espanhol, como se ainda, sentissem incomodados em falar Quéchuá, e uma dicotomia entre o uso oral da língua Quéchuá e seu uso escrito, ou seja, a língua Quéchuá era falada fluentemente por toda comunidade do *Ayllu Pacajes* e na sala de aula, porém o Espanhol gozava de poder tanto na escrita como na fala. Falar espanhol ainda era, sinônimo de *status*, embora tanto o Quéchuá como o Espanhol fossem consideradas línguas maternas pela comunidade.

Observei muitas vezes comentários dos membros da comunidade, “mas eu falo espanhol melhor que Quéchuá” ou “em Oruro eu só falo espanhol”. Muitas vezes observei mudanças rápidas de atitude quando, os membros da comunidade, estavam diante de pessoas que não pertenciam ao seu entorno. Quando da chegada da Brigada Médica, por exemplo, mesmo os médicos falando quéchuá, os habitantes do *Ayllu* buscavam falar espanhol. Um dos médicos comentou em uma conversa informal que “eles não sabem explicar o que sentem em espanhol, por isso insistimos que falem em Quéchuá, mas eles sentem vergonha”

Como pretendo demonstrar, o problema das línguas indígenas vai mais além da introdução da escrita, propondo questões identitárias e de poder.

A língua indígena Quéchuá, com sua tradição oral, mostra uma vitalidade excepcional e hoje já faz parte das zonas urbanas nas cidades bolivianas. Os pais continuam ensinando a língua aos filhos normalmente, e na sala de aula que observei, todos falavam Quéchuá fluentemente. Constatei, porém, uma assimetria no uso da escrita em Quéchuá. Os próprios alunos não veem a necessidade de escrever em Quéchuá, falam em Quéchuá entre si, cantam e fazem outras atividades, mas assumem outra postura quando têm que produzir atividades escritas. Os gestos de desagrado e as interjeições negativas que mostravam resistências às atividades propostas foram registradas em meu diário de campo no dia 26 de abril de 2019:

Professor: Ahora vamos copiar a canción Chilinlin, para que vocês nunca mais olviden. Peguen⁷⁹ seus cadernos de Quéchuá.

Aluno: Ah, Prof. Para que?

Professor: Não responda menino. Depois você vai esquecer tudo. (professor)

Aluno: Vou nada. Eu canto a música todinha, tá tudo na minha cabeça. (aluno)

Durante minhas observações, quando haviam aulas de espanhol ou matemática, por exemplo, não observei resistência quanto a escrita por parte dos alunos. As interjeições negativas que escutei, se referiam à escrita em Quéchuá pois, eram seguidas de comentários tais como "escrever em Quéchuá é difícil", ou "eu não consigo escrever em Quéchuá". Todos esses momentos fiz anotações em meu diário de campo ou fiz gravações através do aplicativo *Halojen*.

De fato, observei uma descontinuidade entre o uso oral da língua no meio familiar, na comunidade, e das crianças em sala de aula, e o uso da escrita em Quéchuá, restrita exclusivamente ao letramento escolar, ou seja, a escrita em Quéchuá se resumia ao ambiente da sala de aula e da escola e pode ser descrita como sendo apenas uma escrita pedagógica. Na comunidade, em nenhum momento vi escritos em Quéchuá, apenas em Espanhol.

⁷⁹*Profesor: Ahora la copia de Chilinlin en sus cuadernos...*

Alumno: Ah, ¿Prof. Q pasa?

Profesor: Cállate Ángel. Después olvidas todo...

Alumno: Olvido nada. Yo ya se cantar Chilinlin muy bien. Todo está en mi cabeza. (Tradução minha)

No dia 30 de março de 2019, ao participar de uma reunião na comunidade denominada *cabildo*, entrevistei a escritã da comunidade. Essa senhora destacou que todos os relatos feitos no livro de ata estavam em espanhol e que o idioma Quéchuá só era usado oralmente. Apresento a seguir um trecho de meu diário, a transcrição de parte da conversa que tive com essa senhora, e em seguida uma foto do livro de ata da reunião.

Participei hoje a tarde de uma reunião na comunidade que eles denominam "cabildo". Todos falam em Quéchuá, por isso não entendi todo o conteúdo da reunião...(meu marido me traduziu os pontos mais importantes). Eles estavam tratando de divisões de terras entre os habitantes do Ayllu. Ao final da reunião, uma senhora começou a escrever o que foi discutido na reunião. A senhora fazia anotações num livro de ata da reunião. Tinha uma senhora que era responsável pela escrita. Me pareceu que ela era importante na comunidade. A senhora escrevia em espanhol. Me aproximei da senhora informalmente para lhe perguntar sobre o livro de ata e gravei a conversa... (Notas de campo do dia 30 de março de 2019)

*Pesquisadora: Senhora, posso lhe fazer uma pergunta?*⁸⁰

Senhora: Claro.

Pesquisadora: Vocês escrevem em Quéchuá aqui na comunidade?

Senhora: Não, em Quéchuá a gente só fala.

Pesquisadora: Só falam?

Senhora: Nós aqui na comunidade sim, mas na escola o professor e os alunos escrevem...

Pesquisadora: Mas e no seu livro de ata, a Senhora não escreve em Quéchuá?

Senhora: Não. Não é necessário. Aqui...olhe...escrevo em espanhol...Quéchuá é só pra falar...(senhora)

80

Señora: Sí, claro.

Investigadora: ¿Se escribe aquí, en la comunidad en quechua?

Señora: No, se habla nomas.

Investigadora: ¿Se habla nomas?

Señora: Nosotros aquí sí, pero en la escuela el profesor y los alumnos escriben...

Investigadora: Pero y en su libro de ata. ¿Usted no escribe en quechua?

Señora: No. No es necesario. Aquí ...mire....escribo en español.... El Quechua es solamente para hablar.(Tradução minha)

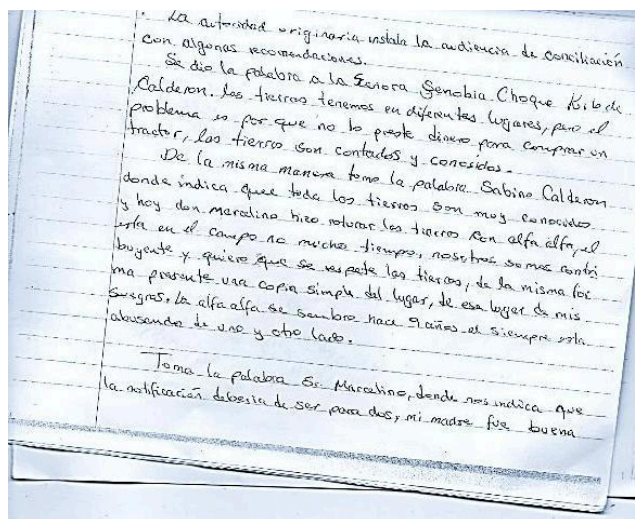


Fig. 56 - Trecho do livro de ata escrito em Espanhol. Fonte: Foto da autora.

Pode-se afirmar assim, com base nos dados apresentados na figura 56, no diálogo que mantive com a senhora, habitante da comunidade de *Coriviri* e as anotações que fiz em meu diário de campo que a escrita em Quéchuá ainda não é utilizada nas reuniões da comunidade. A senhora destaca em sua fala que "na escola o professor e os alunos escrevem, mas aqui (fora da escola) se escreve em espanhol". Quero evidenciar também aqui que durante toda a reunião, todos os comunicados, decisões e acordos foram realizados em Quéchuá, o que me fez observar que a língua oral tem predominância nos acontecimentos do *Ayllu*. No momento da escrita, porém, o espanhol foi utilizado, mostrando assim que, a língua espanhola escrita ainda mantém seu prestígio.

Na sala de aula, chamou-me a atenção a persistência de práticas escolares como a repetição, a cópia, a memorização, a leitura em voz alta e a recitação, que talvez, estejam muito distantes e tenham outro sentido em relação ao uso da cultura escrita no *Ayllu Pacajes*.

Observei, por exemplo, que, mesmo as canções entoadas pelos alunos em Quéchuá, fora da escola e com suas famílias, se transformavam, ou seja, já não eram cantadas com tanto entusiasmo na escola como cantavam fora dela, pois como eles tinham que fazer cópias das canções, mostravam desagrado através de gestos ou de sussurros durante a aula. Abaixo na figura 57, apresento uma foto de um caderno de um aluno, em que ele faz a cópia da música cantada na aula. ⁸¹

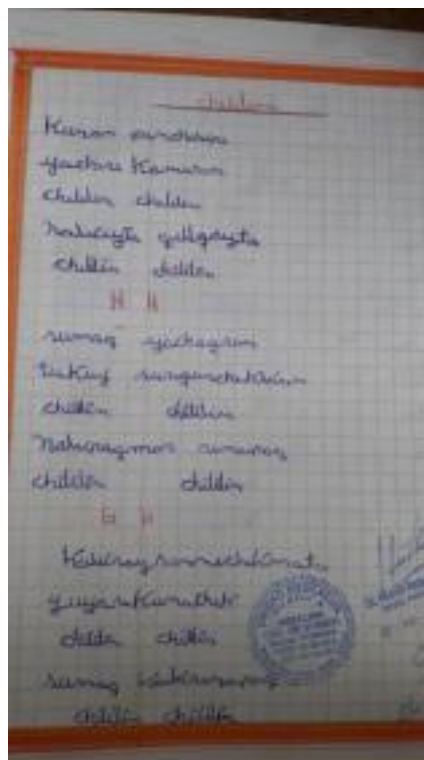


Fig.57 - Cópia da canção *Chilinlin*. Fonte: Foto da autora.

Por outro lado, observei uma forte valorização da cultura escrita e um reconhecimento da importância de escrever e ser “letrado” em Quéchuwa, por parte dos membros da comunidade, objetivando um melhor posicionamento social no sentido de deter uma participação ativa junto ao governo, nos partidos, e conseguir trabalho nas cidades.⁸² A escola tenta preservar os saberes da comunidade, no entanto, persiste em práticas pedagógicas tradicionais e transmissão de conhecimentos ditos hegemônicos.⁸³

Ao discorrer sobre conhecimento hegemônico, retomo aqui as discussões sobre o eurocentrismo teórico nas Ciências Sociais. Segundo Mignolo (2017), o ocidentalismo se constituiu como instrumento eficaz de subalternização de conhecimentos locais. A Europa se fixou como um *locus* privilegiado de enunciação e se definiu como cânone do saber

Disponibilizo essa aula no *Youtube* no link [youtube.com/watch?v=IcrzCnhLvjl](https://www.youtube.com/watch?v=IcrzCnhLvjl) para que se possa ouvir os alunos cantando em Quéchuwa.

⁸² Evidencio aqui que uma das exigências para que um cidadão boliviano trabalhe nas instituições governamentais é saber ler e escrever em um idioma originário.

⁸³ Trato aqui de conhecimentos hegemônicos segundo a visão de Apple (1997) e que segundo o autor trata-se de um corpo de concepções, significados e valores que constituem as “práticas cotidianas e a compreensão humana sobre o mundo. Quanto maior a capacidade de esse conhecimento hegemônico se constituir como senso comum, mas facilmente exerce sua hegemonia. Quanto mais esse conhecimento é transmitido como se fosse o melhor, mais se traduz como cultura dominante efetiva.” (p.5) Assim, o currículo hegemônico transmite o conhecimento legitimado pela classe dominante e muitas vezes não é uma parte legitimada da cultura. Envolve sujeitos que selecionam os conteúdos e sujeitos que são submetidos a uma seleção previamente feita.

universal. Para o autor, a construção da imagem da civilização ocidental aconteceu alicerçada pela “colonialidade do poder”, termo cunhado por Quijano (2005). O termo se refere a uma vasta estrutura de poder estabelecida com a colonização no século XVI, e está na base das hierarquias sexual, religiosa, epistêmica e linguística que subsistem até hoje. Assim é que, segundo Grosfoguel (2008), as noções ocidentais de sexualidade, epistemologia e espiritualidade se difundiram para o resto do mundo como critérios universais de classificação e patologização dos povos segundo as suas hierarquias raciais (p. 124).

O indígena quéchua, por exemplo, viu-se obrigado, sob a matriz do poder colonial, a incorporar à sua cosmologia noções e categorias da perspectiva da modernidade acerca do que é política, economia, subjetividade, religião e relações sociais, constituindo-se um pensamento que opera dentro de uma dupla referência, a da modernidade e da colonialidade (FASANO, 2016). Observei, por exemplo, a religiosidade relacionada a perspectiva colonial em diversas festas no *Ayllu Pacajes* o culto aos santos da igreja católica. Os indígenas, durante as festas, buscavam incorporar seus saberes ancestrais e o culto as suas divindades à religião do colonizador.⁸⁴

Nesse contexto, os currículos harmonizados das nações indígenas me pareceram uma expressão de combate aos saberes impostos pelo colonizador, valorizando a identidade do indígena boliviano, como se pode perceber no excerto abaixo:

Por outro lado, o Currículo Regionalizado da Nação Quéchua de caráter intracultural, tem alcance regional quéchua, que por sua complementariedade harmônica com o Currículo Base Plurinacional, garante a implementação dos saberes e conhecimentos, pedagogias próprias, cosmovisão e identidade sociocultural e linguística quéchua. (CURRÍCULO ARMONIZADO DE LA NACION QUECHUA, 2014, p. 4)⁸⁵

No entanto, o pensamento sectarista está tão incrivelmente enraizado na comunidade quéchua que observei que esse currículo contrahegemônico enfrenta, na sala de aula e na comunidade, uma guerra travada em espaços de disputas e embates teóricos e metodológicos: de um lado, escrever em Quéchua é uma conquista de um povo oprimido

⁸⁴ Para uma melhor observação de festividades nas quais participei pode-se assistir vídeos no link https://www.youtube.com/channel/UCrpb8QEnCF8a3tZCESftOcg?view_as=subscriber

⁸⁵ Por otro lado, el Currículo Regionalizado de la Nación Quechua, de carácter intracultural, tiene alcance regional quechua, que, a la vez, en su complementariedad armónica con el Currículo Base Plurinacional, garantiza la implementación de los saberes y conocimientos, pedagogías propias, cosmovisión e identidad sociocultural y lingüística quechua. (CURRÍCULO ARMONIZADO DE LA NACION QUECHUA, 2014, p.4) (Tradução minha)

para a preservação de seu idioma e de sua identidade, e de outro lado, há um desejo de igualar-se ao colonizador, ter seu alfabeto e seu poder de escrita. Isso evidencia a persistência de uma mentalidade colonial até mesmo entre os indígenas, o que Canda e Oliveira corroboram (2010),

Assim, o colonialismo é mais que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que esses autores mostram é que, apesar dos fins dos colonialismos modernos, a colonização sobrevive. (p. 3)

Trata-se, segundo Cusicanqui (2013), de um “colonialismo interno”, ou uma “ação ofensiva incrustada na subjetividade, que é internalizada, afetando a todos os setores, classes e etnias na Bolívia” (CUSICANQUI, 2013)⁸⁶. Ou seja, existe uma "guerra" em curso quanto a implementação dos currículos harmonizados das nações originárias, que é o descompasso entre o que sugere o currículo e o que se observa na prática do professor em sala de aula, que segundo minhas observações, ainda estão pautados em um modelo autônomo de letramento. Além disso, o colonialismo interno apontado por Cusicanqui (2013) pode ser observado em um trecho de uma conversa informal que tive com um pai de aluno, em que ele opina sobre a escrita em Quéchua. A conversa se deu no dia 11 de abril de 2019 e foi gravada em áudio.

*Eu não sei escrever, só sei falar. Mas meus filhos não, escrevem e falam em Quéchua e em Espanhol. É importante, eles vão usar a escrita em seus trabalhos em Oruro ou em Poopó. É muito importante escrever em Quéchua.*⁸⁷

Pode-se ainda observar, em uma entrevista realizada com o professor no dia 11 de abril de 2019, a importância que ele dá ao ensino do Quéchua escrito. Na opinião do professor, saber se comunicar bem é falar e escrever, como, por exemplo, na língua inglesa, que se aprende a falar e escrever.

⁸⁶ Como participante do programa “Conversas do Mundo”, realizado por Boaventura de Souza Santos, Cusicanqui concede uma entrevista na cidade de La Paz ao sociólogo português. A entrevista em sua íntegra está disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=xjgHfSrLnpU>

⁸⁷ *Yo no sé escribir, hablo solamente. Pero mis hijos no, escriben y hablan en quechua y en español. Es importante, van a usar la escritura en sus trabajos en Oruro o en Poopó. Es muy importante escribir en quéchua*

Professor: Não sabem escrever...⁸⁸

Pesquisadora: Em sua opinião, é importante escrever em Quéchuá?

Professor: Importante.

Pesquisadora: Por que?

Professor: Porque as vezes usamos apóstrofos...

Pesquisadora: Sei...(pesquisadora)

Professor: E quando tem apóstrofo como se ler?

Professor: P'unchay.

Professor: K'a.(professor)

Professor: Como se lê isso? Outros sons são diferentes...

Pesquisadora: E onde podemos usar a escrita em Quéchuá?

Professor: Por exemplo, temos alguns panfletos que recebemos... (o professor me mostra panfletos dos Testemunhas de Jeová)

Pesquisadora: Sim.

Professor: Em Quéchuá só existem três vogais.

Pesquisadora: E onde se usa a escrita?

Professor: Nos cadernos.

Pesquisadora: E fora da escola?

⁸⁸*Profesor: No saben escribir...*

Investigadora: ¿En su opinión, es importante escribir en Quechua?

Profesor: Importante.

Profesor: ¿Por qué?

Profesor: Porque a veces hay póstumos dos...

Investigadora: Humm...

Profesor: ¿Cuándo tiene póstumos como se cierra? ¿Como se lee eso?

Profesor: P'unchay.

Profesor: K'a.

Profesor: ¿Como se lee eso? Otros vienen poco diferentes...

Investigadora: ¿Y dónde se usa la escritura en Quechua?

Profesor: Por ejemplo, tenemos algunos folletos que nos vienen...

