

ENSINO DE TEXTO EM TRAVESSIA INTERCULTURAL CONFLUENTE TEXT TEACHING IN CONFLUENT INTERCULTURAL CROSSING

Tarcílio Roberto Lima Neto¹

Universidade Federal de Goiás

Tânia Ferreira Rezende²

Universidade Federal de Goiás

Resumo: O Enem, além de avaliação do ensino médio, é uma forma de ingresso na universidade pública federal. A nota do Enem se tornou instrumento de competição e a prova de redação é a medida da excelência dos/as candidatos/as. Assim, a redação do Enem se tornou uma referência de texto dissertativo-argumentativo e, por sua vez, mudou as concepções do ensino de gênero e de escrita na educação básica e pautou a formação docente em Letras. Nesta discussão, nosso objetivo é problematizar como a hegemonia do texto escrito sobre as demais textualidades reproduz a opressão sistêmica da mentalidade colonial, violentando os grupos empobrecidos e subalternizados em um processo legitimado de racismo epistêmico. Para isso, levantamos duas questões-problemas: 1) como instaurar disputas por espaço entre as textualidades hegemônicas e não hegemônicas na escola? 2) como contemplar “o direito à aprendizagem linguística” aos sujeitos de direito das políticas de ações afirmativas no que se refere às práticas de texto sem violar suas epistemologias? Não temos a pretensão de dar respostas a essas questões, queremos potencializar as reflexões e os debates para promover justiça social e existencial por meio da educação. Como materialidade base da discussão, partimos da tecelagem como a prática ancestral cerradeira, que pelas tessituras conflui saberes não hegemônicos e hegemônicos, interculturalizando a escola e promovendo a diversidade linguística e epistêmica. A sustentação teórica da discussão está fundamentada na estrutura do texto dissertativo-argumentativo do Enem e nas concepções da sociolinguística alterativista ladino-amef리카ana.

Palavras-chave: Sociolinguística. Linguística Textual. Redação do Enem. Textualidades. Textos.

Abstract: Enem, besides high school evaluation, is a way of entrance in federal public universities. Enem's grade became a competition instrument and the essay test is the measure of excellence of the candidates. Thus, Enem's essay became a reference of discursive argumentative text and, in turn, changed the conceptions of genre and writing teaching in elementary education and guided the teaching formation in Languages. In this discussion, our goal is to problematize how the written text hegemony on the other textualities reproduces the systemic oppression of the colonial mentality, violating the poor and subordinate groups in a legitimized process of epistemic racism. For that, we raise two problem-questions: 1) how to establish disputes for space between hegemonic and non hegemonic textualities at school? 2) how to contemplate “the right to linguistic learning” to the legal subjects of politics of affirmative actions about the text practice

¹ Aluno do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UFG. Área de estudos linguísticos, LP Linguagem sociedade e cultura, com pesquisa no campo da sociolinguística. Ênfase em educação popular do campo e letramento intercultural.

² Licenciada em Letras Modernas (Português/Inglês) pela UniEvangélica de Anápolis, Goiás; Mestrado em Estudos Linguísticos pela UFG; Doutorado em Linguística pela UFMG; e Pós-Doutorado pela USP. Professora na Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia, onde atua no ensino, pesquisa, extensão e orientação na área de Português, língua de relações intra e interculturais, na graduação e na pós-graduação, na LP Linguagem, Sociedade e Cultura, com ênfase em Sociolinguística, Cosmolinguística e Letramentos, nas perspectivas da transculturalidade e do translinguajamento. E-mail: taferrez@ufg.br

without violating its epistemologies? We don't intend to give answers to these questions, we want to enhance the reflections and the debates to promote social and existential justice through education. As base materiality of the discussion, we start from the weaving as the ancestral practice of those who live in Cerrado, which through the act of weaving converges hegemonic and non hegemonic knowledge, interculturalizing the school and promoting the linguistic and epistemic diversity. The theoretical support of the discussion is based on the structure of Enem's discursive argumentative text and on the conceptions of Amerindian-alternative sociolinguistic. **Keywords:** Sociolinguistic. Textual Linguistic. Enem writing. Textuality. Text.

Recebido em 28 de fevereiro de 2024.

Aprovado em 22 de julho de 2024.

Introdução

A grafia é uma tecnologia de comunicação que se realiza por meio de registros escritos, através de sinais e símbolos, em algum suporte. A escrita é, dessa forma, o emprego de sinais gráficos de um sistema para representar a linguagem falada. Por isso, não existe, nessa concepção, língua ágrafa. A organização codificada de uma linguagem em um suporte, de acordo com um sistema de escrita, é um texto. A compreensão do que seja escrita e do que seja texto influencia na concepção de ensino de línguas e de texto.

O Xamã Davi Kopenawa Yanomami (KOPENAWA; ALBERT, 2015), em *A queda do céu*, define a escrita ocidental do colonizador como “peles de imagens em que estão desenhadas as palavras”, fala também em “pele de papel”. De acordo com ele, a escrita é o principal meio de aprendizagem e de apreensão do mundo na cosmo percepção moderna colonial. Assim, a educação linguística convencional ou hegemônica – aprendizagem de línguas e domínio da tecnologia da escrita – se desenvolve pela imitação das práticas euro-eua-branco-cêntricas.

As práticas socioculturais de texto, entretanto, são amplas e diversas e sua definição está ancorada nos seus próprios usos e fazeres. A universalização do conhecimento moderno colonial ilustrado é que tornou alguns modos de construção de texto mais prestigiados que outros, devido a sua produção, reprodução e legitimação em espaços de poder institucionalizados: escolas, fóruns, universidades, tribunais etc. Esse é o caso da escrita e do texto escrito.