Investigadora: Si.

Profesor: En quechua solamente son tres vocales...

Investigadora: ¿Y dónde van usar esa escritura?

Profesor: En su cuaderno.

Investigadora: ¿Y fuera de la escuela?

Profesor: O sea hoy en día estamos enfrentando en las instituciones públicas que el profesional que sepa escribir y hablar, como el idioma inglés, pues, que Usted. seguramente escribe correctamente, pues, y Usted. se va a comunicar con uno que es de Estados Unidos. Ahora aquí en Oruro, hay algunas personas que no conocen el castellano correctamente, entonces no hay oportunidad...

Professor: Bem, atualmente há uma exigência das instituições públicas que todo profissional saiba ler e escrever, como a língua inglesa, que a Sra. certamente sabe escrever corretamente, então, e a Sra. se comunica com americanos...

Pode-se observar como, na fala do professor, existe uma justificativa quanto a escrita em Quéchuá, ou seja, na perspectiva do professor, aprender um idioma está diretamente condicionado as práticas de escrita e de oralidade. As práticas de escrita em Quéchuá podem permitir uma apropriação da representação gráfica, porém, observei que os alunos compreendem a utilidade da escrita em espanhol, mas não em Quéchuá, como se escrever em Quéchuá fosse algo novo para eles, como mostra a atitude de desinteresse dos alunos já mencionada neste texto.

Ao realizar minhas observações na sala de aula, percebi nas falas do professor e de membros da comunidade que a valorização da escrita em Quéchuá se deve à magia que o alfabeto tem exercido há muito tempo nas diversas culturas, e sobre a qual já discorri no capítulo anterior deste relatório. Parece-me que os povos falantes de Quéchuá no *Ayllu Pacajes* acreditam que no momento que começam a aprender o alfabeto, apropriam-se dos conhecimentos hegemônicos e fazem com que o idioma Quéchuá não seja esquecido. Nesse sentido, aprender a escrever e ter acesso à cultura escrita equivale a dar voz a povos calados pelos colonizadores espanhóis, que impuseram não só o idioma, mas a religião e seus costumes.

Abaixo apresento um trecho de uma conversa informal que mantive com um casal habitante do *Ayllu Pacajes* no dia 25 de abril de 2019. Nesse trecho, pode-se observar como os habitantes acreditam que, ao adquirir a escrita podem também se igualar ao colonizador, "aos povos do lado de lá":

Senhor: Olhe, e a Sra. Não acha que é importante escrever? Veja, as pessoas do outro lado sabem escrever, a Sra. escreve, não é? Então, agora nos indígenas também podemos escrever, não é somente falar em casa, os alunos sabem escrever em Quéchuá e é o professor quem lhes está encaminhando...

*Senhora: E desde que começou o governo Evo melhorou muito a educação infantil, os moveis, os livros didáticos, os materiais audiovisuais, isso. Além disso, que mais? Campos de futebol, a saúde, bolsa Juancito Pinto de 200 bolivianos, não é? Depois...*⁸⁹

⁸⁹ *Señor: Mire, y Usted. ¿No cree que es importante escribir? A ver, los pueblos del lado de allá saben escribir, Usted. escribe nove? Entonces, ahora nosotros los indígenas también podemos escribir, no es hablar nomas en la casa, los alumnos saben escribir en Quechua y el profesor encamina...*

Vale observar que ao destacar que “não é somente falar em casa” a senhora apresentou uma afirmação significativa, pois, tanto falar como escrever em Quéchuá, fora dos ambientes privados, representa para ela uma participação da língua Quéchuá nos espaços públicos.

Acredito, baseando-me em Canagarajah (2009), que a escrita em Quéchuá possibilita a construção de uma identidade social e faz parte de uma “zona de segurança”.⁹⁰ A comunidade do *Ayllu Pacajes* apresenta o comportamento típico dos participantes de “comunidades minoritárias que exercem suas identidades clandestinas na religião, ao fingirem ser cristãos mas continuarem com suas práticas religiosas”(p.119). Como afirma Canagarajah (2009), “são atos através dos quais também é mantida a dignidade e são desenvolvidas ideologias clandestinas que explicam a situação injusta e ajudam a realizar as atividades espirituais alternativas que lhes trazem esperança” (p. 120).

Para os povos indígenas, a escrita em Quéchuá é uma forma de acesso ao poder, mesmo sem nenhuma necessidade de escrita, mas possibilita ações que proporcionam aos membros da comunidade uma vida mais confortável, com todos os bens materiais que a vida moderna lhes pode proporcionar.

O que percebi é que a comunidade apresenta comportamentos de clandestinidade no momento em que estão livres da “vigilância do colonizador”, ou seja, em suas festividades, onde o colonizador não está presente, eles demonstram como podem ser resistentes. Eles desenvolvem seus códigos em gestos, como, por exemplo, durante a entrega da folha de coca que deve ser recebida com as duas mãos, códigos esses que interagem com os próprios símbolos impostos pelo colonizador, como por exemplo o uso do crucifixo, do acendimento de velas para santos, as rezas para os mortos em Quéchuá.⁹¹ Um outro exemplo

Señora: Y desde que ha entrado el gobierno Evo ha mejorado mucho la educación de los Wawas, los mobiliarios, didácticos, audiovisuales, eso...Después, ¿qué más? Canchas deportivas, después salud, bono Jacinto Pinto de 200 bolivianos, ¿nove? Después... (Tradução minha)

⁹⁰ A propósito do conceito de “Zona de Segurança”, Canagarajah (2009) o define como "espaços sociais e intelectuais onde grupos podem se constituir em comunidades horizontais, homogêneas e soberanas, com alto grau de confiança e compreensão compartilhada dos eventos ao seu redor e proteção temporária contra legados de opressão". A expressão “zonas de segurança” é geralmente usada em meios acadêmicos para se referir à vida clandestina e apresenta conexões com os estudos de língua inglesa como segunda língua, nos casos de bilinguismo e nos estudos de letramento, quando os pesquisadores observam que os alunos começam a adotar comportamentos não-autorizados pelos seus professores. (CANAGARAJAH, 2009, p.119) Observo aqui também que o termo "zona de segurança" foi cunhado em um contexto de ensino de inglês para a comunidade hispânica nos EUA, porém, o mesmo conceito se aplica à situação que investiguei.

⁹¹ Para observar as rezas para os mortos em Quéchuá, pode-se assistir ao vídeo no link <https://www.youtube.com/watch?v=tdUqSxXe-5M&t=43s>

seria o espaço iconográfico religioso, onde se mesclam santos da igreja católica e as divindades indígenas, como o álcool jogado para a *Pachamama*, e invocação do bem enquanto a folha de coca é mascada.⁹²

Segundo Canagarajah (2009), esses povos pertencem a grupos minoritários e as zonas de segurança construídas por eles, “parecem ter sido sempre uma saída para a expressão de identidades clandestinas que se desdobravam em discursos subversivos que por sua vez, inspiram resistência contra a dominação”, (p. 119). Essa resistência é interessante pois envolve, uma forma de cooptação, no sentido de ser preciso que eles aprendam a escrita, para inserir-se no código do colonizador.

Fazendo uma alusão ao título de um livro de James Scott (1985), esta seria a “arma dos fracos”, que, desprovidos de poder, desafiam os grupos dominantes, por meio de atos simples no dia-a-dia e que observei durante minha permanência na comunidade. “São atos através dos quais também é mantida a dignidade e são desenvolvidas ideologias clandestinas... a conversa pelas costas, a paródia, a gozação e a satirização da fala das comunidades dominantes são uma forma indireta de oposição” (SCOTT apud CANAGARAJAH, 2009, p. 120). Kochman chama essas estratégias de *fronting* (1981 apud CANAGARAJAH, 2009, p.120)

Para exemplificar o *fronting* descrito por Kochman (1981), apresento a seguir um trecho de minhas notas de campo feitas no dia 24 de abril de 2019. Nesse trecho, pode-se observar como, nesse momento, me senti incômoda com alguns comportamentos dos habitantes do *Ayllu Pacajes*. Em seguida, para exemplificar a zona de segurança evidenciada por Canagarajah (2009), apresento minhas notas de campo feitas no mesmo dia, no período da manhã, durante minhas observações em sala de aula.

Mesmo sabendo que iria viver em uma cultura com costumes diferentes, me senti muito incomoda quando eles começaram a rir e sussurrar entre si. Para mim era falta de educação, embora eu soubesse que era apenas uma forma de proteção. Eles falavam baixinho, no ouvido uns dos outros, riam e sempre me deixavam fora do círculo de conversas deles. Percebi esse comportamento principalmente nos membros mais jovens. Geralmente

⁹² Para uma melhor observação dos gestos usados nos rituais que cito e para conhecer melhor o espaço iconográfico religioso onde estive, disponibilizo vídeos no *link* do *Youtube*. https://www.youtube.com/channel/UCrpb8QEnCF8a3tZCESftOcg?view_as=subscriber

os pais, avós ou membros mais velhos me olhavam e falavam comigo, mas os mais jovens eram extremamente agressivos...

Senti na sala de aula o mesmo comportamento de ontem quando estive numa reunião na comunidade, os sorrisos, os cochichos, o arrastar dos pés, quando os alunos eram convidados para escrever na lousa...

Os comportamentos que observei na sala de aula podem ser caracterizados em algumas situações como *fronting* e em outras como zona de segurança. O que diferencia os comportamentos são as atitudes dos sujeitos em cada situação. O *fronting* caracteriza-se pelo enfrentamento usando "as armas dos fracos", como observei no meu diário de campo, são os cochichos, o arrastar dos pés, os sorrisos. A zona de segurança é construída entre grupos que usam armas de confrontação não tão evidentes para o colonizador, são as conversões religiosas, a aceitação dos ritos, o aprender da língua do colonizador.

Sotomayor (1995) assevera que a invasão espanhola relevou a segundo plano a língua Quéchuá, que sofreu com a imposição do espanhol pelos colonizadores. O autor destaca que,

mesmo depois de tantos anos após a colonização, ainda conhecemos pessoas vaidosas e complexadas que se esquecem de ser descendentes dos quéchuas e dos aymaras, se dedicam a desmerecer e depreciar nossa língua materna e original, como se fossem legítimos espanhóis, sentem vergonha de falar Quéchuá pensando que é um idioma de índios, mas pelo contrário, todos nós nativos deveríamos estar orgulhosos de defender sua permanência e promovendo o uso geral para que essa língua se perpetue e se mantenha latente em nossa comunicação social (p. 2).⁹³

Esse sentimento de identidade apontado por Sotomayor (1995) pode ser observado nos alunos, professores e habitantes do *Ayllu Pacajes*, pois, ao escrever, os habitantes dotam essa escrita de novos significados. Com isso, baseando-me em Menezes de Souza (2008), percebo que as produções escritas dos alunos do *Ayllu Pacajes*, refletem e refratam uma intersubjetividade social do colonizador muitas vezes distanciada da própria

⁹³ "Porque, a pesar de tantos años transcurridos desde aquella época de la invasión hasta el presente, aun se conocen a personas vanidosas y acomplejadas que, olvidándose de ser descendientes de los quechuas y aymaras, se dan a la tarea de desmerecer y depreciar nuestra lengua materna y original; como se fueran legítimos españoles, se avergüenzan de hablar quechua aduciendo de que es un idioma de indios, cuando al contrario todos los nativos deberíamos haber estado orgullosos defendiendo su permanencia y propugnando el uso general para que de esa manera se perpetué y se mantenga latente en nuestra comunicación social".
(Tradução minha)

cosmovisão indígena, mas, ao mesmo tempo, constituem zonas de segurança em que procuram elevar seus próprios valores ao mesmo patamar dos valores das sociedades hegemônicas, ou seja, escrever. Aqui, as construções de zonas de segurança demonstram que, ao se apropriarem de uma linguagem escrita, os próprios indígenas usam as armas do colonizador, seria assim uma arma a mais para a luta contra os efeitos das marginalizações a que foram submetidos por tantos anos. Observei também, nas festas das comunidades, muitas construções de zonas de segurança. As festas aos santos católicos, e dentro das festas o *pinchar* da coca, a *ch'alla a Pachamama*⁹⁴, as oferendas as divindades indígenas.

Tanto na sala de aula como na comunidade do *Ayllu Pacajes*, os comportamentos que observei me fizeram refletir sobre como as identidades e os discursos com os quais tive contato poderiam ser instâncias enriquecedoras criativas e críticas a contribuir para o letramento dos alunos na comunidade.

Reconheço, porém, que enfrentei limitações de tempo e de espaço, para desenvolver uma pesquisa mais aprofundada sobre as questões de identidade e de poder no *Ayllu Pacajes*. Sendo assim, acredito que novas pesquisas poderão surgir nesse âmbito, e trazer novas contribuições para o entendimento das pesquisas etnográficas baseadas nos estudos de letramento.

Levando em consideração os dados coletados no período em que realizei esta pesquisa, para investigar o efeito da introdução da linguagem escrita em Quéchua para a comunidade do *Ayllu Pacajes*, observei que escrever em Quéchua ultrapassa os limites das práticas escolares no *Ayllu Pacajes*. Alguns habitantes acreditam que podem aceder a cargos públicos ao escrever em Quéchua, outros alegam que irão preservar sua identidade, outros ainda apostam na preservação do idioma.

Existe uma forte valorização da escrita e a magia exercida pelo alfabeto está presente todo o tempo na construção identitária e na valorização da escrita como competência indispensável para os alunos e para os professores. Os pais que têm em seu filho o habitante capaz de escrever em Quéchua sentem orgulho de serem indígenas e bolivianos, pois a escrita em Quéchua lhes confere o prestígio associado ao alfabeto. Por exemplo, Gutierrez, dirigente comunitário, participante da elaboração do currículo

⁹⁴O *Pinchar* da coca poderia ser traduzido como mascar a folha de coca em comunidade e a *ch'alla a Pachamama* como alimentar a mãe terra. Os membros da comunidade costumam *echar* (jogar) bebidas para a mãe terra. Isso pode ser observado em uma festa que participei no [link https://www.youtube.com/watch?v=LxXDBn3iuMA](https://www.youtube.com/watch?v=LxXDBn3iuMA).

harmonizado da Nação Quéchuas, observa que escrever em Quéchuas faz parte do “orgulho indígena” já que “*ahora nos devuelven los discursos e a autoestima /ahora nos devuelven los discursos, la autoestima*” (2016, p. 3). Ainda assim, de acordo com os dados observados, a introdução da escrita no *Ayllu Pacajes* divide opiniões e, independente de possuir uma escrita ou não, a comunidade em que estive inserida continua vendo seu idioma como representante de sua própria cultura e identidade. Gutierrez (2016), um dos líderes indígenas participantes da elaboração do currículo Harmonizado da Nação Quéchuas postula que,

Havia ganhado uma das batalhas mais importantes para o reconhecimento nacional de união de seus direitos fundamentais. A Reforma Educativa parte do reconhecimento da heterogeneidade sociocultural do país com a finalidade de fortalecer a identidade nacional, exaltando os valores históricos e culturais da nação boliviana em sua enorme e diversa riqueza multicultural (Ministério da Educação, 1998, p.119)⁹⁵

A introdução da escrita no *Ayllu Pacajes* pode ser vista em vários materiais que observei durante minha permanência para o trabalho de campo. Porém, notei, também, que existe grande dificuldade de adaptação da fonética em Quéchuas para o alfabeto escrito. Em conversas com o professor, ele admitiu que muitas vezes transcreve o som para o papel diretamente, porque não tem uma letra que corresponda ao som.

*Como só temos três vogais em Quéchuas, às vezes não conseguimos escrever bem, aí colocamos o som mesmo. (Fala do professor gravada em áudio no dia 29 de abril de 2019)*⁹⁶

Além da fala do professor no excerto acima, em conversas informais ele sinalizou a dificuldade que os quéchuas-falantes enfrentam no momento de escrever. Segundo o professor, muitos sons não podem ser sinalizados no alfabeto escrito, por isso ele utiliza o alfabético fonético.

A seguir, nas figuras 58 e 59, apresento alguns excertos em que se pode observar o desenvolvimento da escrita pelos alunos no *Ayllu Pacajes* em sala de aula.

⁹⁵ Los líderes indígenas consideraron que habían ganado una de las batallas más importantes hacia al reconocimiento nacional de unión de sus derechos fundamentales. A Reforma parte del reconocimiento de la heterogeneidad sociocultural del país con el fin de fortalecer la identidad nacional, exaltando los valores históricos y culturales de la Nación boliviana en su enorme y diversa riqueza multicultural y multirregional. (MINISTERIO DE LA EDUCACIÓN, 1998, p. 119) (Tradução minha)

⁹⁶ *En Quéchuas solamente hay tres vocales, entonces escribimos los sonidos. (Tradução minha)*

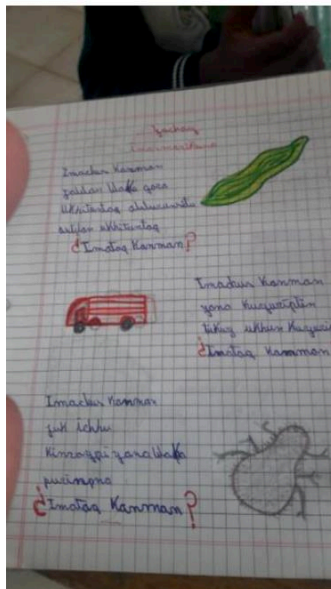


Fig. 58 - Cópia de música em Quéchuá. Fonte: Foto da autora.

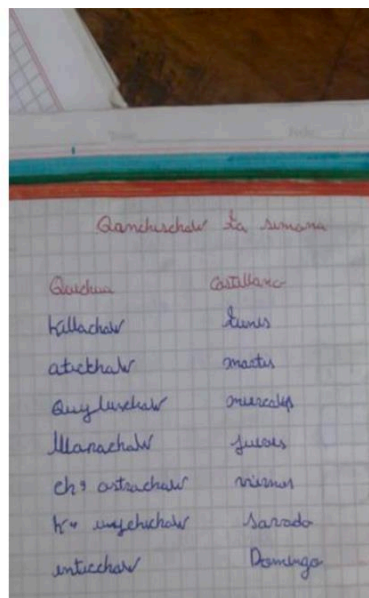


Fig. 59 - Dias da semana. Fonte: Foto da

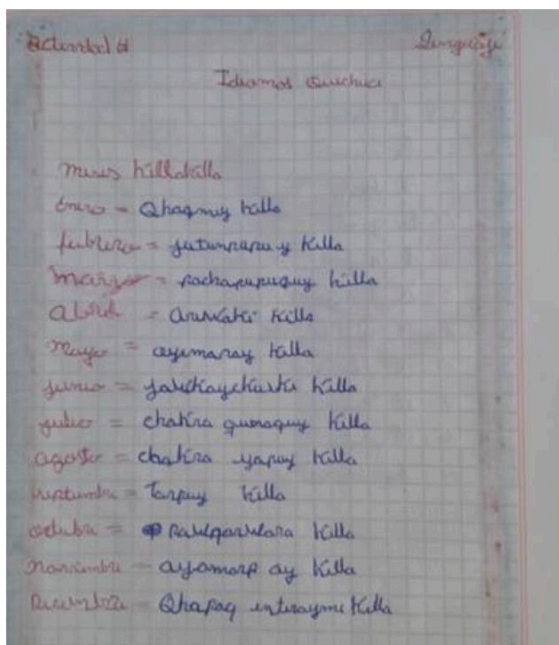


Fig.60 – Meses do ano. Fonte: Foto da autora.



Fig.61 – Escritos em Quéchuá nas paredes da escola. Fonte: Foto da autora.

A handwritten table on grid paper showing the correspondence between Quechua and Spanish numbers. The title 'Numerals' is written in red at the top. The Quechua words are in the left column and the Spanish words are in the right column.

Quechua	Spanish
ruk	uno
IsKay	dos
Kinsa	tres
Tawa	cuatro
phichqa	cinco
Sqta	seis
qanchis	siete
pusaq	ocho
jisqun	nove
chunha	diez

Fig. 62- Os numerais. Fonte: Foto da autora.

A escrita em Quéchua está condicionada ao ensino do Espanhol, com métodos de tradução, repetição, ditados e cópias. Outro problema que detectei em minhas observações, e que também já apontei, é que os materiais produzidos pelo professor e alguns dicionários disponíveis na escola são textos em Quéchua, mas não são textos Quéchuas, ou seja, não retratam a cosmovisão indígena ou sua forma de comunicação multimodal, o que tornou difícil, quase impossível, encontrar exemplos de produções escritas dos alunos fora das paredes da sala de aula.

O processo de introdução da escrita no *Ayllu Pacajes* é um modelo imposto de letramento autônomo, no qual o estilo e o tipo de conteúdo a serem ministrados são estabelecidos por instituições externas à comunidade. Durante as aulas que observei, o conhecimento linguístico dos alunos foi pouco utilizado como meio de expressão e relegado a segundo plano, como já comentei anteriormente, ou seja, busquei destacar dois pontos distintos de análise: a imposição de conteúdos por instituições externas à comunidade e as práticas adotadas pelo professor em sala de aula.

Segundo Sichra (2008), a ideia de preservação da língua indígena é vaga e fortemente promovida por discursos políticos. Segundo a autora, a ideia foi introjetada na cabeça do indígena, que vê a escrita como um direito e como instrumento de preservação de sua própria identidade: “por essa razão, esse direito deve ser introduzido, mesmo que seja a força, convencendo os povos indígenas que devem escrever em suas línguas (para seu próprio bem!)”⁹⁷.

Para atingir os objetivos deste estudo, que foram:

1. Analisar qual seria a importância da introdução da linguagem escrita para os membros da comunidade;
2. Analisar qual a percepção da comunidade, do professor e dos alunos quanto ao ensino e aprendizagem do idioma Quéchua escrito e do Espanhol simultaneamente.

e buscando possíveis respostas para as perguntas de pesquisa, que foram:

1. Qual seria a importância da apropriação da linguagem escrita em Quéchua para as comunidades indígenas de *Coriviri* e *Machacoya*?
2. Como esse processo de introdução da linguagem escrita foi recebido pelos alunos, professor e comunidade?

fiz, além do estudo dos dados coletados, uma análise detalhada da lei 070 *Avelino Siñanez y Elizardo Perez*, no que concerne ao ensino de idiomas indígenas originários, como também dos Currículos Harmonizados da Nação Quéchua, que são complementos da referida lei. Objetivei também, com a análise da lei, entender melhor o contexto educacional boliviano e mais especificamente o que a lei propõe em relação ao ensino de línguas.

Buscando possíveis respostas para a primeira pergunta acima, acredito que tendo como embasamento teórico os estudos do letramento, por sua natureza crítica, essa pesquisa se constitui muito mais um trabalho de perguntas que um trabalho de elaboração de respostas.

Parafraseando Macedo (2017) ao falar de letramento como uma “língua de possibilidades”, faz-se necessário compreender que a língua Quéchua escrita se encaixa em uma multiplicidade de discursos com que a própria comunidade do *Ayllu Pacajes* deve lidar.

⁹⁷“Y por esta razón, ese derecho hay que introducirlo, aunque sea a la fuerza”, convenciendo a los pueblos indígenas que deben escribir sus lenguas (¡por su bien!) (p. 3) (Tradução minha)

Para Freire (2017) o reconhecimento do discurso escrito não deixa de ser a autenticação da pluralidade de vozes na (re)construção de uma sociedade democrática. Freire (2017) postula que, qualquer projeto de alfabetização para essas populações teria necessariamente que passar pela leitura da palavra em seus idiomas nativos. Essa alfabetização não pode exigir que a leitura da palavra seja feita no idioma do colonizador que nega a pluralidade de voz e discurso é autoritário e antidemocrático.

Dessa forma, quero evidenciar que ao analisar a lei 070 *Avelino Siñani y Elizardo Perez*, notei que esta busca promover a revitalização e preservação dos idiomas originários⁹⁸ na Bolívia. No seu O Art. 11º- Capítulo 1 da Organização Curricular 2, a lei evidencia que deve promover a construção coletiva dos saberes por instituições e organizações de base, levando em consideração os territórios, as culturas, as línguas de caráter local, regional e nacional.

Quanto ao ensino de línguas, a seção I, em seu artigo 15º, p. 19, destaca que a língua indígena deve ser a primeira língua e o espanhol segunda língua em populações que falam a língua indígena como língua materna e que aprenderão espanhol; o espanhol deverá ser considerado primeira língua em comunidades que já falam espanhol; no caso de línguas em perigo de extinção, deve-se implementar políticas linguísticas de recuperação e desenvolvimento, com participação direta dos habitantes da região onde essas línguas estejam sendo faladas. Observa-se assim que as propostas da lei buscam valorizar e legitimar os conhecimentos e saberes das culturas indígenas originárias, com um caráter intracultural, intercultural e plurilíngue.

⁹⁸Evidencio aqui, que existe uma forte discussão dentro da própria academia boliviana a respeito do uso do termo "indígena" e "originário". Os termos "línguas originárias", "povo originário", "terras originárias", etc, surgiram no discurso político do presidente Evo Morales e foram incorporados às leis relativas a instituições públicas, como escolas. Cusicanqui (2012) destaca, porém, que o termo "originário" não deixa de ser hegemônico e discriminatório, na realidade um termo sutil que busca menosprezar o indígena, dificultar-lhe o acesso ao conhecimento e diminuir-lhe a capacidade de oposição ao Estado.

Pode-se observar que a Lei 070 *Avelino Siñani y Elizardo Perez* usa tanto o termo "originário" como "indígena", gerando muitos estudos e investigações como, por exemplo, os estudos de Ames (2013), Hornberger (2005) e Sichra (2008). Abaixo listo alguns exemplos da referida lei.

Art. 74º (Universidades Comunitárias) Las universidades comunitárias pluriculturales, responden a la realidad cultural, lingüística y requerimientos de las naciones indígenas originarias. (LEY 070, p.28)

5. Los consejos Educativos de Pueblos Originarios: Tienen caracter nacional y transterritorial, están organizados en cada nación indígena orginaria: Aymara, Quechua, Guarani, Guarayo, Chiquitano, Mojeño, Uru, Amazonico, Multietnico, Afroboliviano y otros. Su función es particular en la formulación de políticas educativas, velando por la adecuada implementación y aplicación de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe desde la planificación hasta la evaluación. (LEY 070, p.32)

Por outro lado, minha pesquisa de campo sugere que independente da escrita, o idioma continua sendo falado na comunidade e na escola. A brecha que encontro se refere ao papel da escola na comunidade, pois esta recebe o papel central na alfabetização dos alunos e relega a segundo plano os saberes da língua oral, que deveriam ser aproveitados para o ensino do Quéchuá escrito, conforme destaca Ames (2013),

Apesar do objetivo da escola de produzir alguns eventos letrados na esfera da comunidade, pode-se dizer que a maioria deles são deliberados e em geral escassos. A escola parece considerar seu papel como agente alfabetizador relacionado principalmente ao ensino direto das crianças, fechada dentro de suas paredes e de suas atividades escolares. (p.118)⁹⁹

Os dados indicam que a escola está contribuindo para manter a “pedagogização do letramento” descrita por Street, exercendo um papel de detentora do saber, alheia aos conhecimentos linguísticos da comunidade, mantendo a supremacia da escrita sobre a oralidade, revelando discrepâncias entre a linguagem oral e a linguagem escrita em Quéchuá. Freire (2017) destaca ainda que a escola não cria a subjetividade, e de acordo com minhas observações, e nas aulas que observei, pareceu não haver oportunidades para que os conhecimentos advindos da comunidade fossem contemplados, o que pode fazer com que algumas verdades sejam encaradas como absolutas” Para Freire (2017), a compreensão atual do letramento também teria que mudar. Por definição, haveria um respeito real pelos alunos que ainda não se familiarizaram com a palavra para lê-la. Esse respeito envolve a compreensão e a valorização das muitas contribuições que os não-leitores, fazem à sociedade em geral.

Com relação à segunda questão (“**Como o processo de introdução da escrita em Quéchuá foi recebido pelos alunos, professor e comunidade?**”), com os dados que coletei, pude observar que a proposta da escola *Ayllu de Warisata*, embora inovadora¹⁰⁰, ainda se prende aos currículos hegemônicos, ou seja, as matérias tradicionais dos currículos escolares, como matemática, ciências, língua espanhola, entre outros. A regionalização do ensino é um primeiro passo para a valorização da cultura local das comunidades indígenas,

⁹⁹ A pesar del rol de la escuela en producir algunos eventos letrados en el marco de la comunidad, debe decirse que la mayoría de ellos no son deliberados y en general son escasos. Más bien, la escuela parece considerar su rol como agente alfabetizador mayormente relacionado a la enseñanza directa a los niños y enclaustrado en las paredes de la escuela o las actividades escolares (p.118) (Tradução minha)

¹⁰⁰ A proposta de construção do conhecimento compartilhado desenvolvida pela *Escola de Warisata* surgiu como inovação para o ensino tradicional, em que o professor era o detentor do saber. A escola buscou integrar aluno, comunidade, professor e escola e foi a primeira da América do Sul a propor o ensino *Ayllu*. A este propósito pode-se assistir o filme *Warisata Teaser* Disponível https://www.youtube.com/watch?v=DCUFq0PjT_Y

mas observei que os conhecimentos de fora da comunidade, já estabelecidos nos currículos anteriores ao modelo socio comunitário produtivo, ainda são muito valorizados pelo professor, que detém o saber e que ainda ministra uma educação bancária (FREIRE, 1970) sem a participação efetiva do aluno. A cosmovisão indígena de compartilhamento, característica dos *ayllus* andinos, pode ser observada em toda comunidade, na participação na escola, nas festas e rituais, mas na sala de aula o professor ainda é visto como autoridade detentora do saber, como fica evidente em gestos, no levantar das mãos, no levantar e sentar, na formação antes da entrada da escola, nos cantos e rituais.

No trecho abaixo, apresento minhas impressões escritas feitas no dia 9 de maio de 2019. Era o ritual de entrada na escola. Disponibilizo também, no *youtube*, a filmagem que realizei nesse dia.

Nesse momento os alunos formam uma fila, o professor na frente e os alunos o seguem. Sempre ao entrar na escola os alunos ficam em fila para cantar o hino nacional. Depois entram para a sala de aula. Os pais também participam desse ritual e esperam que seus filhos entrem na sala de aula para cumprir com suas atividades diárias.

Professor: Onde é a esquerda? Não, não, vejam, vejam, vejam, Esquerda, vão vocês primeiro na fila, pois, Vamos.

A configuração das carteiras permite que todos trabalhem em conjunto, mas observei que o professor sempre à frente dos alunos.¹⁰¹



Fig. 66 - Posicionamento do professor em sala de aula. Fonte: Acervo da autora

¹⁰¹ Para melhor observar a disposição da sala de aula disponibilizo o link do *youtube* https://www.youtube.com/channel/UCrpb8QEnCF8a3tZCESftOcg?view_as=subscriber

A comunidade percebe a introdução da escrita com diferentes visões, como pude detectar com os dados que coletei. Alguns grupos de pais acreditam que escrever em Quéchua está diretamente ligado à preservação de sua identidade, enquanto para outro grupo a escrita em Quéchua lhes confere poder. Por outro lado, os alunos expressam uma visão discrepante: a maioria deles acredita que é muito difícil e veem o alfabeto em Quéchua como algo novo, desconhecido para eles. Abaixo transcrevo trechos de um diálogo informal que gravei na comunidade no dia 15 de maio de 2019, em que os habitantes conversam sobre as vantagens e desvantagens da escrita em Quéchua.

*Pai: Mas eu nunca escrevi e falo bem...*¹⁰²

Mãe 1: Sim, mas e teus filhos?

Pai: Eles falam também, tem que escrever em espanhol, por acaso eles vão escrever em Quéchua na faculdade?

Mãe 1: E para trabalhar?...o governo pede...

Mãe 2: Sim, mas quero que aprendam espanhol. Quechua eu posso ensinar-lhes...

Pai: E a escrita?

Mãe 1: Com o professor na escola, aí eu reviso seu caderno...

Mãe 2: Eu também reviso, mas gosto de saber que a Valentina está escrevendo em Espanhol e Quéchua.

Pai: Eu gosto também, mas os exames? Com certeza vão ser em espanhol...

De acordo com o que observei, a recepção da escrita divide opiniões tanto na comunidade como na academia boliviana. Garcés (2007) destaca que, mesmo na educação intercultural e bilíngue, o ensino de Quéchua segue os moldes das culturas dominantes. De maneira análoga, Schira (2008) sugere que a escrita em Quéchua não cumpre fins pedagógicos na escola, mas consiste de um novo mecanismo sutil de subordinação. Por outro

¹⁰²-*Pero yo nunca he escrito y hablo bien... (padre)*

-*¿Si, pero y tus hijos? (madre)*

--*Ellos hablan también, tienen que escribir en español, en la facultad por se acaso van escribir en Quechua? (padre)*

Madre 1: Y para trabajar a ver...el gobierno pide... (madre)

Madre 2: Si, pero que aprendan español. El quechua se los enseno yo... (madre 2)

Padre: Y la escritura? (padre)

Madre 1: Con el profesor pues, en la escuela, yo reviso su cuaderno...

Madre 2: Yo también reviso, pero a mi me gusta que la Vali sepa escribir en castellano y Quechua...

Padre ¿A mí también me gusta, pero y los exámenes? En español será, pues... (Tradução minha)

lado, alguns pais pensam que, para ser uma autoridade na comunidade, é preciso saber falar, ler e escrever em Quéchuá. Essa motivação, e ser uma autoridade na comunidade, ficou evidente no discurso do professor em uma aula que observei no dia 21 de março de 2019, e que transcrevo nos trechos a seguir.

*Professor: Bem, cantamos essa canção porque nós professores da área rural somos dessa formação, e com isso estamos ensinando a todos vocês estudantes porque no futuro vocês vão ser o futuro da...*¹⁰³

Alunos: Bolívia.

Professor: Bolívia, de nossas comunidades, de nosso município, de nosso distrito, não é? Vocês ainda estão no primário, então...

Pode-se observar nesse pequeno diálogo, a interação que ainda mantém uma forma bastante tradicional de ensino. Quando fala o professor, podemos observar como ele incentiva seus alunos a serem o futuro da Bolívia, ou seja, autoridade originária na comunidade.

Neste capítulo apresentei os dados coletados, trechos de diálogos que mantive com o professor, a comunidade e os alunos, trechos de meu diário de campo, excertos de questionários e entrevistas, analisando-os com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa. No capítulo seguinte, apresentarei as considerações finais desta pesquisa e alguns encaminhamentos que possam colaborar com investigações futuras.

¹⁰³ *Profesor: A ver hemos cantado porque los maestros del área dispersa del área rural somos de esa formación, con eso estamos encintando en Usteds estudiantes para que mañana pasado -Ustedes van ser futuro de...*

Alumnos: Bolivia.

Profesor: Bolivia, de nuestras comunidades, de nuestro municipio, de nuestro distrito, ¿no? Usteds van creciendo, posteriormente Ustedes van ser autoridades...Van a estudiar. Ustedes están en primaria, entonces...

CAPÍTULO 5

APRECIACÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

Nesta seção, apresento as apreciações finais acerca da pesquisa realizada, como também alguns encaminhamentos para futuras investigações, tendo como pressupostos teóricos os estudos do letramento e a pesquisa etnográfica em contexto indígena. Quero ressaltar que não houve respostas prontas e objetivas ao final da análise dos dados coletados, mas sim algumas tentativas de explicar determinadas práticas e eventos de letramento em uma comunidade de tradição oral.

O objetivo deste trabalho foi analisar qual seria a importância da introdução da linguagem escrita em Quéchua e qual seria a percepção dos habitantes de duas comunidades dos Andes bolivianos, *Coriviri* e *Machcaoya*, na região do *Ayllu Pacajes*. Mediante a realização de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, e tendo como pressupostos teóricos os estudos do letramento, observou-se como um professor, os alunos e a comunidade como um todo, lidavam com essa nova modalidade de escrita até então desconhecida para os habitantes das comunidades.