Uma educação linguística intercultural, como prática escrita de línguas, pode prescindir da imitação ao mundo moderno colonial ilustrado. Para isso, é importante que os povos, os grupos, as pessoas encontrem seus dizeres próprios, livre da palavra

opressora imposta, embora em diálogo com ela, conforme Davi Kopenawa Yanomami afirma: “[...] meus dizeres são os de um verdadeiro yanomami” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 73-74). É escutando e sentindo o que diziam os antigos, cada um a seu tempo e a seu modo, para recuperar os sentidos da vida e as significações dos mundos plurais. “São palavras que me ficaram na solidão, depois da morte de meus antigos. São palavras que os espíritos me deram em sonho e também palavras que vieram a mim escutando as maledicências dos brancos a nosso respeito” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 74). Ainda que as palavras enviadas sejam as palavras desqualificadoras, é importante, porque a palavra ancestral é desveladora, desmitifica e enfrenta as opressões. “Estão enraizadas com firmeza no fundo do meu peito. São essas as palavras que eu gostaria de fazer ouvir, agora, com a ajuda de um branco que pode fazer com que sejam escutadas por aqueles que não conhecem nossa língua” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 74).

Foi e ainda é parte do projeto de dominação (colonial, imperial, neoliberal), no processo denominado de civilização, a imposição linguística, pela qual se impõe a dominação epistêmica e espiritual. Essa imposição é feita por meio da sobreposição de uma língua colonial, “língua de cultura” ou “língua culta” e através do estudo – descrição e análise – das línguas colonizadas para lhes conferir o estatuto de língua. Sobre isso afirma Davi Kopenawa: “nossas palavras foram enredadas numa língua de fantasma, cujos desenhos tortos se espalharam entre os brancos por toda parte” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 77).

O trato intercultural para a tradução, a travessia entre línguas e culturas, é um modo de fazer com que o mundo que se quer “civilizado” e único, o mundo hegemônico, escute e sinta, ainda que com o emprego de seus recursos e tecnologias, a que temos direito, as vozes de nossos mundos outros, os não hegemônicos e os contra hegemônicos. Saber o que esse mundo sabe e como esse mundo sabe é importante, como afirma a professora indígena Tapuia Eunice Pirkodi Caetano Moraes (2023), para nossa soberania linguística e epistêmica, com a consciência de que “podemos ser o que eles são sem deixar de ser o que nós somos” (GENI NUÑEZ, 2020; CASÉ ANGATÚ, 2020), isto é, podemos nos inserir nesse mundo hegemônico, nos apropriar de suas invenções e empregar suas convenções, sem, necessariamente, imitá-lo.

Assim, os modos de elaboração de texto não reconhecidos como conhecimento, nos termos da hegemonia moderna colonial, foram se tornando reféns da pedagogia da

textualidade hegemônica, subjugada a uma prática única de escrita textual. Com isso, critérios de textualidade e de elaboração textual foram estabelecidos, delimitando quem pode e até onde pode acessar determinados espaços, com base em seu domínio da escrita única e correta (LIMA NETO, 2021-2022). O resultado é que muitos povos, grupos e seus saberes foram excluídos e apagados do domínio legitimado de conhecimento.

Apesar do exposto, o tecer do conhecimento, que não se limita à grafia, e a tessitura textual, que não se limita à escrita, possuem diferentes práticas à medida que determinados grupos constroem e conduzem suas tramas. Logo, ao pensarmos essa problematização na prática de texto, nas escolas, podemos perceber, inicialmente, um mecanismo homogeneizador e massificador que, por meio do método, conduz um tecer de via única que limita o texto e as práticas de quem tece. Nesse processo, o acesso a determinados espaços e a mobilidade social, condicionados à progressão escolar, ficam sob controle.

A prática escolar da escrita cria uma gramática rígida e fixa do texto, correlacionando textualidade e escrita. Na escola, a prática do texto escrito, como herança de um ideal burguês urbano, faz com que os grupos que destoam desse *lócus*, a começar por textualidades de culturas mais oralizadas, sejam inferiorizados por uma subalternização epistêmica. A subalternidade desses textos é produzida por uma deslegitimação histórica de povos, que vem desde a colonização. Esse processo toma fôlego nos espaços institucionais e, no caso da academia, usa o cientificismo acadêmico, no qual predomina o texto escrito, para desconsiderar as textualidades dos povos historicamente subalternizados, já des-textualizados, tornando seu conhecimento menor, inferior, irrelevante.

Os textos resultantes de textualidades não hegemônicas e contra hegemônicas, da significação do mundo ao redor, como as rezas, o trabalho com a terra, o manejo das ervas, as cantorias, são *performances da oralitura* (MARTINS, 2003), diferentes do texto escrito, embora possam todos ser também escritos. Esses textos nascem do movimento-vida do corpo, das ancestralidades, e se inscrevem nos corpos e nos espaços. É o gingado, o molejo, a malícia, a ladinagem etc. O texto escrito padronizado, reprodução por imitação, perde o movimento-vida e aprisiona o corpo com suas regras formais, escraviza a subjetividade, tornando o sujeito mais suscetível ao controle.

É preciso atentar-se para o fato de que mesmo as categorias textuais hegemônicas não são rígidas nem fixas, ainda que seja essa sua pretensão. Um problema para a própria

hegemonia é como lidar com a variação e com a diversidade em sua própria categorização, por isso, o padrão textual dominante é opressivo para os povos historicamente subalternizados, em constante situação de empobrecimento, e em movimentos plurais no mundo.

O reprodutivismo leva a um esvaziamento da significação de mundo e à perda de sentido, abrindo frestas nos métodos convencionais de produção de textos, nas quais a própria hegemonia se perde. Os textos-outros – que vêm de outros *loci* – são considerados e tratados como impuros, contaminando um lugar esterilizado. Entretanto, graças a essas frestas, conseguem entrar nesses lugares purificados. Acontecem, assim, as mudanças.

A escola e a família, ancoradas na cristandade (GROSFOGUEL, 2016), formam o pacto moderno colonial em função do projeto civilizatório. Esse grupo representante da hegemonia foi e é responsável pela colonização, uma vez que conduz à salvação, definem quem tem ou não alma, além de deixar um legado socioeconômico aos escolhidos e o deredo para a diversidade cultural dos grupos não hegemônicos: indígenas, quilombolas, ribeirinhos, ciganos etc. Assim, a colonialidade produz e reproduz a construção de uma mentalidade que enquadra no seu frame uma cosmopercepção soberana, considerada superior as demais cosmopercepções (OYĒWÙMÍ, 2021).