Há que considerar, a relevância desta investigação, pois a pesquisa de como a linguagem escrita estava sendo introduzida em uma cultura de tradição oral, possibilita assim, um maior (re)conhecimento da importância dos estudos do letramento, e das pesquisas de cunho etnográfico mencionadas e realizadas por Street e Heath, e por outros pesquisadores que almejam o trabalho etnográfico em um contexto de culturas indígenas.

A pesquisa etnográfica, por tratar-se de uma pesquisa não objetiva, requer do pesquisador um processo de autopercepção, críticas e autoreflexividade. Não deixa também de ser auto etnográfica, pois, leva o pesquisador-professor a questionar-se e refletir sobre sua própria prática de sala de aula. Levando sempre consigo no trabalho de campo a pergunta “O que está acontecendo aqui?” como sugerem Heath e Street (2008), deve-se também levar em consideração as limitações da pesquisa, que pode não responder tão objetivamente quanto o pesquisador deseja.

E o que estava acontecendo era algo que gerou, em mim muitas expectativas e perguntas, como por exemplo, “se os participantes da pesquisa já eram fluentes em Quéchua, como estavam aprendendo a linguagem escrita, para que, por que, e qual sua percepção”. Eram muitos os questionamentos iniciais, e que não trouxeram respostas precisas, mas sim aumentaram ou modificaram minhas impressões durante o trabalho de campo.

Durante o trabalho de campo, as gravações, as conversas, as participações nas festividades, me vi rodeada de muitas linguagens, a multimodalidade descrita por Kress (2003) estava presente em toda comunidade, existia linguagem e comunicação, o que não existia era a linguagem escrita. Procurei conhecer suas percepções, suas linguagens, suas formas de comunicação, bem como as formas de contato entre os membros da comunidade e entre os *Ayllus*.

Por outro lado, percebi que minha chegada à comunidade, como pesquisadora, branca não-indígena, estrangeira, casada com uma das autoridades da comunidade, alterou a rotina, principalmente das atividades das mulheres. Percebi que quanto à receptividade, a comunidade masculina era mais aberta, as mulheres mostraram muitas vezes resistência em permitir minha participação em suas atividades. Por exemplo, até o fim da pesquisa, não consegui que elas me ensinassem alguns costumes típicos das mulheres na comunidade, como tecer, como montar seus pratos preferidos. Mesmo sendo receptivas, todo tempo me faziam perceber que não pertencia ao seu universo. Percebi cochichos entre as mulheres, risos, formação de pequenos grupos à mesa que conversavam entre si e não me incluíam na conversa, o que não percebi nos grupos de homens.

Acredito que pelo fato de o professor ser homem, tive muito mais abertura para as observações na escola. Sempre fui bem recebida pelo dirigente, professor, pais, mães e alunos. Em alguns momentos participei de atividades da escola e ministrei uma aula de inglês com a promessa que retornaria. As gravações eram vistas como um momento divertido porque eu, na maioria das vezes, entregava o celular para que os alunos filmassem.

Em todos os momentos que estive inserida na comunidade, procurei estar acompanhada de meu marido, mesmo que não fosse tão evidente. Ele era meu tradutor pois, como não falava Quéchuá, ao participar das reuniões comunitárias, os *cabildos*, ele traduzia o conteúdo e as falas das pessoas. As crianças me ajudaram a aprender alguns cumprimentos, agradecimentos e saudações em Quéchuá e com elas, mantive sempre um clima harmonioso e divertido.

Pode-se distinguir três momentos que constituíram o cenário de meu contato com as comunidades indígenas de *Coriviri* e *Machacoya* na região do *Ayllu Pacajes*: os primeiros contatos com a comunidade, a participação nos rituais e as apresentações; um segundo momento das observações das aulas, realização de entrevistas e questionários e um último momento de análise e reflexão.

No primeiro momento, por meio de conversas informais, mantive contato com autoridades originárias que recebiam mensagens, presentes, enviavam recados, faziam negócios, contavam histórias, riam e viviam a vida sem nenhuma necessidade de uma linguagem escrita antes da lei educacional que prescreve o ensino da escrita.

No segundo momento, por meio de entrevistas e um contato mais próximo com os membros da comunidade, procurei observar aspectos relativos à escola na comunidade, e como eles viam esse novo momento que vivenciavam, escrever em seu idioma originário. Vale ressaltar que esse momento em particular, me fez refletir sobre os meus próprios conceitos e (pre)conceitos quanto à introdução da escrita nas comunidades, “seria realmente uma agressão, uma forma de revitalização do idioma ou uma forma de resistência?” Foram momentos de leituras e (re) leituras das teorias, de conversas com meu orientador de busca por respostas. Foram momentos de gravações, transcrições, traduções, recriações, busca de temas relevantes, de análise de dados e formulações de porcentagens. Um trabalho exaustivo que se alinhou a um momento político conflituoso, o momento do golpe de Estado na Bolívia. Esse momento alterou completamente a vida no *Ayllu* porque a escola onde realizei a pesquisa parou de funcionar, os alunos e pais eram chamados para a luta armada e eu, como estrangeira, preferi voltar a cidade de Oruro e não participar diretamente das manifestações.

No terceiro momento, procurei analisar mais cuidadosamente os registros escritos dos participantes, buscando entender como eles se posicionavam como cidadãos indígenas bolivianos que agora tinham sua língua oral gravada no papel. Nesse contexto, senti um ir-e-vir de teorias e abordagens, sinalizando que talvez a minha pesquisa estivesse sendo construída à luz de uma aparente “contradição”, pelo menos em alguns aspectos, ou seja, a meu ver, quando do início da pesquisa, a questão da agressão contra o indígena quando da introdução da escrita era evidente, porém, nesse terceiro momento, essa linguagem escrita se tornava necessária como uma forma de resistência e subversão, de vozes silenciadas pela hegemonia.

Tal contradição foi sendo construída lentamente, de um lado estavam as teorias, do outro um momento de resistência necessária e todos juntos habitantes de uma comunidade que necessitavam serem ouvidos. Assim, essa construção a princípio conflituosa, cedeu lugar a uma construção fundamentada em uma lógica própria, que buscou promover novas semioses, para um novo contexto cultural e identitário.

Face a esse contexto, esse estudo buscou contribuir, também, para o surgimento de novos sujeitos agora letrados na linguagem escrita, que através do uso de seu próprio idioma originário, objetivavam um novo olhar para suas culturas e suas identidades. Há de assumir, que a perspectiva de uma relação conflituosa em culturas de tradição oral com a introdução da linguagem escrita, não deixa de ser um momento de revitalização de um idioma que, muitas vezes é silenciado pelo poder etnocêntrico. Escrever em Quéchuá na Bolívia é, hoje, muito mais que revitalizar uma língua indígena, é resistir ao poder hegemônico das elites dominantes e colonizadoras.

Outro aspecto a ser considerado para investigações no contexto de culturas indígenas de tradição oral, refere-se ao mito de que essas comunidades não têm sua própria forma de linguagem e que necessitam da escrita para comunicar-se entre si. A escrita aqui é uma forma de resistência, de pensar como o colonizador em sua modalidade de linguagem, em pé de igualdade, para apresentar-lhes seu próprio idioma como um novo sentido, mostrando para o Outro sua cultura, arte e idioma.

Há que mencionar, ainda, que pesquisas como esta vislumbram (re)conhecer a multiplicidade de linguagens existentes nas culturas diversas. Nunca foi fácil, porém, realizar uma pesquisa etnográfica em um contexto distante de meu país e fora de seu território nacional. Deparei-me com algumas dificuldades como, por exemplo, a dificuldade de acesso à Internet. Além disso, o frio intenso do altiplano boliviano no *Ayllu Pacajes*, que chegava a dezessete graus negativos, me fez muitas vezes adiar atividades relevantes, como a leitura e a escrita.

Outra limitação foi minha dificuldade de adaptação aos costumes e rituais da comunidade, pois, como detentora de meus próprios (pre)conceitos culturais, muitas vezes tive dificuldades de entender a cultura do Outro e suas próprias cosmovisões e interpretações, que se chocavam com meus (pre)conceitos estabelecidos.

Uma terceira limitação se referiu à comunicação oral em Quéchuá. Como não sou falante do idioma e decifro apenas algumas palavras e expressões, muitas vezes não me fazia entender e nem entendia os habitantes do *Ayllu Pacajes*. Falar em Quéchuá seria um sinal de grande respeito pela cultura em que estive inserida, e como não dominava o idioma, apenas o Espanhol, me vi em muitos momentos deslocada dos rituais e das festas que ocorreram na comunidade e, até mesmo, entre os alunos, que se comunicavam fluentemente entre si.

Por outro lado, considero importante destacar que os estudos do letramento, como sugerido por Cope e Kalantzis (2012), buscam a valorização de vozes antes silenciadas, e isto faz com que o conhecimento hegemônico não seja reconhecido como a única fonte de saber. Falar Quéchua e escrever em Quéchua é reconhecer outros saberes, outros sujeitos que são criticamente letrados e que reconhecem outras interpretações e outros pontos de vista, e seu lugar de ser e estar no mundo.

Nessa perspectiva, mais que aprender apenas as regras da linguagem escrita, a escritura em Quéchua torna-se também uma ferramenta de empoderamento dos menos favorecidos que almejam novos horizontes, seja dentro de suas comunidades atuando como autoridades originárias ou como *comunários*, ou fora de suas comunidades em instituições governamentais, nas universidades, instituições públicas e em toda a vida pública boliviana. As mudanças pelas quais passa o mundo atual têm na educação o principal elemento de formação e desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade como um todo, lembrando sempre que fazem-se necessários novos conhecimentos, os conhecimentos vindo do Sul, e nesse papel o professor exerce um papel de grande importância, como construtor de novos significados que possam melhorar a qualidade educativa, para viver bem em comunidade.

REFERÊNCIAS

ABRAM, D. **The spell of the sensuous: perception and language in a more-than-human World**. Vintage Books. New York. A Division of Random House. Inc. 1996.

AIKMAN, S. **La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios**. IEP Perú: Lima. Lengua y Sociedad. 19.2003.

AMES, P. **Los usos concretos y los significados de la literacidad en una comunidad rural – un caserío mestizo de la Amazonia: organización local, identidad y estatus**. Scripta. V. 17. N.32.1. Belo Horizonte. Sem. 2013. <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2013v17n32p113>

ANDRÉ, M.E.D.A.de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas. Papirus. 2005.

APPLE, M. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis. Vozes. 1997.

BALLESTRIN, L. **América Latina e o giro decolonial**. Brasília. Revista Brasileira de Ciência Política. N.11. p. 89-117.maio-agosto de 2013. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSFUGUEL, R. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Revista Sociedade e Estado. V. 31, N. 1. janeiro/abril 2016. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa. Edições 70. 2006.

BARTLETT, L; HOLLAND, D. **Theorizing the space of literacy practices**. Ways of Knowing Journal.2 (1), p.10-22, 2002.

BARTON, D. **Literacy: An Introduction to the Ecology of written Language**. Oxford UK & Cambridge USA. Blackwell. 1994.

BARTON, D.; HAMILTON, M. IVANIC, R. **Local Literacies: Reading and writing in one community**. London/New York. Routledge. 1998.

_____ **Situated Literacies. Reading and Writing in Context**. Disponível em http://samples.saisburybooks.co.uk/9781134624224232_sample_858585.pdf Acesso em 20 de julho de 2018.

BATESON, G. **Steps to an ecology of mind: collected in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology**. Chicago. University of Chicago Press. 2000.

<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226924601.001.0001>

BAYNHAM, D. **Literacy practices. Investigating literacy in social contexts**. Londres e Nova York. Longman. 1995.

BENSON, D.; HUGUES, J.A. **The Perspective of ethnomethodology**. Londres: Longman, 1983.

BRANDT, D; CLINTON, K. **The limits of the local: Expanding Perspectives on literacy as a social practice**. Journal of Literacy Research, 34, p.337-356, 2002.

https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3403_4

BOGDAN, R.; TAYLOR, S.J. **Introduction to Qualitative Research Methods**. (s.l./s.d.) 1975.

BORG, S. **Teacher Cognition in Language Teaching: a review of a research on what language teachers think, know, believe and do**. Language Teaching. 36 (2). p. 81-109. Disponível em [http:// www. Education.leeds.ac.uk/research/uploads/79.pdf](http://www.Education.leeds.ac.uk/research/uploads/79.pdf). Acesso em 10 de agosto de 2018.

<https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>

BORGES, D. B. L. **Narrativas da cultura caipira e audiovisual: possibilidades de registros e estudo das especificidades formais dos “causos”**. BOITATÁ, Londrina, n. 14, p. 17-34, ago-dez 2012. Disponível em

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31528/22090>> Acesso em 12 de maio de 2018.

CÂMARA, R.H. **Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações**. Revista Interinstitucional de Psicologia. 6(2) p.179-191.jul-dez,2013.

CANARAJAH, A.S. **Identidades Subversivas, zonas pedagógicas de segurança e aprendizagem crítica**. Em aberto, Brasília, v.22, n.81.p 113-134, ago., 2009.

CARVALHO, C. **Novos Estudos do Letramento**. In. SATO, D.T.B.; JÚNIOR, J.R.L.B.; SANTOS, R.C.R. (orgs) **Ler Escrever Agir Transformar Uma introdução aos novos estudos do letramento**. Recife. Pipa Comunicação. p. 85-95.2016.

- CENAQ. **Currículo Armonizado de la Nación Quechua**. Chuquisaca. Cochabamba. Potosi. 2010-2013.
- CHASE, S.E. Narrative inquiry: multiple lenses, approaches, voices. In: DENZIN, Y.S. **Collecting and Interpreting qualitative materials**. Los Angeles: Lincoln Eds. Sage. p. 57-94.2008.
- CLARCK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo. Perspectiva. 2008.
- COLAÇO, T.L. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.
- COLLINS, J. **Literacy and literacies**. Annual Review of Anthropology. (24) p.75-93. 1995. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000451>
- COLLINS, J; BLOT, R. **Literacy and Literacies: Texts, Power and Identity**. Cambridge. Cambridge University Press, 2003. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486661>
- COOK-GUMPERZ, J. Literacy and Schooling: an unchanging equation? In: COOK-GUMPERZ, J. (ed.) **The Social Construction of Literacy**. Cambridge. Cambridge University Press. p. 16-44.1986.
- CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. Porto Alegre Edição. Artmed.. 2007.
- CUSICANQUI, S. **Ch'ixinakax utxiwa: a reflection on the practices and discourse of decolonization**. Tinte Limon Ediciones. English Translation. Duke University Press. Buenos Aires. 2012.
- DISCOVERY CHANNEL. **América Latina Selvagem**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jSEWL49VvjE> Acessado em 10 de março de 2020.
- FABRE, D. **Par écrit : ethnologie des écritures quotidiennes**. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme. 1997. <https://doi.org/10.4000/books.editionsmsh.3949>
- FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. New York: Longman, 1989.
- _____ **Discurso e Mudança Social**. Brasília. Universidade de Brasilia. 2001.
- FERREIRO, E. Coleção Emilia Ferreiro. 2019. Disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=f8Pf-H1Q14>. Acesso em 15 de maio de 2019.

Foucault, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 11a ed., M. T. da Costa Albuquerque & J. A. Guilhon Albuquerque, (trads.). Rio de Janeiro: Graal. 1988.

FRAENKEL, B. Enquêter sur les écrits dans l'organisation . In: FRAENKEL, B.: BOREIX, A. **Language et travail: communication, cognition, action**. CIDADE: CNRS, p. 210-261.2001.

FREIRE, P. **Educación como Participación da Libertad**. Edición en Español. Montevideo. Editorial Tierra Nueva. Montevideo. 1969 2ª. Edición.1970.

_____ **Pedagogía del Oprimido**. Edición en Español. Montevideo. Editorial Tierra Nueva. 1970.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Repensando o letramento: Um diálogo**. In Darder, Antonia; TORRES, Rodolfo (Org.). *The Critical Pedagogy Reader*.2017.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo. Edições Loyola. 1996.

GALVÃO, A.M.O. **Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita**. Glossário CEALE.UFMG. F ALE. Grupo de Pesquisa em História da Educação – GEPHE. Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/> Acesso em 29 de abril de 2019.

GARCÉS, J. **Interpretación clásica de lo intemporal y moderno**. Disponível em <https://promateriales.com> Acesso em setembro de 2018.

GEE, J.P. **Social Linguistics and Literacies: ideology and discourses**. 2.ed. Baskerville, UK: Taylor & Francis.1990/1996.

_____ **Discourse and sociocultural studies reading**. In: KAMIL, m.l. et al. *Handbook of reading research*. V. III, cap. 14: p.195-207.2000/2001.

_____ **Critical Literacy/Socially Perceptive Literacy: a study of language in action**. In:

GOODY, J. **The domestication of the savage mind**. Cambridge. Cambridge University, 1977.

GEERTZ, C. **The interpretation of Cultures** New York. Basic Books. 1973.

GRAFF, H.J. **The Literacy myth: Cultural Integration and Social Structure in the 19th Century**. USA. Transaction Publishers. 1979/1991.

_____The Legacies of Literacy: continuities and contradictions in western society and culture. In: CASTEL, S. de; LUKE, A.; EGAN, K. (ed.) **Literacy, Society, and Schooling; a reader**. Cambridge. Cambridge University Press. p 6186.1986.

GREEN, P. Critical literacy revisited. In: FEHRING, H.; GREEN, P. (ed.) **Critical Literacy: a collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association**. International Reading Association & Australian Literacy Educators' Association.p.7-14. 2001.

GROSGOUEL, R. **Para descolonizar os estudos da economia política e os estudos pos-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. Revista Crítica de Ciências Sociais. 80 Epistemologia do Sul.2008.
<https://doi.org/10.4000/rccs.697>

GOODY, J. **The interface between the written and the oral**. Cambridge. Cambridge University, 1987.

GOODY, J.; WATT, I. The consequences of literacy. In: GOODY, J. (Ed.) **Literacy in Traditional Societies**. New York. Cambridge University Pres.1968. p. 27-68. 1977/1987.

GOULART, C.M.A. Cultura Escrita e Escola: Letrar Alfabetizando. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. **Cultura Escrita e Letramento**. Editora UFMG. Belo Horizonte. 2010.

GUTIÉRREZ, F. **Diccionario Pedagógico**. Ley Educativa 070. 8. La Paz. Bolivia. Edición Revisada y Actualizada. 2016.

HALLIDAY, M. A. K. Literacy and linguistics: A functional perspective. In. HASAN, R.; WILLIAMS, G. (Ed.) **Literacy in Society**. New York. Longman.p.339-376.1996.

HARTMANN, Luciana. **Gesto, palavra e memória: performances narrativas de contadores de “causos”**. Florianopolis. Ed. Da UFSC.2011.

HASAN, R. Literacy, everyday talk and society. In. HASAN, R.; WILLIAMS, G. **Literacy in Society**. New York. Longman. p. 377-423.1996.

HAVELOCK. E. **The Greek Concept of Justice: from its Shadow in Homer to its substance in Plato**. Harvard Cambridge University Press.Mass.1978.

_____ **Origins of Western Literacy.** Toronto. Ontario Institute for Studies of Education. 1976.

_____ **Preface to Plato.** Oxford. Basil Blackwell. 1963.

HEATH, S.B. Protean Shapes in Literacy Events: Ever -Shifting Oral and Literate Traditions. In TANNEN, D. **Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy.** Norwood. N.J. Ablex, p 91-117.1982.

_____ **Ways with Words.** Cambridge. Cambridge University Press. 1983.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511841057>

HEATH, S.B.; STREET, B. **On Ethnography: Approaches to Languages and Literacy Research.** New York. National Conference on Research in Language and Literacy. Teachers College Columbia. 2008.

HORNBERGER, N.H. **Voz Bilateralidad en la Revitalización de Lenguas Indígenas: Practicas Contenciosas en Contextos Quechua, Guaraní y Maorí.** University of Pennsylvania. Quinasy. Volume 3. PROEIB Andes (Programa de Formación en educación Intercultural Bilingüe para los países andinos. Cochabamba. Bolivia. UMSA. 2005.

HYMES, D. GUMPERZ, J. y 1964. **The ethnography of communication.** *American Antropologist.* 66. 6. Parte 2. 1964.

HYMES, D. **Competence and performance in linguistic theory. Acquisition of languages: Models and methods.** Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. 1971.

_____ **Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication.** Nueva York. Basil Blackwell. 1972.

_____ **On communicative competence. Sociolinguistics.** Eds. Pride, J.B. y J. Holmes. Londres. Penguin Books'. p.269-293. 1972.

KALMAN, J. **Writing on the Plaza: mediated literacy practices among Scribes and Clients in Mexico City.** Cresskill. New York. Hampton Press.1999.

KOCH, I.V. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo. Editora Contexto. 1997/2000.

_____ **A inter-ação pela linguagem.** 5. São Paulo. Editora Contexto. 1993/2000.

KLEIMAN, A.B. Avaliando a compreensão: Letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, V.M. (org.) **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas. Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo. p. 209-255. Global. 2003.

_____ **Os significados do letramento.: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas-São Paulo. Mercado das Letras. 1995/2001.

_____ Ação e Mudança na Sala de Aula: uma perspectiva sobre letramento e interação. In: ROJO, R.H.R. **Alfabetização e Letramento: Perspectivas Linguísticas**. Campinas. Mercado das Letras. p.173-203.1998.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London. Routledge, 2003.
<https://doi.org/10.4324/9780203299234>

LAPASSE, G. **As Microssociologias**. Série Pesquisa em Educação. Brasília. Livro Editora.2005.

LASSWHEEL.H. D. **Propaganda Technique in World War I**. Cambridge An Mit Press Classic.1971.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas. UNICAMP.1996.

LOZA, F.G. **Diccionario Pedagógico Ley Educativa 070**.La Paz. Bolivia. Gráfica González.2016.

LUKE, A.; CARRINGTON, V. Globalization, Literacy and curriculum Practice. In: FISHER, R.; BROOKS, G.; LEWIS, M.; **Raising Literacy Standards**. London. Routledge. p. 231-250. 2002. https://doi.org/10.4324/9780203166222_chapter_16

LÜKE, M. ANDRÉ, M.E.D. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. EPU, 1986.

LURIA, A.R. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre. Artes Médicas. 1987.

_____ **Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo. Ícone. 1990.

MARCUSCHI, L.A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas. Mercado das Letras. p 23-50. 2001.

_____ **Da Fala para a escrita.: Atividades de retextualização**. São Paulo. Editora Cortez. 2000/2001.

MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. **Cultura Escrita e Letramento**. (Org.). Belo Horizonte. Editora UFMG. 2010.

MACKAY, S.L. Literacy and Literacies. In: MACKAY, S.L.; HORNBERGER, N.H. (eds.) **Sociolinguistics and Language Teaching**. New York. Cambridge University Press. .p. 421-445. 1996/2001

_____ **Agendas for second language literacy**. New York. Cambridge University Press. 1993.

MENEZES DE SOUZA, L.M. Beyond “here’s a culture, here’s a literacy” Vision in Amerindian literacies. Cap.10.In PRINSLOO, M.; BAYNHAM. M. **Literacies, Global and Local**. Amsterdam/Philadelphia. AILA Applied Linguistics Series.2008.

<https://doi.org/10.1075/aals.2.14men>

_____ **The ecology of writing among the Kashinawa: indigenous multimodal writing**. 2004. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/266003516_The_Ecology_of_Writing_Among_the_Kashinawa_indigenous_multimodal_writing. Acesso em 28 de agosto de 2018.

_____ Hibridismo e Tradução Cultural em Bhabba. IN: ABDALA, J. B. (org.) **Margens da Cultura: mestiçagem, hibridismos e outras misturas**. São Paulo Bomtempo Editorial. 113-133.2004.

_____ Letramentos Indígenas em Estudos de Letramento. In; **Manual Routledge de Estudos de Letramento**. (Eds.) ROWSELL, J. & PAHL, K. Cap. 10. 2015.

_____ **Epistemic Diversity, Lazy Reason and Ethical Translation in Post-Colonial Contexts: the case of indigenous educational policy in Brazil**. Interfaces Brasil/Canada. Canoas. V. 14, N. 2,p. 36-60.2014.

Cultura, Língua e Emergência Dialógica. Letras e Letras. V.26. N.2.p. 289-306.2010.

MICHALOWSKI, P. Writing and Literacy in Early States: a mesopotamianist perspective. In: MICHALOWSKI, P. **Literacy: interdisciplinary conversations.** Cresskill/New Jersey: Hampton Press. p. 49-72.1994.

MIGNOLO, W.D. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade.** Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol.32. N. 94. Junho de 2017. <https://doi.org/10.17666/329402/2017>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE BOLIVIA. **Nueva Ley de la Educación Boliviana 070 Avelino Siñani y Elizardo Perez.** Sucre. 2006. Disponível em chrome-extension://cbnaodkpfinfijblikofhlhlcickei/src/pdfviewer/web/viewer.html?file=https://www.oei.es/historico/quipu/bolivia/Leydla%20.pdf Acesso em março de 2018.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE BOLIVIA. ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. **Culturas Vivas. Compendio de la síntesis de los registros de saberes y conocimientos de los pueblos indígena originarios y afrobolivianos.** Unidad de Políticas Intracultural Intercultural y PLURILINGÜISMO. LA Paz. p. 117-124.Octubbre de 2014.

MOLES, A. Teoría de la Información. In: RAIGADA, J.L.P. **Abraham A. Moles (1020-1992) y la Teoría de la Información.** U.C.M. Disponível em <https://revistas.ucm.es>article.pdf>. Acesso em janeiro de 2019.

MORAES, R. **Análise de Conteúdo.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf> Acessado em 15 de agosto de 2019.

MOREIRA, J.P. **Cosmovisiones y Filosofía. Educación Secundaria Comunitaria Productiva. Campo de Saberes y Conocimientos de Cosmos y Pensamiento.** 4 secundaria. 9ª Edición. Cochabamba. Bolivia. Grupo Editorial Khipus. 2019.

MOTA, S.B.V.A **Gramatologia, uma ruptura nos estudos sobre a escrita.** DELTA. Print versão ISSN 1678-460X vol.13. n.2.São Paulo. Aug. 1997. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501997000200006> Acesso em 1 de outubro de 2019.

MURKHERJEE, A.; VASANTA, D. **Practice and research in Literacy.** 2002/2003. Disponível em www.semantic.scholar.org. Acesso em 21 de julho de 2019.

NUEVA LEY DE LA EDUCACION BOLIVIANA *Avelino Siñani y Elizardo Perez*. Sucre. Julho de 2016.

ONG, W.J. **Orality and Literacy: The Technologizing of the Word**. London: Methuen, 1982. <https://doi.org/10.4324/9780203328064>

PAHL, K.; ROWSELL, J. **Literacy and Education: Understanding the New Literacies Studies in the classroom**. London. Paul Chapman Publishing. 2005.

PAIVA, V.L.de O. e. **Gêneros da linguagem e experiências Multimodais**. CNPQ. CAPES. Vitoria-ES. 2019. Disponível em <https://www.slideshare.net/mobile/vlmop/cbla2919>

PLATÃO. **A República de Platão**. São Paulo: Editora Martin Claret. 2000.

PRINSLOO, M.; BREIER, M. (ed.) **The Social Uses of Literacy: theory and practice in Contemporary South Africa**. Amesterdan. John Benjamin. 1996. <https://doi.org/10.1075/swll.4>

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires. CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005.

RIBEIRO, A.T. et al. **Formação inicial em serviço dos professores de química da Bahia: história de uma vida**. Revista Química Nova na Escola, n. 26, nov. /2007. Disponível em qnesc.sbq.org.br/online/qnesc26/v26a04.pdf Acesso em 5 de setembro de 2018.

RICOEUR, P. **Memória, história, esquecimento**. Versão original da conferência escrita e proferida em inglês Memory, history, oblivion. Budapeste. 2003. Disponível em www.uc.pt>memoria_historia.pdf Acesso em junho de 2019.

ROCKWELL, E. **Culturas Orais ou Múltiplos Letramentos? A escrita em contextos de bilinguismo**. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (Org.) *Cultura Escrita e Letramento*. Belo Horizonte. Editora UFMG. 2010.

ROJO, R.H. **As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas**. Belo Horizonte. CEALE. Rede Nacional de Centros de Formação Continuada. MEC. Vol.1.2006.

SCHULTZ, K.; HULL, G. **Locating Literacy Theory in Out-of School Contexts**. January 2002. Disponível em www.repository.upenn.edu. Acesso em fevereiro de 2019.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy**. Harvard University Press. 1981.

SICHTA, I. **Cultura Escrita Quechua en Bolivia: contradicción en los tiempos del poder.** Revista Páginas y Signos. Año 1. Número 3.p. 133-158. 2008.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita "outras cenas de fala". In: _____(org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Mercado das Letras. Campinas-SP. p. 97-134.2001.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Autêntica. Belo Horizonte. 1998.

_____**Alfabetização e Letramento.** Nova Edição Revista e Ampliada. São Paulo. Editora Contexto. 2017.

SOTOMAYOR, G. R. **Diccionario "Geris" Castellano-Quéchua.** Tomo I. Secretaria Nacional de Cultura. La Paz. 14 de abril de 1995.

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

_____**Para Além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes.** In. SOUZA SANTOS, B.; MENESES, M. (Org.) **Epistemologias do Sul.** Cortez Editora. São Paulo. p 31-83. 2010. `

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice.** Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

_____**What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice.** Current Issues in Comparative Education. Londres.maio.2003.

_____**Letramentos Sociais. Abordagem crítica do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Parábola Editorial. São Paulo. Maio de 2014.

_____**Contexts for literacy work: New Literacies Studies, multimodality, and the 'local and the global'.** In: TETT, L.; HAMILTON, M.; CROWTHER, J. **More Powerful Literacies.** England and Wales. NIACE.2012.

STREET, B.; CASTANHEIRA, M.L. **Práticas e Eventos de Letramento.** Glossário CEALE. Disponível em

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento> . Acesso em 28 de fevereiro de 2020.

ONG, W.J. Writing is a technology that restructures thought. In: BAUMANN, G. **The written word: literacy in transition**. Oxford. Clarendon. p. 23-50.1986,

ROCKWELL, E. Culturas Orais ou múltiplos letramentos? A escrita em contexto de bilinguismo. In. MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte. Editora UFMG. 2010.

TAGATA, W. M. **Letramento Crítico, ética e ensino da língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas**. Belo Horizonte. RBLA.V. 17. N.3. p. 379-403.2017 <https://doi.org/10.1590/1984-6398201710973>

TERRA, M.R. **Letramento & Letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita**. D.E.L.T.A.29:2013 <https://doi.org/10.1590/S0102-44502013000100002>

THOMPSON, J.B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 2. Ed. Grupos de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-graduação do Instituto de Psicologia da PUCS. Rio de Janeiro. Vozes. 1995.

TRASK, R.L. **Dicionário de Linguagem e Linguística**. São Paulo. Contexto. 2004.

VIANA, N. **Linguagem, discurso e poder**. Ensaios sobre Linguagem e sociedade. Pará de Minas. Virtual Books. 1ª edição. 2009.

VYGOTSKY, L.S. O domínio sobre a memória e o pensamento/instrumentos e símbolos. In COLE, M. et al. **A formação social da mente**. 6. Ed. São Paulo. Martins Fontes. 1930/2000.

_____ **Pensamento e Linguagem**. 2 ed. São Paulo. Martins Fontes. 1934/2000.

_____ **A formação social da mente**. In COLE, M. et al. 6.ed. São Paulo. Martins Fontes. 1935/2000.

WEISZ, T. **Alfabetizar no Contexto da Cultura Escrita**. Entrevista para a Revista Nova Escola. 29 de marco de 2012 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6aiP7Jdy39Q> Acesso em 16 de maio de 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em espanhol – Parte 1

TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ESCLARECIDO

Usted está siendo invitado a participar en la investigación titulada "Literacidad en los Andes: estudio de caso en las comunidades Coriviri y Machacoya en la región del Ayllu Pacajes en Bolivia", bajo la responsabilidad de los investigadores. Dr. William Mineo Tagata y Ana Carla Barros Sobreira de la Universidad Federal de Uberlândia-Minas Gerais-Brasil.

En esta investigación estamos buscando entender cómo está ocurriendo el proceso de literacidad en el Ayllu Pacajes, como ese proceso está siendo recibido por los profesores, alumnos y comunidad, y se objetiva contribuir a la preservación de la lengua originaria quechua.

El Término de Consentimiento Libre y Esclarecido será obtenido por la investigadora Ana Carla Barros Sobreira en la Unidad Educativa América en el Ayllu Pacajes en los meses de abril y mayo. Usted podrá decidir si quiere participar o no de esta investigación conforme al ítem IV de la Resol. 466/12 SNC o Ch. III Resol. 510/2016 cuando sea investigación en Ciencias Humanas y Sociales).

En su participación, usted será entrevistado y sus entrevistas serán filmadas y grabadas después de la transcripción de las grabaciones para la investigación, todo el material será descartado, sus clases también serán observadas.

En ningún momento usted será identificado. Los resultados de la investigación se publicarán y se conservará su identidad.

Usted no tendrá ningún gasto ni ganancia financiera por participar en la investigación. Los riesgos consisten en su identidad ser revelada, pero buscaremos minimizar al máximo los riesgos los beneficios serán promover la revitalización de las lenguas indígenas, mostrar cómo su metodología se integra a las nuevas propuestas de las leyes de educación boliviana, Usted es libre de dejar de participar en la investigación en cualquier momento sin ningún daño o coacción. Hasta el momento de la divulgación de los resultados, usted también es libre para solicitar la retirada de sus datos de la investigación. Una vía original de este Término de Consentimiento Libre y Esclarecido quedará contigo. En caso de cualquier duda o reclamo acerca de la investigación, usted podrá entrar en contacto con: Ana Carla Barros Sobreira, celular 771 47135, e-mail carlasobreira@bol.com.br o en el PPGEL) Programa de post graduación en Estudios Lingüísticos en la Universidad Federal de Uberlandia -Campus Santa Monica-Minas Gerais-Brasil. Usted también podrá entrar en contacto con el CEP - Comité de Ética en la Investigación con Seres Humanos en la Universidad Federal de Uberlândia, ubicado en la Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloque A, sala 224, campus Santa Mónica - Uberlândia / MG, 38408-100; Teléfono:00 55 34-3239-4131. El CEP es un colegio independiente creado para defender los intereses de los participantes de las investigaciones en su integridad y dignidad y para contribuir al desarrollo de la investigación dentro de estándares éticos conforme resoluciones del Consejo Nacional de Salud.

Oruro, de abril de 2019

Firma del investigador (es)

Rubrica do Participante da pesquisa

Rubrica do Pesquisador



Lic. Hilarion Pinaya Mamani
NIVEL PRIMARIO

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em espanhol – Parte 2

Yo acepto participar del proyecto citado arriba, voluntariamente, después de haber sido debidamente esclarecido.

[Handwritten signature]

Firma del participante de la investigación



Lic. Hilarión Pinaya Mamani
NIVEL PRIMARIO

Termo de Consentimiento Libre e Esclarecido sera lido pela pesquisadora Ana Carla Barros Santana na Unidade Educativa Amiga de Ayllu Pacajes nos meses de abril e maio. E se poderá decidir se quer participar ou não desta pesquisa conforme o item IV da Lei nº 466/12 em Curitiba/PR - 2007 (Lei que regula as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais).

Na sua participação, você será informado(a) sobre o objetivo da pesquisa e gravadas as informações dos registros. Você também poderá ser gravado(a) em áudio e vídeo durante a realização da pesquisa.