A universidade pública tem o propósito de se abrir para a diversidade. Com esse projeto, implementado pelas políticas de Ações Afirmativas, sobretudo com as cotas de ingresso nas universidades federais, foi-se criando um descompasso com o encontro entre os conhecimentos hegemônico e não-hegemônico/contra hegemônico. Com este ensaio, propomos problematizar as categorias e os métodos de textualidade e de textualização hegemônicos usados como mecanismos de reprodução para manutenção da colonialidade do poder-saber-ser, fundada em um racismo epistêmico institucionalizado, expresso no texto escrito dissertativo-argumentativo, conforme o modelo de redação do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio. Nosso objetivo específico é discutir a tensão entre os conhecimentos hegemônico e não-hegemônico/contra hegemônico, a partir de produções textuais acadêmicas e não acadêmicas. Nossa suspeita é que, escutando, a contrapelo, o discurso da universidade pública, percebemos o conflito entre antigos interesses na disputa pelo capital simbólico (BOURDIEU, 2011) que também é econômico (LIMA NETO, 2022).

O discurso da universidade em relação às políticas de Ações Afirmativas e às cotas de ingresso na universidade mascara a arrogância do ponto zero (CASTRO-GÓMEZ,

2005), necessária para a manutenção da hegemonia acadêmica. As provas de redação e de linguagem do Enem mostram esse mascaramento. Desmascarar esse discurso, desvelando as armadilhas inscritas nas concepções de texto e textualidade nas provas do Enem, é fundamental para que os saberes historicamente subalternizados possam, ladinamente (GONZALEZ, 1988), sabotar mais um de tantos planos bem-sucedidos, executados nos espaços acadêmicos.

Para falar do Enem, é necessária uma reflexão sobre as significações de mundo, as linguagens, performances languageiras e práticas textuais dos sujeitos de direito das políticas de ações afirmativas. Para tanto, tensionamos as tramas da elaboração de texto, ampliando as concepções de textualidade, com base em uma sociologia e uma sociolinguística das existências (BALOSA, 2019).

1. Textualidades plurais em tensão com o padrão do texto único

Ainda que na educação básica da rede pública de ensino o texto seja uma trama, ele segue a lógica hegemônica e tem o Enem como referência, sendo reduzido à noção de gênero textual. O ensino de texto na escola, moldado pelo e para o Enem, prioriza o gênero dissertativo-argumentativo, desde o ensino fundamental, se intensificando no ensino médio, ancorado em uma gramática e em uma pedagogia do texto, alimentando uma estrutura textual considerada a única possível.

Com isso, pelo treinamento cognitivo, ocorre uma esquematização mental massificada. Vale a pena retomar Davi Kopenawa, para quem os “brancos”, não indígenas, “Só contemplam sem descanso as peles de papel em que desenharam suas próprias palavras. Se não seguirem seu traçado, seu pensamento perde o rumo” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 76). Ou seja, sem ter o modelo, ou esquema, para seguir, não seguem, se perdem.

Entretanto, as pessoas que, diferentemente, apreendem a vida de dentro da vida (HAN, 2023), podem se apropriar da norma escrita da língua de prestígio por meio dos “desenhos das palavras em peles de papel” de outros modos que não somente a imitação e a reprodução. Equivale a dizer que não estamos negando a apropriação ou a aprendizagem da cultura escrita de prestígio, que é um dos meios para a ocupação dos espaços políticos de decisão. Estamos discutindo como fazer isso sem violação dos direitos linguísticos e epistêmicos das camadas subalternizadas da sociedade.

Diante do exposto, duas questões de caráter linguístico, epistemológico e pedagógico, em relação à educação linguística intercultural, especificamente, no que tange às práticas de textos na escola, nos incomodam:

1) como instaurar disputas por espaço entre as textualidades hegemônicas e não hegemônicas na escola?

2) como contemplar “o direito à aprendizagem linguística” aos sujeitos de direito das políticas de ações afirmativas no que se refere às práticas de texto sem violar suas epistemologias?

Não temos a pretensão de dar respostas a essas questões, o que queremos é suscitar reflexões e promover debates.

1.1 Princípios de textualidade

Para Beaugrande e Dressler (1981) e Beaugrande (1997), texto é uma “ocorrência comunicativa” e é uma manifestação linguística quando articula a intenção do agente ou autor de mostrar uma mensagem e a intenção do interlocutor em aceitar, ainda que os efeitos de sentido, entre o pretendido e o recebido, sejam, em alguma medida, desencontrados. Com base nessa concepção, Andréa Pisan Soares Aguiar e Sueli Cristina Marquesi (2021, 228), defendem que

o texto não é uma virtualidade, mas uma realidade, pois não se trata somente de um sistema formal, mas também de uma realização linguística em que os usuários da língua compartilham conhecimentos sobre o mundo e sobre a sociedade para, assim, construir os sentidos necessários à compreensão do texto. Temos, assim, a articulação entre autor, leitor, texto e contexto.

O texto é uma unidade linguística oral, escrita, visuoespacial, de construção de sentidos e de efeitos de sentidos, em uma dada situação enunciativa, entre interlocutores. Não há uma extensão delimitada para a constituição de um texto, pode ser uma palavra ou pode ser mais, desde que constitua um enunciado, com um espaço delimitado – o início e o fim.

Para garantir a unidade ordenada do texto, observa-se o que em linguística textual é denominado de *fatores e princípios de textualidade*. A partir de Beaugrande e Dressler (1981) e Beaugrande (1997), são sete os princípios de textualidade, agrupados em dois fatores:

- 1) Fatores Linguísticos: semânticos
 - a) coesão
 - b) coerência

- 2) Fatores Extralinguísticos: Pragmáticos
 - c) intencionalidade
 - d) aceitabilidade
 - e) situacionalidade
 - f) informatividade
 - g) intertextualidade

Os princípios de textualidade formam uma gramática da leitura, compreensão e produção textual na escola, tanto na educação básica quanto na universidade. Desse modo, a textualidade, uma característica diversificadora fundamental dos textos – oral, escrito, visuoespacial – torna-se um frame rígido e estático de leitura e produção textual. Isso é um prejuízo para a construção de conhecimento, para a significação e a reflexão sobre o mundo.