Em nenhum momento a sua identidade será revelada e os dados pessoais serão mantidos em sigilo. Você não será obrigado(a) a participar da pesquisa.

O risco associado em sua identidade ser revelada é o de que os dados pessoais possam ser utilizados para fins não previstos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Uma vez que você decide participar da pesquisa, a qualquer momento sem qualquer custo, poderá solicitar a qualquer momento a retirada dos seus dados da pesquisa.

Esta versão em português do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará anexa ao seu cadastro no CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais na Universidade Federal de Uberlândia, localizada na Rua CEP - Rua Dr. Ávila, nº 2121, Bloco A, sala 234, campus Santa Mônica - Uberlândia/Minas Gerais, CEP: 38408-100, telefone: 34-321-1121. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em uma instituição de ensino e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, conforme as normas do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, 04 de maio de 2019.

[Handwritten signature]

Rubrica do Participante da pesquisa

Lic. Hilarión Pinaya Mamani
NIVEL PRIMARIO



[Handwritten signature]

Rubrica do Pesquisador

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em português – Parte 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "Letramento nos Andes: estudo de caso nas comunidades Coriviri e Machacoya na região do Ayllu Pacajes na Bolívia", sob a responsabilidade dos pesquisadores Prof. Dr. William Mineo Tagata e Ana Carla Barros Sobreira da Universidade Federal de Uberlândia-Minas Gerais-Brasil.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender como está ocorrendo o processo de letramento no Ayllu Pacajes, como esse processo está sendo recebido pelos professores, alunos e comunidade, e se objetiva contribuir para a preservação da língua originária quéchua.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Ana Carla Brros Sobreira na Unidade Educativa América no Ayllu Pacajes nos meses de abril e maio. O Sr. poderá decidir se quer participar ou não desta pesquisa conforme o item IV da Resol. CNS 466/12 ou Cap. III da Resol. 510/2016 quando for pesquisa em Ciências Humanas e Sociais).

Na sua participação, você será entrevistado e suas entrevistas serão filmadas e gravadas após a transcrição das gravações para a pesquisa, todo o material será desgravado., suas aulas também serão observadas.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em sua identidade ser revelada, porém, buscaremos minimizar ao máximo os riscos os benefícios serão promover a revitalização das línguas indígenas, mostrar como sua metodologia se integra aas novas propostas das leis de educação boliviana,

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Ana Carla Barros Sobreira, celular 771 47135, e-mail carlasobreira@bol.com.br ou no PPGEL (Programa de pos-graduacao em Estudos Linguisticos) na Universidade Federal de Uberlândia -Campus Santa Monica-Minas Gerais-Brasil, Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Oruro, de abril de 2019

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Rubrica do Participante da pesquisa

Rubrica do Pesquisador



Dr. Hilarión Pinaya Mamani
NIVEL PRIMARIO

APÊNDICE D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em Português) - Parte 2

APÊNDICE E

Parecer do CEP/CONEP para a realização da pesquisa enviado por e-mail

De: Karine Rezende de Oliveira <karinerezende@ufu.br>
Data: 12/09/2018 12:09 (GMT-03:00)
Para: carlasobreira <carlasobreira@bol.com.br>
Assunto: Re: Sobre o projeto-CEP

Oi Ana Carla, bom dia...

abaixo a resposta da CONEP sobre a sua pesquisa.

"Não há necessidade de análise pelo Sistema CEP/Conep, uma vez que apenas temos como responsabilidade a salvaguarda de participantes de pesquisas sendo realizadas no Brasil.

Atenciosamente,"

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP/CNS/MS
Tel.: (61) 3315-5877
Fax.: (61) 3315-5878

Assim, vc não precisa passar o projeto no CEP.

Mas acho importante vc ter um termo para que eles Assinem/concordem em participar.. para resguardar você e o seu orientador. qualquer duvida entre em contato.

Boa sorte com sua pesquisa e espero que consiga ótimos resultados... :)

Karine

----- Mensagem original -----De: Karine Rezende de Oliveira <karinerezende@ufu.br> Data: 12/09/2018 12:09 (GMT-03:00) Para: carlasobreira <carlasobreira@bol.com.br> Assunto: Re: Sobre o projeto-CEP

Oi Ana Carla, bom dia...

abaixo a resposta da CONEP sobre a sua pesquisa.

"Não há necessidade de análise pelo Sistema CEP/Conep, uma vez que apenas temos como responsabilidade a salvaguarda de participantes de pesquisas sendo realizadas no Brasil.

Atenciosamente,"

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP/CNS/MS

Tel.: (61) 3315-5877

Fax.: (61) 3315-5878

Assim, vc não precisa passar o projeto no CEP.

Mas acho importante vc ter um termo para que eles Assinem/concordem em participar.. para resguardar você e o seu orientador. qualquer duvida entre em contato.

Boa sorte com sua pesquisa e espero que consiga ótimos resultados... :)

APÊNDICE F

Questionário realizado com o professor - Parte 1

Sobre Usted. Y su opinión sobre la enseñanza del idioma Quechua en Bolivia

1. ¿Donde Usted aprendió a hablar el idioma Quechua?

Aprendí desde mi niñez, e hablo el idioma quechua, hasta ahora, que actualmente hablo y escribo.

2. ¿Usted. cree que es importante escribir en Quechua? ¿Por qué?

Es importante, por que hoy en día estamos en proceso de cambio con el nuevo enfoque pedagógico en la educación.

3. En su opinión, ¿cuál es la utilidad o la importancia de la escritura del idioma Quechua en la comunidad y en toda Bolivia?

puesto que el idioma quechua es muy importante la escritura y lectura, para reconocer nuestra Identidad Ancestral de nuestro estado pluricultural de Bolivia para vivir bien.

4. ¿Cuáles son los materiales que Usted utiliza para dictar clase del idioma Quechua?

Los materiales que utilizo para dictar clases del idioma quechua, son materiales de la región con los objetos de su entorno.

5. ¿Cómo Usted. planea sus clases? ¿Quién participa de los planeamientos escolares? ¿De donde vienen los currículos y el planeamiento bimestral, anual, etc.?

de planificación o llamada también plan curricular regionalizado, donde participan, las autoridades de la comunidad, padres de familia, junta escolar y profesora.

APÊNDICE G

Questionario realizado com o professor - Parte 2

para los cuatro pilares de la gestión escolar.
Siempre con el objetivo de una buena vida de la comunidad
educativa.

6. En su opinión, ¿Por qué el nuevo modelo pedagógico-boliviano exige la escritura en Quechua?
pues que nuevo modelo pedagógico, se está aplicando
con la ley 070 de Avelino Siñani, Elizardo Pérez
pues con esta ley se está cambiando la educa-
ción de Bolivia.

7. ¿Dónde Usted utiliza, como maestro, la escritura en Quechua? ¿Y sus alumnos?
Utiliza la escritura en la enseñanza y aprendizaje
de los estudiantes, en el idioma quechua.
Así mismo, también se utiliza enseñanza a las
personas mayores, de la comunidad, llamada
ALFABETIZACIÓN.

8. ¿Los papas y las mamas quechua-hablantes saben escribir en Quechua también? Si lo saben,
¿dónde escriben?
Las madres de familia, hablan quechua pero
no pueden escribir.

9. En su opinión, ¿por qué es necesario escribir en Quechua ahora y no era antes?

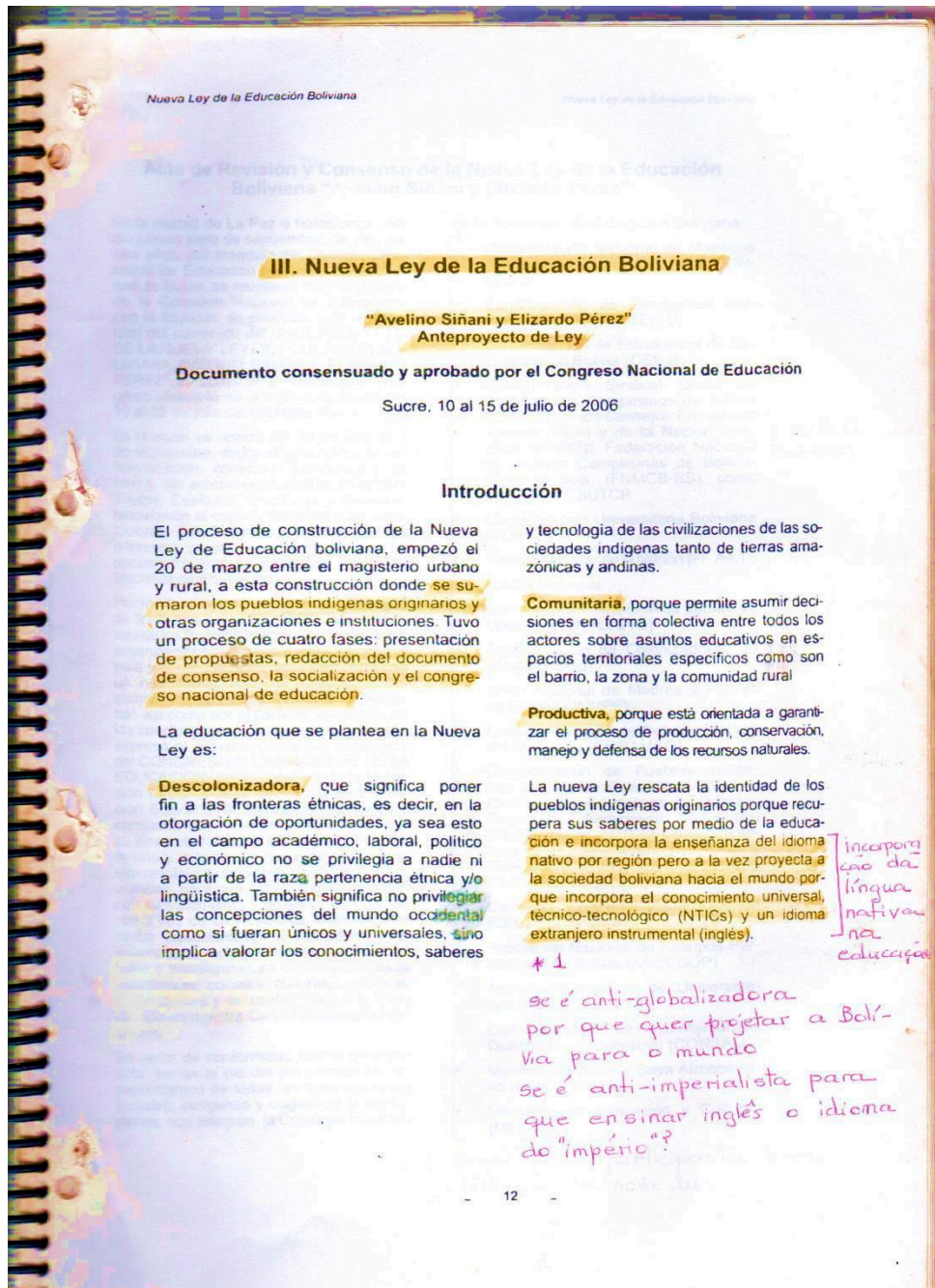
Hay en día es muy necesario, aprender, hablar y
escribir pues que nuestra constitución nos dice
que debemos aprender y rescatar nuestra identidad
plurinacional, que en Bolivia hay 35 idiomas e idiomas que
hablan, el objetivo es de la región, es rescatar la
Idioma quechua.
por^{que} antes, no era obligada aprender a hablar y
escribir, más al contrario era discriminada a
quellas que tenía a hablantes.



[Handwritten signature]
IEE Municipio de San Andrés de Baza
COCHABAMBA

APÊNDICE H

Lei 070 *Avelino Siñani y Elizardo Perez*- Documento original disponível em
https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=3554&Itemid=470



APÊNDICE I

Curriculo Harmonizado da Nação Quéchuá- Documento original disponível em https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=3554&Itemid=470

CURRÍCULO ARMONIZADO DE LA NACIÓN QUECHUA

ORGANIZACIONES SOCIALES MATRICES

CSUTCB CNMCOB - "B.S." CSOB CONAMAQ
 FUMTPOOH FUMTPOOH - "B.S."
 FSUTCC FUMCOB - "B.S."
 FRUTCAS FSIUNOS - "B.S."
 FSUTCR SUD FRALCOOSP - "B.S."
 FSUTCA - NP FSIUMCOA NP - "B.S."
 FSUTCOP FSIUMQOP - "B.S."

COORDINADORA NACIONAL COMUNITARIA DE LOS CONSEJOS EDUCATIVOS DE PUEBLOS
 ORIGINARIOS (CNC - CEPs)
 DIRECTORIO CENAQ 2012 - 2014

Angel Ballejos Ramos PRESIDENTE
 Beatriz Ali López VICE - PRESIDENTE
 Emilia Arzop Vargas STRIA, ACTAS Y HACIENDA
 Gregoria Reyna Ballejos STRIA, FORMACIÓN DE RRLHH, PARA LA EIP
 Trinidad Rojas Bellido STRIA, FORT. PARTICIPACIÓN SOCIAL COMUNITARIA
 Nancy Claros Palli STRIA, COMUNICACIÓN DIFUSIÓN

Personal Técnico Administrativo

Mgr. Mario Fuentes Terrán Técnico EIP - CENAQ
 Lic. Carol Jacinth Romero Mamani Contadora - CENAQ

COORDINADORES EDI EIP - ILC DE LA NACIÓN QUECHUA
 INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR COOPERANTES

ESCUELA SUPERIOR DE FORMACIÓN DE MAESTROS "MANUEL ASCENCO VILLARROEL" (PUNAJUN)
 ESCUELA SUPERIOR DE FORMACIÓN DE MAESTROS "ISMAEL MONTES" (VACAS)
 ESCUELA SUPERIOR DE FORMACIÓN DE MAESTROS "FRANZ TAMAYO" (VILLA SERRANO)
 ESCUELA SUPERIOR DE FORMACIÓN DE MAESTROS "SIMÓN BOLÍVAR" (CORORO)
 ESCUELA SUPERIOR DE FORMACIÓN DE MAESTROS "EDUARDO AVARON" (POTOSÍ)
 ESCUELA SUPERIOR DE FORMACIÓN DE MAESTROS "JOSÉ DAVID BERRÍOS" (CAZA D)
 ESCUELA SUPERIOR DE FORMACIÓN DE MAESTROS "ANDRÉS SANTA CRUZ" (CHARANTA)
 ESCUELA SUPERIOR DE FORMACIÓN DE MAESTROS "FRANZ TAMAYO" (LLCO)

ESCUELA SUPERIOR DE FORMACIÓN DE MAESTROS "SIMÓN RODRÍGUEZ" (COCHABAMBA)
 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA "MARCIAL SUCRE" (CHUQUISACA)
 UNIVERSIDAD INDÍGENA BOLIVIANA QUECHUA "OSIMIRO HUANCA"

INSTITUCIONES ADMINISTRATIVAS COOPERANTES

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (ME - UPIIP)
 DIRECCIÓN DEPARTAMENTAL DE EDUCACIÓN DE CHUQUISACA (DDE - CH)
 DIRECCIÓN DEPARTAMENTAL DE EDUCACIÓN DE COCHABAMBA (DDE - CBBA)
 DIRECCIÓN DEPARTAMENTAL DE EDUCACIÓN DE POTOSÍ (DDE - PTS)

ORGANIZACIONES SOCIALES EDUCATIVAS COOPERANTES

CONSEJO EDUCATIVO SOCIAL COMUNITARIO CHUQUISACA (CESCODECH)
 CONSEJO EDUCATIVO SOCIAL COMUNITARIO COCHABAMBA (CESCODEC)
 CONSEJO EDUCATIVO SOCIAL COMUNITARIO POTOSÍ (CESCODEP)

INSTITUCIONES DEPARTAMENTALES COOPERANTES

GOBIERNO AUTÓNOMO DEPARTAMENTAL DE CHUQUISACA (GADCH)
 GOBIERNO AUTÓNOMO DEPARTAMENTAL DE COCHABAMBA (GADC)
 GOBIERNO AUTÓNOMO DEPARTAMENTAL DE POTOSÍ (GADP)

ASOCIACIONES DE MUNICIPALIDADES COOPERANTES

ASOCIACIÓN DE MUNICIPIOS DE CHUQUISACA (AMIDECH)
 ASOCIACIÓN DE MUNICIPIOS DE COCHABAMBA (AMIDECO)
 ASOCIACIÓN DE MUNICIPIOS DE POTOSÍ (AMIDEPD)

SOCIAL CIVIL COOPERANTE

MAESTRAS Y MAESTROS DEL SEP DE CHUQUISACA, COCHABAMBA, POTOSÍ
 ESTUDANTES DEL SEP DE CHUQUISACA, COCHABAMBA Y POTOSÍ



APÊNDICE J

**Currículo para o ensino de línguas para o primeiro ano do ensino fundamental –
Primeiro bimestre.**

APÊNDICE L

**Currículo para o ensino de línguas para o primeiro ano do ensino fundamental –
Primeiro bimestre - Continuação**

↓
letramento em
quechua

<p>CAMPO: COMUNIDAD Y SOCIEDAD.</p> <p>Comunicación oral y corporal en la interrelación familiar y escolar.</p> <p>Lenguaje oral con la correcta fonética y entonación.</p> <p>Diálogo y producción de mensajes orales de hechos familiares y de la comunidad en primera y segunda lengua.</p> <p>Lectura y escritura de carteles de la escuela y del entorno.</p> <p>Lectura de imágenes, del contenido y escritura no con versional de nombres propios. (estudiantes)</p> <p>Elementos de configuración plástica (punto, línea, mancha, forma)</p> <p>Dibujo de formas imaginarias naturales y artificiales del contexto cultural.</p> <p>Memoria visual y auditiva relacionada a los acontecimientos cotidianos.</p> <p>Educación vocal en rondas y canciones.</p> <p>Medidas antropométricas (peso, talla)</p> <p>Esquema y control corporal en actividades recreativas, deportivas y juegos tradicionales (lateralidad, especialidad, temporalidad, equilibrio, coordinación)</p> <p>Prácticas deportivas recreativas en la familia y la escuela (hidratación del cuerpo antes, durante y después).</p> <p>Hábitos de higiene (higiene comunitaria).</p> <p>La familia y sus integrantes.</p> <p>La escuela sus dependencias y componentes.</p> <p>Acontecimientos sucesivos de la vida familiar y de la comunidad.</p>	<p>CAMPO: COMUNIDAD Y SOCIEDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> Comunicación oral y corporal en la interrelación familiar y escolar. Lenguaje oral con la correcta fonética y entonación. Diálogo y producción de mensajes orales de hechos familiares y de la comunidad en primera y segunda lengua. Educación vocal en rondas y canciones. Hábitos de higiene (higiene comunitaria). La familia y sus integrantes. La escuela sus dependencias y componentes. Espacio territorial donde habita la familia (comunidad, barrio, ciudad). Diversidad cultural de la comunidad y su relación familiar. <p>EDUCACIÓN PARA LA VIDA EN COMUNIDAD</p> <p>MITOS E HISTORIA</p> <ul style="list-style-type: none"> Historia de la Nación Quechua Mitos, leyendas, tradiciones, crónicas y hechos reales. <p>GOBIERNO Y ORGANIZACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> Organización comunitaria Vecer ayllu - familia Ayllu - Comunidad Sindicalismo: Sindicatos, Subcentrales. <p>COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> Uso y desarrollo de la lengua quechua: olo, hablo, leo y escribo Layendas tradicionales: Layenda del maíz, de la papa, de la cosecha, del molle, del lukman y otras. <p>JUSTICIA COMUNITARIA</p> <ul style="list-style-type: none"> Aumento compromiso de responsabilidad con la comunidad y sus miembros/as. 	<p>MÚSICA Y DANZAS</p> <ol style="list-style-type: none"> Música y danza tiempo de siembra: Caja, arqí, queña, Tarka, pinquillada, flauta, clarín, coples de siembra - chumilada, mausu wawa, lujo - tonada de todo maeso. Música y danza tiempo de cosecha: Caja, arqí, queña, Tarka, Pinquillada, flauta, Salsaca, Coples de cosecha - takipayanaku, Mayu mayu, palli palli, etc. Música y danza tiempo de cosecha pastuwa: Ayarachi - Ayarachi, Silaris - Jula jula, charanguada, Huayfo, Chuquiutu, scharuqlla, chancoa, Zapato, Los trillos, Chumocha, charanguada autóctona Ch'illipi - K'illipi, marlay (señalada y marchada de señalada). <p>PRINCIPIOS Y VALORES</p> <ol style="list-style-type: none"> Principio: ama qhilla, ama Bulla, ama suwa. Reciprocidad: Ayni, Mink'a, Waqj, T'aise Dualidad hombre - mujer, sol - luna, negativo - positivo, etc. Relacionalidad Complementariedad <p>ESPIRITUALIDAD</p> <ol style="list-style-type: none"> Madre Tierra "Pachamama" Lugares Sagrados: Apus, was'as, ríos, vertientes, achachilas, apachetas, illas, uywiri, aya samang, cumbrewas. Ritos: skulluku, q'awa, ofrila, incensar, ofrenda. Millitaskas' Santuwajkuna 'Animeros' Culto a la fecundidad. Lectura en hoja de coca. El año nuevo andino 'titi raymi': 'Pacha Kutí' Retorno del Sol. Culto a los difuntos (2 de noviembre).
---	--	--

APÊNDICE M

Modelo de projeto socio comunitário produtivo

Fonte: Moreira (2019)



UNIDAD

1

COSMOVISIONES LIGADAS A LA PROCEDENCIA DEL SER HUMANO ORIGINARIO ANCESTRAL

• OBJETIVOS HOLÍSTICOS •

Fortalecemos nuestro espíritu crítico-analítico sobre nuestros orígenes ancestrales **(SER)**, en las diversas teorías elaboradas al respecto **(SABER)**, por medio de la observación de videos, películas, documentales y de una bibliografía especializada **(HACER)**, como una forma de aporte al conocimiento y difusión de nuestra cultura, en el camino de la construcción de una nueva sociedad **(DECIDIR)**.

Proyecto socioproductivo: Incluir el PSP de la comunidad educativa			
Temática orientadora: Producción del entorno comunitario			
<p>Objetivo holístico: Fortalecer nuestro espíritu crítico-analítico sobre nuestros orígenes ancestrales (SER), en las diversas teorías elaboradas al respecto (SABER), por medio de la observación de videos, películas, documentales y de una bibliografía especializada (HACER), como una forma de aporte al conocimiento y difusión de nuestra cultura, en el camino de la construcción de una nueva sociedad (DECIDIR).</p>			
<p>Contenidos: COSMOVISIONES LIGADAS A LA PROCEDENCIA DEL SER HUMANO ORIGINARIO ANCESTRAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • El mito: primera explicación de la realidad • Conceptos fundamentales para entender una cosmovisión • El origen del homo abyayalence 			
Orientaciones metodológicas	Recursos materiales	Criterios de evaluación	Instrumentos de evaluación
<p>Práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conformar grupos de diálogo reflexivo, en torno a nuestras formas de pensar y sentir para entender que somos seres individuales viviendo en la diversidad multiétnica y pluricultural. <p>Teoría</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar la importancia del mito en la elaboración de la cosmovisión de los pueblos, y a través de esta cosmovisión, entender el comportamiento del ser humano, tanto en su aspecto biológico, psicológico, espiritual como social, en el devenir de la historia. <p>Valoración</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre nuestro comportamiento individual para comprender el comportamiento social. <p>Producción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar mapas conceptuales y un resumen del tema. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno de actividades de clase - Libro de Psicología - Bolígrafos - Lápiz - Borrador - Colores - Resaltadores - Data - Computadora - Pizarra 	<p>SER Valorar nuestro comportamiento tomando en cuenta nuestros aciertos y desaciertos, para mejorar nuestra relación interpersonal.</p> <p>SABER Participación del estudiante, tomando en cuenta la argumentación, la crítica, la solidaridad y otros aspectos.</p> <p>HACER Trabajo individual y grupal para realizar las actividades en clase y fuera de ella.</p> <p>DECIDIR Valorar la disposición al descubrimiento de las cosas y sus características para cambiar la realidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de clase tomando en cuenta la asistencia y los retrasos. • Registro de trabajo grupal y/o individual. • Cuaderno de apuntes. • Resúmenes expresados en textos elaborados • Pruebas de selección múltiple.
<p>PRODUCTOS: Elaboración de apuntes de clase expresados en textos, dibujos, mapas conceptuales, sopa de letras, etc.</p>			
<p>BIBLIOGRAFÍA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pereira Moreira Juan: Libro "Cosmovisiones y Filosofía cuarto de secundaria". Kipus. Cochabamba, 2016. • Videos y documentales referidos al tema. 			

ANEXOS

ANEXO 1

IMPRESSÕES DA PESQUISADORA E ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO

Anexo 1- Aula 14

Data: 11 de abril de 2019 9h da manhã

O professor chama os alunos no pátio para dar início a aula. Os alunos fazem uma fila do menor para o maior e o professor de frente para eles, começa a falar algumas palavras em Quéchuá, depois volta pro espanhol e novamente volta pra Quéchuá. Os alunos escutam e de repente começam a cantar o que parece ser o hino da escola,

En las orillas del cerro tiene una escuelita

En las orillas del cerro hay una escuelita

Que se llama América pueblo de la esperanza

Que se llama América pueblo da esperanza

Aunque no me crees pueblo de esperanza

Aunque no me crees pueblo de esperanza

Em seguida o professor dirige-se a sala de aula seguido dos alunos. O professor faz referência ao comportamento dos alunos e diz que precisam ficar quietos e escutar. Todos os alunos se sentam rapidamente e um aluno pergunta se pode comer. O professor responde que comer só na hora do recreio. O professor, na frente da sala, menciona que naquele dia como é comum na quinta-feira, ele irá trabalhar com o idioma Quéchuá. O professor pede que os alunos mostrem seus lápis de cores e os alunos levantam e juntam todos os seus lápis na mesa do professor. O professor pede que todos se sentem novamente e começa a aula pedindo a cada aluno que mostre a cor que ele pedir. Nesse momento ele fala em Quéchuá uma cor e os alunos levantam e mostram os lápis correspondentes a cor falada pelo professor. Em seguida o professor entrega um material fotocopiado e pede que os alunos pintem. No material consta fotos de plantas e animais da região. Depois de 15 minutos aproximadamente, o professor pede que os alunos mostrem seus desenhos para a turma e que fale cada cor utilizada em Quéchuá, o que os alunos fazem muito rapidamente. Em seguida, o professor pede que os alunos desenhem quadrados no caderno e pinte de cada cor, no total são doze quadrados. Em seguida, o professor vai ao quadro e escreve as cores em espanhol, logo pede que os alunos lhe digam oralmente as cores em Quéchuá, enquanto os alunos ditam ele escreve as cores em Quéchuá no Quadro. A atividade que se segue é uma atividade de repetição das palavras em Espanhol e Quéchuá. Depois o professor pede que os alunos copiem em seus cadernos os escritos do quadro. Noto que o professor apresenta uma necessidade de fixação do vocabulário por meio da escrita. Escuto sussurros de desagrado, os alunos não se sentem confortáveis em escrever em Quéchuá. O professor chama a atenção dos alunos da importância de escrever em Quéchuá e enquanto ele fala a aula é interrompida pela chegada de um Sr. Que fala diretamente com o professor em Quéchuá. Observo que o método utilizado pelo professor para o ensino do idioma Quéchuá escrito é o método de tradução e repetição. A cópia no caderno é também uma ferramenta para a fixação do vocabulário escrito. O professor responde em espanhol e diz que sairá em poucos segundos. Já era a hora do recreio e o lanche dos alunos estava pronto. O Sr. Tinha vindo

chamar. Os alunos correm para o pátio e as mães começam a distribuição da comida. O Sr, se aproxima e vem falar comigo.

Anexo 2- Aula 15

Data:

O professor se dirige a outro ambiente da escola onde há vários materiais, estantes, livros espalhados, Tv e troféus. É uma espécie de sala conjugada. Lá os alunos de pé cantam novamente o hino da escola. Observo que nessa sala os alunos parecem estar mais relaxados. O professor começa a aula dizendo e conscientizando os alunos da importância de escrever em Quéchuá. Noto que esse tema é recorrente nas aulas de Quéchuá. O professor também fala sobre a importância das autoridades originárias na comunidade e pergunta o nome das autoridades aos alunos. O professor entrega uma atividade fotocopiada aos alunos e diz que nessa aula vão aprender a escrever os meses do ano em Quéchuá. Um dos alunos pergunta se eles têm que copiar e o professor explica que a cópia é necessária para a fixação do vocabulário. O professor fala os meses do ano em espanhol e pede que os alunos traduzam para Quéchuá. Em seguida faz o oposto, fala em Quéchuá e pede que os alunos traduzam para o espanhol. Em seguida pede que os alunos copiem, da atividade fotocopiada, os meses do ano em Quéchuá e em Espanhol. Atendendo ao pedido do professor os alunos fazem a cópia em seus cadernos o que dura em torno de dez minutos. Em seguida o professor pede que eles façam algum desenho que represente o mês de seu aniversário. Enquanto desenham os alunos conversam entre si e fazem muito barulho. Nesse momento o professor pede silêncio e diz que eles precisam se concentrar na tarefa. A atividade termina quando o professor anuncia que é hora do recreio e que todos devem sair da sala para que ele coordene algumas atividades. Os alunos levantam-se em fila e saem da sala.

ÁLBUM DE FOTOS

momentos da pesquisa

1.A comunidade



Fig.63 - Estrada para a comunidade. Fonte: Acervo da autora.



Fig.64 - Vista da comunidade. Fonte: Freddy Calderón.



Fig- 65– Mãe de aluno pastoreando as ovelhas. Fonte: Acervo da autora.



Fig- 66– Plantação de quinua. Fonte: Eloy Calderón.



Fig- 67– Casa iglu originária da comunidade. Fonte: Eloy Calderón.



Fig- 68– Construção de casas comunitárias. Fonte: Eloy Calderón.



Fig- 69 – Autoridade originária. Fonte: Eloy Calderón.



Fig- 70– Introdução da linguagem escrita com adultos na comunidade. Fonte: Eloy Calderón.

1.1.Rituais na comunidade.



Fig.71 - *Sapoña* (instrumento musical) e *Ch'uspas* (usado para cálculos matemáticos e comunicação entre as comunidades) Fonte: Freddy Calderón.



Fig.72 - Oferendas para a *Pachamama* e rituais da coca. Fonte: Capturas de tela da autora.



Fig.73 - Acessórios para rituais da coca e oferendas para a *Pachamama*. Fonte: Acervo da autora.



Fig.74 -Acessórios para rituais da coca e oferendas para a *Pachamama*.Fonte: Acervo da autora.



Fig.75 - A pesquisadora participando de uma oferenda para a *Pachamama*. Fonte: Captura de tela da autora.



Fig. 76 - Ritual do fogo. Fonte: Captura de tela da autora.

1.2.Trabalhos manuais da comunidade



Fig.77 -Saltas – produções artesanais. Eloy Calderón.

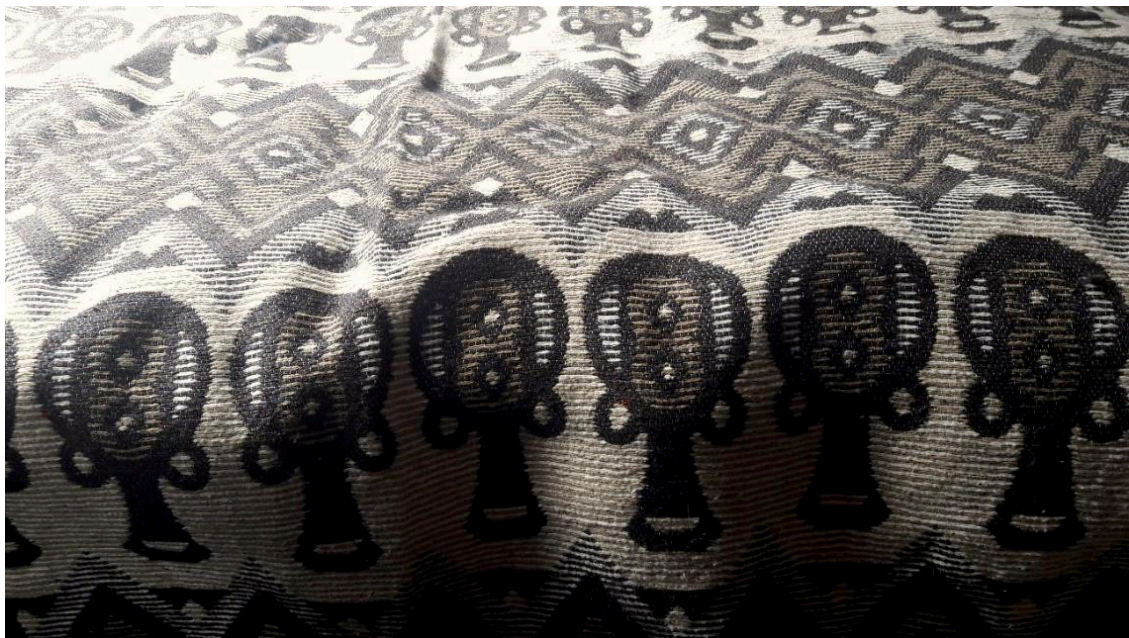


Fig. 82- Colcha de cama artesanal. Fonte: Acervo da autora.

2. A Escola América



Fig. 79- Vista externa da Escola América. Fonte: Foto da autora.



Fig. 80- Vista externa da Escola América. Fonte: Acervo da autora.



Fig. 81- A autora na entrada da Escola América. Fonte: Freddy Calderón.



Fig. 82- Vista interna da Escola América. Fonte: Foto da autora.



Fig. 83. Hora do recreio. Fonte:Acervo da autora.



Fig. 84- Hora do recreio. Fonte: Acervo da autora.



Fig. 85- Hora do recreio. Fonte: Acervo da autora.

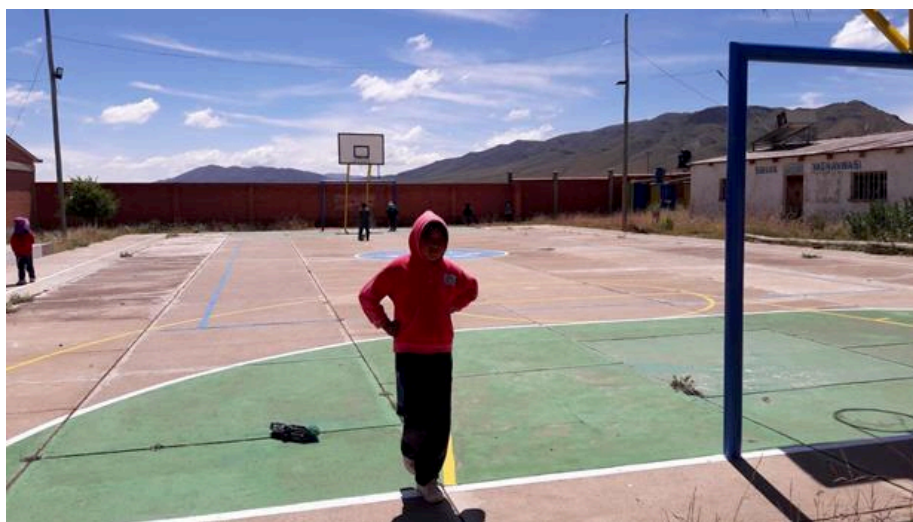


Fig. 86- Hora do recreio. Fonte: Acervo da autora.