É desse modo que a “redação do Enem” passou a figurar como um template para a produção textual, visando à transparência e à lisura da avaliação. Na prática de ensino, na educação básica, as aulas de redação, com base no modelo de redação do Enem, convertem-se em treinamento para a prova do Enem.

A textualidade de um texto, seja oral, escrito, ou visuoespacial – nos diferentes sistemas de escrita –, diz respeito aos aspectos formais do texto e à vinculação à linguagem, à epistemologia e ao mundo dos falantes em sua diversidade. Os sujeitos da linguagem, no processo de construção de sentido e de efeito de sentido, estão imersos em seus atos e modos de significação de mundo, compartilhando conhecimentos e experiências sobre o mundo e a realidade que os/as cercam, de modo a transformar determinadas estruturas sociais. Esse é um modo de interação entre autor/a, leitor/a e contexto, situação enunciativa importante e necessária para a compreensão de textos nas interações sociais. Assim, são muitas as textualidades e são muitas as possibilidades textuais. A noção de textualidade única, com uma só possibilidade de produção textual é baseada e reproduz a ideologia monolíngue: uma textualidade, um modelo de texto frente a ou em meio a textualidades outras, possibilidades outras de textos.

As textualidades *outras*, que são desconsideradas no currículo oficial da educação básica, como, por exemplo, as recomendadas pela BNCC, são desconsideradas também

nos currículos do ensino superior. Entretanto, o fato de serem desconsideradas não significa que não estejam presentes na escola e na universidade. Tendo em vista que, nas últimas duas décadas, a quantidade de estudantes oriundos dos grupos e comunidades subalternizados pela colonialidade escravagista aumentou, significativamente, na universidade pública (BRASIL/INEP, 2021), quer dizer que seus saberes, considerados não hegemônicos/contra hegemônicos, estão na escola de educação básica e na universidade. O que ocorre é que esses saberes, como, por exemplo, as textualidades, não são contemplados nos currículos, nem mesmo das licenciaturas em Letras, que são cursos de formação docente na área de linguagem.

Em resumo, o modelo que se segue é o de tipo de texto dissertativo-argumentativo. Com o propósito de seguir, com rigor, as competências de análise e avaliação recomendadas, o modelo reproduz a concepção estruturalista de comunicação: emissor, receptor, mensagem, código, canal e contexto (JAKOBSON, 2008). Apesar de todos os avanços no campo da linguística textual e da prática de ensino de texto na escola, conserva-se, ainda, na produção escolar de texto, o modelo <forma pela forma>.

Diante disso, os sujeitos dos conhecimentos não hegemônicos/contra hegemônicos, epistemicamente silenciados, se sufocam, abafam suas epistemologias, em detrimento do conhecimento hegemônico, por sobrevivência escolar, desde a educação básica. Ao entrar na universidade, enfrentam um conflito ainda mais complexo: suas textualidades-textos-oralidades entram em tensão com a textualidade-texto-escrita aprendida na educação básica e com a textualidade-texto-escrita acadêmica exigida no ensino superior. Trata-se de autossabotagem epistemológica frente à sabotagem epistêmica da universidade, preparada pela educação básica (LIMA NETO, 2024).

1.2 Padrão escolar de textualidade-texto

Assim como a “norma culta” da língua portuguesa, a “língua de cultura” da colonialidade/modernidade, o padrão de textualidade é produto de decisão de uma elite política, na construção e manutenção de uma política educacional e linguística homogeneizadora, portanto, excludente, por ser padronizadora. Os princípios de textualidade constroem e naturalizam o padrão de textualidade e o modelo de texto considerados legítimos. Essa é uma forma de manutenção da colonialidade da linguagem

e do conhecimento. O padrão escolar de textualidade-texto, atualmente, é determinado pela redação do Enem, com todo o seu vaivém.

O Enem – Exame Nacional do Ensino Médio – é um exame a que se submetem estudantes ao final do ensino médio para avaliar o ensino médio. Contudo, a nota do Enem passou a ser usada no SISU – Sistema de Seleção Unificada – como critério de ingresso nas universidades federais. Com isso, o Enem deixou de ser só a avaliação do ensino médio e passou a ser um critério de seleção e de competição por uma vaga nas universidades federais. Dado que a escrita é um espaço de prestígio e reserva de mercado acadêmico, a escrita escolar ainda é o selo da ilustração, seja escolar ou acadêmica. Assim, a redação, que desde o vestibular é uma prova de distinção escolar, uma medida da excelência do/a candidato/a, no Enem, ganha notoriedade com o selo “nota 1000”.

O espaço de prestígio é um espaço de disputa, de competição em alto nível. Os critérios de avaliação da redação em um exame de larga escala, seja o Enem ou os vestibulares, que persistem nas universidades que não as federais, tendem a objetivar, o máximo possível, a redação. Desse modo, as instruções para a produção do texto têm por finalidade os critérios de avaliação, que, por sua vez, estão atentos aos recursos e reclamações das escolas de treinamento. Para isso, estão disponíveis os critérios e as instruções na Cartilha do Participante.

O Ministério da Educação, por meio do Inep, disponibiliza anualmente a Cartilha do Participante, ou Cartilha de Redação, do Enem, com a metodologia de avaliação da redação e as instruções sobre o que se espera do/a participante em cada uma das competências avaliadas. Segundo consta no portal do MEC, “a Cartilha da Redação do Enem detalha todas as competências avaliadas e explica os critérios que serão utilizados nas correções dos textos”.