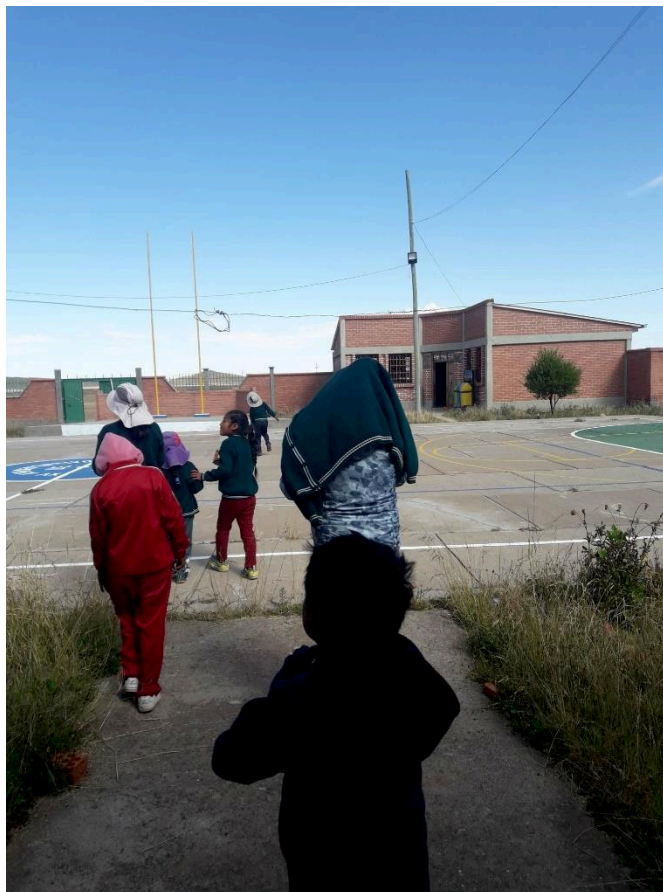


Fig. 87- Hora do recreio. Fonte: Acervo da autora.

3. A comunidade, o professor e seus alunos



Fig. 88 -Os alunos na horta da escola. Fonte: Acervo da autora.



Fig. 89 -Os alunos na horta da escola. Fonte: Acervo da autora.



Fig. 90-O professor preparando o almoço dos alunos.
Fonte: Freddy Calderón.



Fig. 91-O professor preparando o almoço dos alunos.
Fonte: Freddy Calderón.

4.A sala de aula



Fig. 92-O professor ministrando aula. Fonte: Freddy
Calderón.



Fig. 93 -O caderno dos alunos. Fonte: Foto de Freddy Calderón.

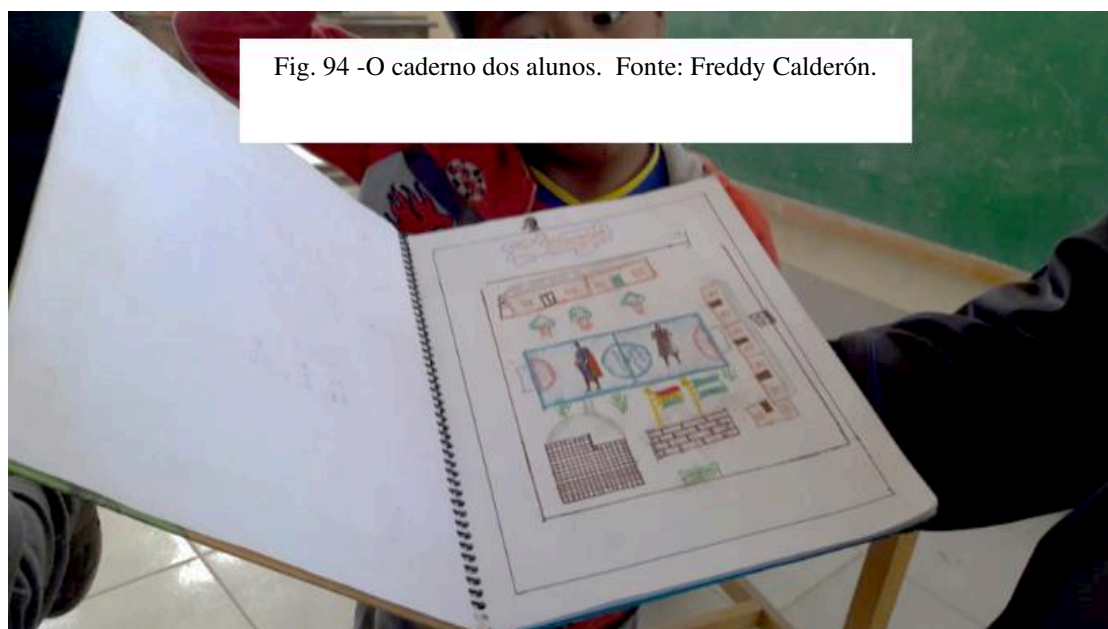


Fig. 94 -O caderno dos alunos. Fonte: Freddy Calderón.



Fig. 95 - Alunos na sala de aula. Fotos do professor e dos alunos na sala de aula.
Fonte: Acervo da autora.



Fig. 96 - Trabalho em equipe dos alunos. Fonte: Freddy Calderón.

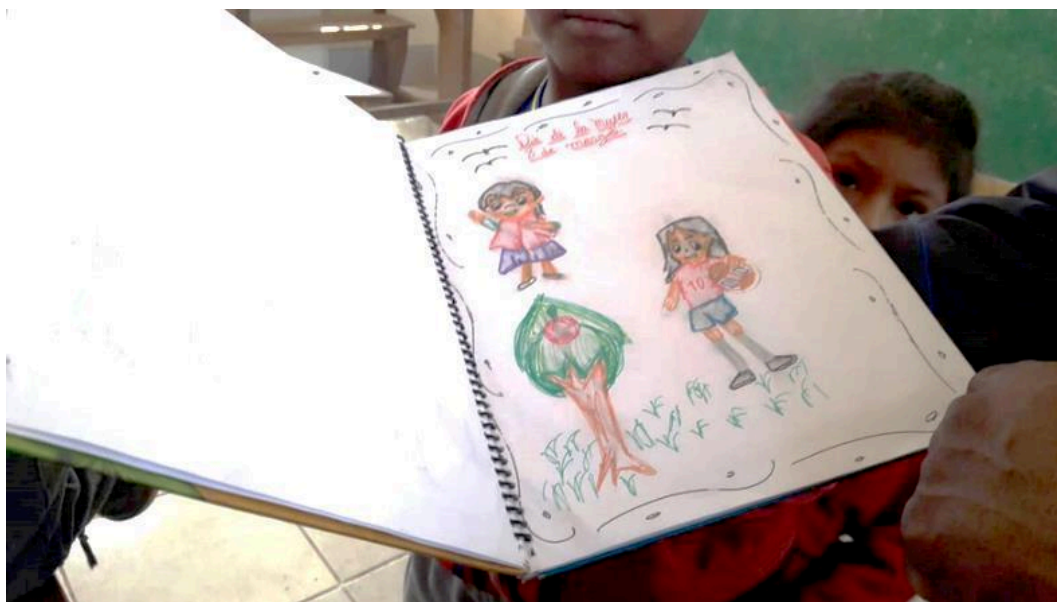


Fig. 97 - O caderno dos alunos. Fonte: Freddy Calderón.

5.A pesquisadora e o trabalho de campo



Fig. 98 - O professor e a pesquisadora em uma aula de ciências. Fonte: Freddy Calderón.

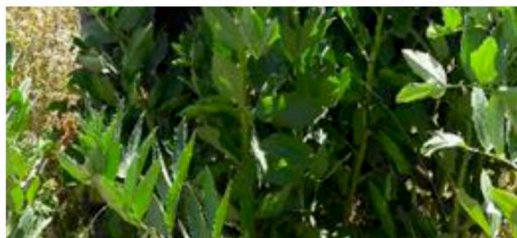


Fig. 99 -O professor e a pesquisadora em uma aula de ciências. Fonte: Freddy Calderón.



Fig. 100-Os alunos e a pesquisadora. Fonte: Freddy Calderón.

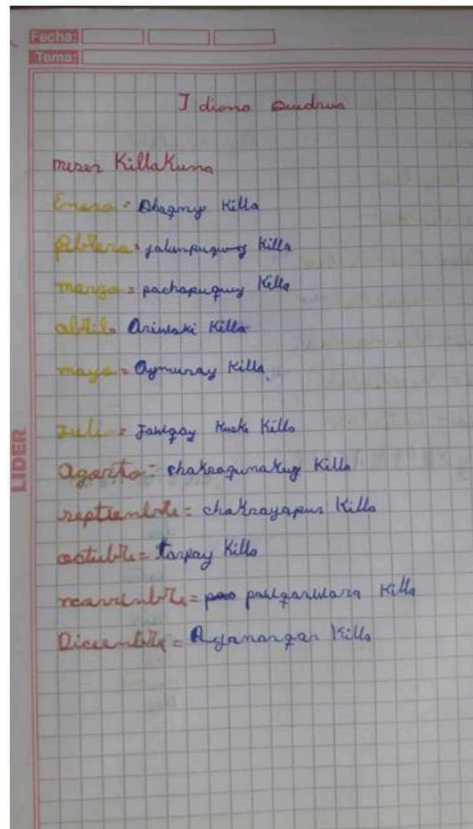
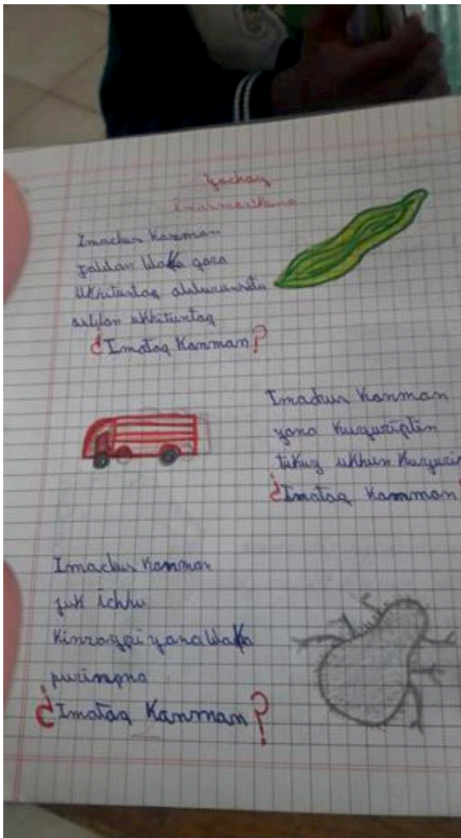


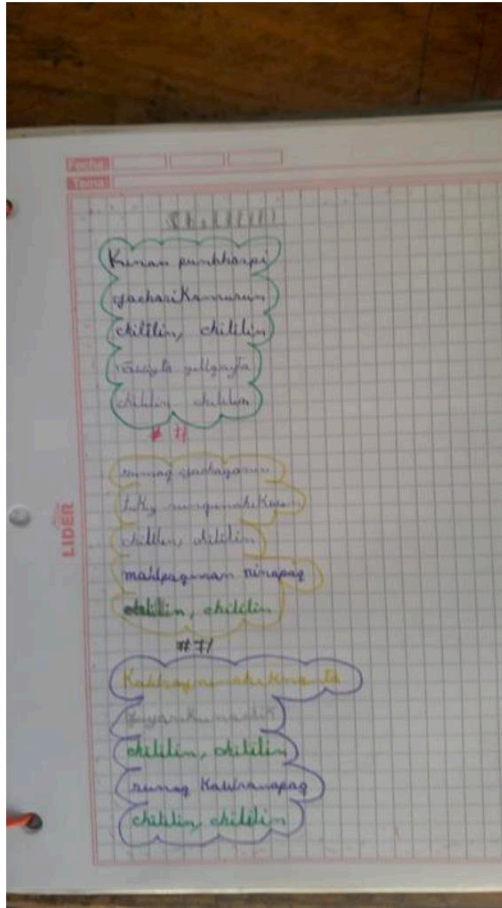
Fig.101 -A pesquisadora e os alunos. Fonte: Freddy Calderón.



Fig. 102-A pesquisadora e o professor. Fonte: Foto de Freddy Calderón.

5. Fig.103 - Produções escritas em Quéchua





Xuparochki

Quschno	Qstallono	Zinglas
Juk	une	one
Iskay	der	Dus
Kinsa	tin	thusa
Tara	castro	four
pechuega	ameo	five
supto	sis	six
Qanchas	siti	seven
pasag	ochu	eight
gugran	ruusi	nine
chanka	Duz	ten

Handwritten notes on graph paper:

Quschno kiti, Iskay kiti, Kinsa kiti, Tara kiti, Pechuega kiti, Supto kiti, Qanchas kiti, Pasag kiti, Gugran kiti, Chanka kiti, Duz kiti.

Handwritten notes on a separate page:

Quschno kiti, Iskay kiti, Kinsa kiti, Tara kiti, Pechuega kiti, Supto kiti, Qanchas kiti, Pasag kiti, Gugran kiti, Chanka kiti, Duz kiti.

LIDER

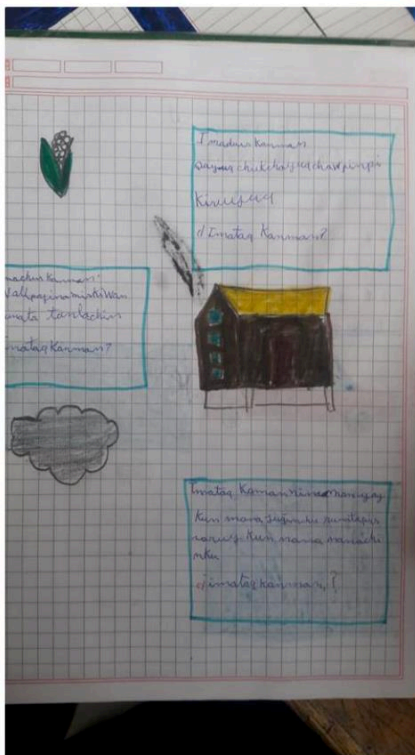
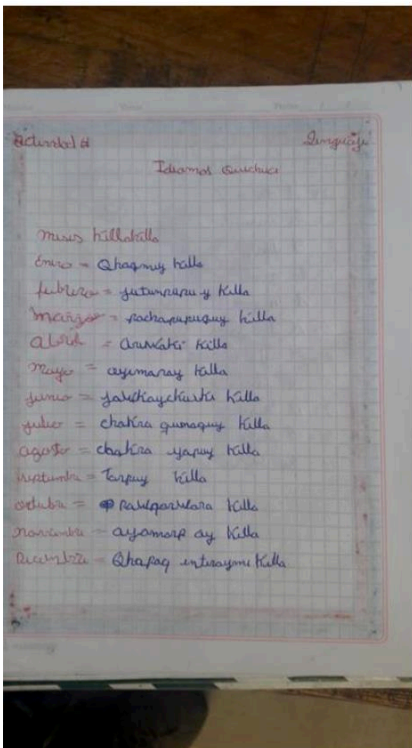
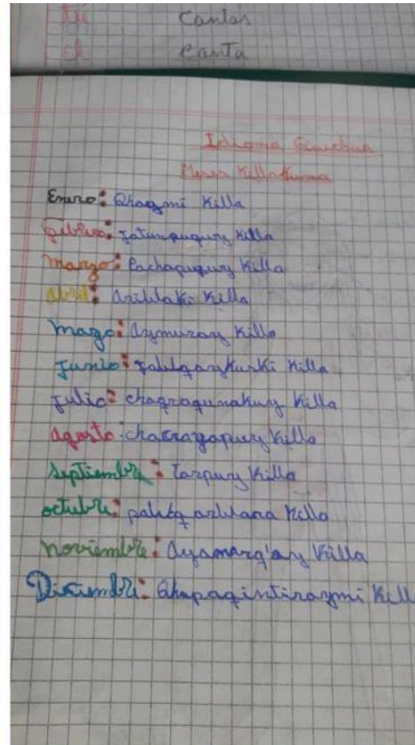
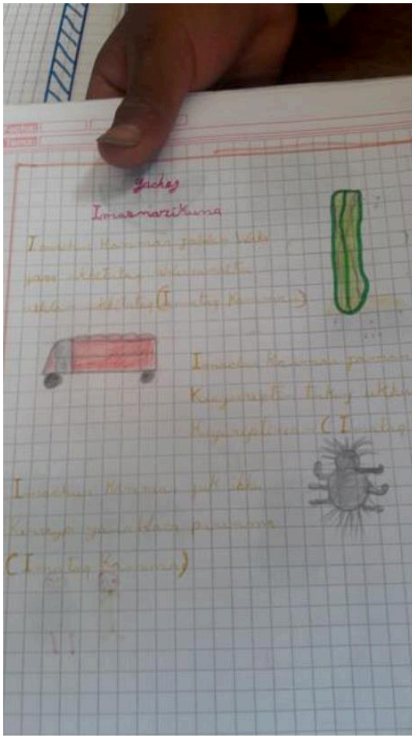
Quschno kiti, Iskay kiti, Kinsa kiti, Tara kiti, Pechuega kiti, Supto kiti, Qanchas kiti, Pasag kiti, Gugran kiti, Chanka kiti, Duz kiti.

Quschno kiti, Iskay kiti, Kinsa kiti, Tara kiti, Pechuega kiti, Supto kiti, Qanchas kiti, Pasag kiti, Gugran kiti, Chanka kiti, Duz kiti.

Quschno kiti, Iskay kiti, Kinsa kiti, Tara kiti, Pechuega kiti, Supto kiti, Qanchas kiti, Pasag kiti, Gugran kiti, Chanka kiti, Duz kiti.

LIDER


Champi, Turoq, Quschno, Duzpas, Kiti, Puka, Killosi, Cilla, Quschno, Shankla, Mqi.



Month	Month
Jan	Jan
Feb	Feb
Mar	Mar
Apr	Apr
May	May
Jun	Jun
Jul	Jul
Aug	Aug
Sep	Sep
Oct	Oct
Nov	Nov
Dec	Dec

Handwritten notes on a grid background with a drawing of a house and a cloud.

1. ...
 2. ...
 3. ...
 4. ...
 5. ...



LIDER

1. Nama-nama

Januari	Killa Killa
Februari	...
Maret	...
April	...
Mei	...
Juni	...
Juli	...
Agustus	...
September	...
Oktober	...
November	...
Desember	...