O texto deve ser dissertativo-argumentativo, o frame, por excelência, de localização do padrão de textualidade-texto do Enem, portanto, um painel de localização das competências indicadas na Matriz de Referência da Cartilha do Participante. A Cartilha do Participante (BRASIL/INEP, 2023), além de informar qual é o tipo de texto exigido na redação, apresenta a estrutura da produção do texto e os critérios de avaliação da redação.

Segundo a Cartilha do Participante (BRASIL/INEP, 2023, p. 14),

O texto do tipo dissertativo-argumentativo é aquele que se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, a fim de

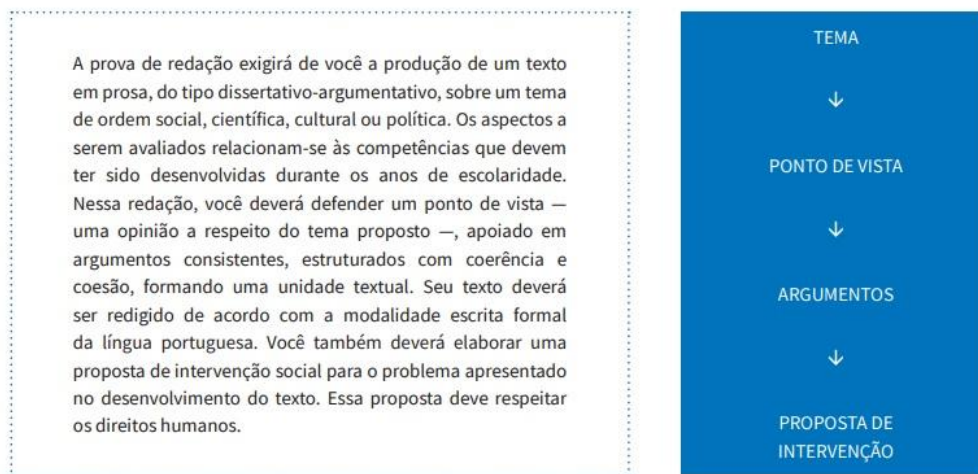
influenciar a opinião do leitor, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Por isso, há uma dupla natureza nesse tipo textual: é argumentativo porque defende um ponto de vista, uma opinião, e é dissertativo porque utiliza explicações para justificá-lo. O objetivo desse texto é, em última análise, convencer o leitor de que o ponto de vista é acertado e relevante. Para tanto, mobiliza informações, fatos e opiniões, à luz de um raciocínio coerente e consistente.

Ainda que o tipo textual ‘dissertativo’ não permita a mobilidade textual, do modo como o texto dissertativo-argumentativo é definido e da forma como sua construção é instruída, pode ser contextualizado, a partir da significação e das leituras de mundo dos sujeitos de direito das ações afirmativas, com seus saberes não hegemônicos/contra hegemônicos, sem fugir às recomendações.

Os sujeitos das ações afirmativas frequentam diferentes escolas, em sua formação básica, e ingressam na universidade para enfrentar e desestabilizar a estrutura social dominante ou para se inserir nessa estrutura, se necessário for e se esse for seu desejo. Isso é interculturalidade. Para isso, é fundamental que se apropriem dos repertórios sociolinguísticos, das epistemologias e das tecnologias de comunicação dominantes. É um direito que não lhes pode ser negado.

O problema é que, na prática escolar de texto, a preocupação é em treinar para a redação do Enem e não em praticar a escrita, tendo a redação do Enem como um dos objetivos e o texto dissertativo-argumentativo como um dos tipos das práticas textuais. Assim, a estrutura textual do Enem se converte em esquema ou modelo de redação e a prática de texto se converte em treinamento voltado para os critérios de avaliação da redação do Enem indicados na Matriz de Referência utilizada para a preparação dos/as candidatos/as e dos/as corretores/as. Com isso, a estrutura textual do Enem se torna estrutura única de ensino obrigatório.

Você está se preparando para realizar o Enem 2023, que é constituído por quatro provas objetivas e uma prova de redação.



A seguir, vamos esclarecer algumas dúvidas sobre o processo de avaliação.

Fig. 1: Estrutura textual Enem (2023). Fonte: Inep (2023). Acesso em: 5 jan. 2023

Na “Estrutura Textual”, além de confirmar o tipo e a definição do texto exigido, “dissertativo-argumentativo”, a Matriz de Referência orienta o tema, que deve ser “de ordem social, científica ou cultural”, determina a direção da avaliação para as competências, implicando e responsabilizando a educação básica: “os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade”, mobilizando os princípios de textualidade.

A educação básica, portanto, tem de, necessariamente, se concentrar nas competências e nos princípios de textualidade, tendo como alvo o Enem. Outro ponto de destaque, responsabilidade da escola, é a exigência da redação do texto de acordo com a “modalidade escrita formal da língua portuguesa”. Veja que não é “norma culta” nem “norma padrão”, é “escrita formal”, ou seja, estilo (LABOV, 2008). Por fim, vem a proposta de intervenção social para o problema apresentado, o que pressupõe a elaboração de problema, e o respeito aos direitos humanos. Esses aspectos finais tornam a redação do Enem um espaço de promoção de políticas públicas, de acordo com Renato Cabral Rezende (2018).

Redigidas conforme as instruções dadas, as redações são avaliadas por dois/duas corretores/as, pelo menos, de acordo com os critérios estabelecidos na Matriz de Referência para a redação:

Competência I	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência II	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência V	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Quadro 1: Critérios de avaliação da Redação do Enem (2023). Fonte: Inep (2023). Acesso em 5 jan. 2023

Os critérios detalhados na Matriz de Referência servem para a preparação do/a candidato/a e para a preparação dos/as corretores/as das redações. A partir da definição do tipo de texto e das instruções da estrutura do texto e da explanação das cinco competências, pode-se perceber que cada uma das competências tem o propósito de penalizar ou premiar a/o candidata/o, em um dado aspecto linguístico, do precário ao excelente. A lógica da correção observa as competências, fundadas na gramática normativa da língua portuguesa (ENEM, 2023).

O módulo 3 das cartilhas de formação de corretores/as para a Redação do Enem, elaboradas pela Fundação Getúlio Vargas, apresenta os parâmetros de análise e correção do texto com base na Competência da Matriz de Referência do Enem:

I)	“Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa” (FGV, 2022, p. 4) — correção da estrutura sintática por meio da gramática normativa.
II)	“Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa” (FVG, 2022, p. 3) — Se o texto redigido se encaixa no tema e no gênero.
III)	“Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (FGV, 2022, p. 4) — Capacidade de organizar, relacionar e interpretar por meio da argumentação.
IV)	“Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” (FGV, 2022, p. 4) — uso coeso dos operadores argumentativo.
V)	“Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos” (FGV, 2022, p. 4) — Proposta elaborada com base nos cinco elementos: ação, agente, modo, efeito e detalhamento.

Quadro 2: Critérios de avaliação da Redação do Enem – Cartilha do Corretor. Fonte: FGV (2022). Acesso em: 5 jan. 2023

O que se percebe com a redação do Enem é que o aspecto formal da escrita, o linguístico – “modalidade formal da língua portuguesa” – e o textual – a estrutura textual –, são

priorizados por serem marcadores de prestígio e de distinção (BOURDIEU, 2007), logo, importantes para seleção em larga escala.

1.3 Tensões entre as epistemologias hegemônicas e as não/contra hegemônicas

Na concepção sociolinguística de texto que defendemos, tecer um texto é como trançar uma peneira, tecer uma coberta, fazer uma tarrafa ou uma pulseira. Elaborar um texto não é uma junção ou um amontoado de palavras dispostas aleatoriamente. Desse modo, produto e processo são imbricados, apesar da alienação da vida no produto.

Tecer é uma prática que remete a diferentes saberes imemoriais, que, na escola, podem confluir (SANTOS, 2023) e resultar em diferentes produtos, tais como diferentes textos escritos, a depender do nível de agregação ou de alienação do sujeito do fazer. As peças tecidas são interconectadas em uma estrutura, seja qual for sua função. No processo de tecelagem, cada elemento da estrutura (da parte para o todo) é importante para a composição da peça, assim como toda a trama é importante para as partes (do todo para as partes).

A elaboração do texto escrito na escola, seguindo as direções do Enem, segue a mesma lógica: *introdução*, com tese, contendo o argumento que será desenvolvido ao longo do texto, articulado a um tema previsto; o *desenvolvimento*, com o desdobramento da tese em argumentos válidos que mobiliza conhecimentos prévios em defesa do ponto de vista, opinião; e a *conclusão*, a retomada resumida dos elementos iniciais do texto, levando em consideração a síntese dos argumentos, considerando ou não uma proposta de intervenção social para o problema apresentado, respeitando os direitos humanos (INEP, 2023, p. 14). Assim, as três partes do texto: *introdução*, *desenvolvimento* e *conclusão*, são partes interconectadas que funcionam independentes e ao mesmo tempo conjuntas, formando uma unidade.

A produção textual, da forma que está sendo praticada pela escola, reproduz a lógica da análise sintática da estrutura da gramática normativa, das orações e dos períodos (sujeito + verbo + predicado = oração), a sobreposição de sucessivas orações monta os períodos e os períodos os parágrafos e os parágrafos o texto, os textos seções, capítulos, livros inteiros. Os operadores argumentativos (ou conectivos) são responsáveis pela articulação textual, conectando as partes do texto (coesão e coerência), de modo a possibilitar, intra e interparagrafal, a coerência e a coesão.

Os grupos em situação de empobrecimento e subalternização, sujeitos das políticas públicas de ações afirmativas, para ingresso na universidade pública federal, até concluir a educação básica, nem sempre estão em escolas diferenciadas para atender suas especificidades. Pode ser que o método único de elaboração de texto escrito não dê conta da diversidade linguística e epistêmica em trânsito na escola pública, onde se encontram esses sujeitos. Logo, uma proposta de encontro entre os diferentes, aceitando que se juntem, sem se misturar, ou seja, um encontro confluyente (SANTOS, 2023), seja uma possibilidade de cumprir com as exigências curriculares e, ao mesmo tempo, salvaguardar as epistemologias não hegemônicas e contra hegemônicas dessas diferenças.

O padrão e o método de ensino do texto escrito, previstos pelo currículo escolar, são mantidos. O que propomos, parafraseando Antônio Nego Bispo (2023), é enfeitiçar o método para enfraquecer o ensino hegemônico do texto escrito, considerando outras textualidades, para abrir frestas na estrutura hegemônica, atravessando por onde não é permitido, ao mesmo tempo, cumprindo o que a hegemonia exige. Em síntese, o que muda, de acordo com nossa proposta, é a epistemologia, o caminho da aprendizagem. No encontro intercultural que aqui propomos, a travessia intercultural concebe o texto como o tecido de uma malha linguística, cultural, espiritual e epistêmica, em textualidades diversas. Nesse processo, a trama é aquilo que sustenta a existência dos saberes na vida cotidiana, e a tessitura une pela delicadeza da complexidade da diversidade epistêmica os modos de significações e representações de mundo.

Em outras palavras, como no plantio da roça, pela leitura do tempo, a garrafada de remédio, pela combinação das raízes, as rezas nos benzimentos, os ritos de cura, pela leitura da insegurança, das dores, das lutas infundáveis, a costura, a dança, o canto, o preparo dos alimentos, todas as representações que fizeram, por definição, dar o nome de vida à vida nos atos e modos de significação dos mundos.

O tecido une pela trama e pela tessitura complexas particularidades geontoepistemológicas e linguísticas que existem e importam para nós, segundo Silvio Almeida (2023). A nossa procura pelo exercício de práticas não/contra hegemônicas que propiciam, pela sociolinguística alterativista ladino-amefricana (ALMEIDA, 2021), a dignidade de culturas empobrecidas e subalternizadas durante a trajetória acadêmica, principalmente na prática do texto dissertativo-argumentativo da redação modelo Enem na educação básica.

As epistemologias do tecer mobilizam, pela tessitura, as textualidades como princípio dos diversos tipos de texto. Assim, partimos das epistemologias cerradeiras como um dos modos de representação dessa lógica que trança. A coexistência e a travessia entre as diferentes epistemologias nos muitos espaços constroem transepistemologias. As transepistemologias do cerrado são os encontros e os usos dos diferentes saberes, os do cerrado e os de outros lugares. O tecer-texto trança pela tessitura emaranhados de tramas e textualidades. Nessas práticas, não há uma transposição de outras práticas para o fazer do texto, elas são a prática escrita, são o texto escrito.

A trama da malha do tecido, da tarrafa e da peneira é um fazer-tecer, que remete à lógica do tecer do texto. O fazer, pela lógica do tecer, é o mesmo, constrói-se uma unidade pela combinação e cambiamento dos fios, há princípios de trançagem da mesma forma que há princípios de textualidade, a ser seguidos na produção de texto, isto é, há coerência e há coesão ou o resultado não corresponderá ao esperado.

Na perspectiva intercultural de educação linguística, as práticas de sala de aula observam e respeitam as travessias entre mundos, os encontros, ainda que conflituosos. Assim, na prática escolar de textos escritos, tensiona-se as epistemologias não/contra hegemônicas às epistemologias hegemônicas, em conformidade ao modelo de texto do Enem, mas que não violam os saberes ancestrais dos sujeitos das ações afirmativas, se esse for o caso. Enfim, contemplam-se as práticas hegemônicas, garantindo-se o direito de aprendizagem dos sujeitos envolvidos, e, ao mesmo tempo, salvaguardando os saberes e epistemologias das comunidades ancestrais cerradeiras.

2. Epistemologias cerradeiras: tessituras outras em textualidades plurais

Para problematizar os impactos da prova de redação do Enem nas práticas/no ensino de leitura e de produção de texto no ensino médio, nesta seção, com base em materialidades enunciativas, artístico-discursivas, discutimos outras práticas de tessituras, baseadas em epistemologias outras. O ponto de partida da problematização proposta são as questões levantadas: (1) como instaurar disputas por espaço entre as textualidades hegemônicas e não hegemônicas na escola? (2) como contemplar “o direito à aprendizagem linguística” aos sujeitos de direito das políticas de ações afirmativas no que se refere às práticas de texto sem violar suas epistemologias?

Já o dissemos, não temos a pretensão de dar respostas a essas questões, o que queremos é promover o debate. Ademais, não pretendemos propor um método, uma vez que não procuramos recorrência nem descrever padrão de reprodução. Nosso propósito é a transformação das práticas, se for possível, para promovermos a justiça social existencial. Trata-se, portanto, de uma metodologia que tem por principal aspecto se fazer nos acontecimentos do encontro intercultural, em travessias sociolinguísticas alterativistas ladino-amefricana (ALMEIDA, 2021).

Inspirando-nos em Maria do Socorro Pimentel da Silva (2017), para a promoção da justiça social existencial, consideramos fundamental a retomada dos saberes e dos fazeres ancestrais que a colonialidade deslegitimou e silenciou. Para garantir a existência e a sobrevivência no cumprimento das exigências institucionais na educação básica e no ensino superior, por meio da pedagogia da retomada (PIMENTEL DA SILVA, 2017), propomos meios de recuperar os tecidos enfraquecidos e puídos pela tensão nos espaços de poder (LIMA NETO, 2021; 2022), conforme a realidade de vida de cada grupo.

A discussão que ora desenvolvemos se sustenta na obra têxtil *Dopamine Dream* (2023), da artista navajo Melissa Cody, parte de seu experimento acerca dos neurotransmissores. Cody, através de um antigo tear mecânico, une o algoritmo das máquinas eletrônicas modernas ao tecido, confluindo uma prática ancestral a uma prática contemporânea (MASP, 2023).

Para nosso propósito, nossa reflexão é que a confluência dessas diferentes tecnologias, por meio da prática de texto, pode mostrar que, por mais que o manejo das peças de tecer e que os textos resultantes sejam diferentes, estão ancorados em princípios de textualidades, ainda que sob epistemologias diferenciadas. Se o algorítmico gera tecelagem e tecelagem é algoritmo, a trama entre esses fazeres consiste em uma metodologia.



Fig. 2: Tramtexto. Fonte: MASP (2024).

A prova de redação do Enem se assenta nos fatores linguísticos, semânticos, e extralinguísticos, os pragmáticos, com base em concepções textuais hegemônicas, padronizadas pela recorrência de práticas de uma elite intelectual. Os fatores semânticos propiciam uma lógica condicionada à excepcionalidade do método, o que reproduz e reforça, na escola, a supremacia linguística da hegemonia sobre a diversidade linguística e epistêmica das comunidades subalternizadas pela colonialidade escravagista. Dessa forma, as aulas centradas nas instruções do Enem se tornam excludentes de uma grande parcela de brasileiros/as.

A Fig. 2 apresenta um texto com outra textualidade, com princípios de textualidades, coesão, coerência, em uma tecnologia de escrita outra, que não a alfabonumérica. A Fig. 2 é a tradução de nossa proposta de metodologia, contempla os fatores linguísticos e extralinguísticos do método único de produção texto, por meio da diversidade de mundos e pode ser matéria de ensino de leitura e de produção, bem como poderia ser parte da coletânea de textos motivadores da prova de redação do Enem.

Apreender um significado para a Fig.2, a partir das disposições de suas geometrias, de suas cores, que reunidas formam mais figuras, com a coloração dos fios, com base em um “projeto de texto” e seu processo pode ser alcançado pelo texto único (semântica – coesão e coerência). No entanto, transpor essa metodologia para outras práticas que podem ser apreendidas a partir do tecer estilhaça a pragmática única da redação do Enem, já que são pragmáticas que mobilizam outras pragmáticas.

Os fatores extralinguísticos do Enem são combinações pré-determinadas que estruturam o texto a partir de um texto prévio (dissertativo-argumentativo). Essa limitação (tema) restringe os fatores linguísticos a um fator único. A tapeçaria, Fig. 2, parte das pragmáticas para a semântica, portanto, contendo também um tema, em dialogia com outras semânticas, de acordo com nossa proposta.

A Fig. 2, considerando outras perspectivas textuais e outras textualidades, é um texto. A disposição fixa dos fios no tear sustenta toda a peça, mas não impede que os movimentos, aparentemente sem padrões, sejam padrões. São outros padrões. As cores, as formas, há homogeneidade na heterogeneidade (LABOV, 2008). Os processos imbricados nos produtos trazem familiaridades que são ligadas a outros textos, logo essa tradução transcultural e transepistêmica propicia o encontro, pelo desencontro, intercultural, por meio do conflito da significação de quem vê.

Em muitas comunidades ou para muitas pessoas, a Fig. 2 pode ser um afago, um aconchego na dureza da escola, pode ajudar a acender a fagulha da memória afetiva, trazendo lembrança da avó, uma tia-avó, uma vizinha tecelã, pode remeter a um documentário sobre tecelagem, enfim, uma memória, um saber coletivo, mas também pode ser apenas uma peça em uma estrutura de vidro em um museu em alguma região de prestígio do Brasil. De qualquer modo, o estímulo à leitura e à escrita é muito maior, facilita a criatividade e o desejo de fazer, quando há familiaridade e quando mexe com a memória afetiva. O primeiro estímulo é à narração, daí, alcança-se a dissertação-argumentação.

Considerações finais

O texto escrito, do ensino básico à universidade, cada um com suas regras, impõe aos grupos não hegemônicos/contra hegemônicos, sujeitos de direito das ações afirmativas, o método único. Não é o fazer que orienta o método como as construções hegemônicas são cobradas, porque inevitavelmente elas são, mas é o modo que orienta o fazer dos modos textuais. Essa inversão da lógica em detrimento do privilégio epistêmico subverte as possibilidades de textos-outros como vimos nas discussões.

Assim, uma artista consagrada como Cody, com várias obras expostas no Museu de Arte de São Paulo, sem dúvidas lugar de privilégio, ao fazer o diálogo entre textos diferentes, mas textos, entre épocas e suportes diferentes, nos permite relacionar as tramas

que envolvem as diversas textualidades com as práticas e o ensino de texto na educação básica e no ensino superior.

Se a lógica estruturalista de comunicação pode ser transposta para além do privilegiado texto escrito, que impera nos locais de ensino, podemos perceber que a supremacia do texto escrito é política colonizatória. Na Fig. 2, temos uma materialidade do tecido que trança e sustenta nossa proposta. Cada grupo com seu fazer parte das textualidades que compõem suas realidades e o seu ser no mundo, o que se tece aqui é a possibilidade de juntar essa materialidade e transpô-la para os formatos hegemônicos exigidos pela vida acadêmica e no caso em questão, a redação do Enem.

Tornar o encontro intercultural o menos violento e doloroso é possível, proporciona a soberania linguística através da reparação sócio-histórica de um processo de dominação. O uso do texto escrito dissertativo-argumentativo, exigência da hegemonia, pelos não hegemônicos tece pela trama e pela tessitura a contra hegemonia, assim, resguarda-se as textualidades e, por sua vez, o próprio tecer, em um “começo, meio e começo” (SANTOS, 2023).

O perigo das propostas de encontro intercultural é cair na interculturalidade funcional (TUBINO, 2012). A presença de corpos não hegemônicos dos saberes tradicionais nos espaços institucionais, o ensino básico, é uma obrigatoriedade do Estado. No entanto, a permanência nesse espaço de poder não é uma garantia epistêmica – caso sobrevivam à evasão escolar – uma vez que esse espaço institucional pode perpetuar opressões sistematizadas ao invés de combatê-las.

Esse seria o caso dos métodos de ensino baseados no privilégio epistêmico sobre o texto escrito que é definido e usado pela hegemonia institucional das escolas, no caso aqui exposto, durante o longo treinamento técnico de toda uma vida escolar para a realização da redação do texto dissertativo-argumentativo no Enem. Nossa proposta de travessia intercultural transfluente parte de metodologias/fazeres dentro dos meios institucionais que não ameacem a autonomia epistêmica que vem de fora desse espaço de prestígio (LIMA NETO, 2022), os grupos não hegemônicos, o que possibilita um encontro entre não hegemônico e hegemônico fora da relação: explorado e explorador.

Essa metodologia, fundamentada na sociolinguística alterativista ladino-americana (ALMEIDA, 2021) é tecida a partir de cada prática cultural dos saberes não hegemônicos que se veem nessa situação de trânsito entre os espaços institucional/hegemônico – e o não hegemônico, portanto não pode ser reproduzida como

um método, e por não ser método produz a contra hegemonia, indo ao encontro ao que (PIMENTEL DA SILVA, 2015) propôs como bilinguismo epistêmico. O que é necessário para que esse encontro em um espaço de poder não se torne uma relação de dominação geo-ontopistêmica-linguística.

As textualidades estão no mundo e são o ser de cada corporalidades e a imaterialidade desse tecer epistêmico faz tecidos múltiplos com tramas e tessituras diferentes. É o molejo dessa diversidade linguística que entra na estrutura rija e limitante do texto escrito dissertativo dissertativo-argumentativo e abre fissuras nesse mecanismo sistemático. Que texto escrito não seja assim como os demais tipos de textos para além da escrita, a contemplação narcísica de imagens em peles de papel (KOPENAWA; ALBERT, 2015), mas o gingado de teceres de diferentes textualidades.

Retomando as questões postas – 1) como instaurar disputas por espaço entre as textualidades hegemônicas e não hegemônicas na escola? 2) como contemplar “o direito à aprendizagem linguística” aos sujeitos de direito das políticas de ações afirmativas no que se refere às práticas de texto sem violar suas epistemologias? – reafirmamos que não temos a pretensão de dar respostas a essas questões e queremos suscitar reflexões e potencializar debates para, na medida do possível, promover justiça social e existencial por meio da educação.

Vimos com Maria do Socorro Pimentel da Silva, com a pedagogia da retomada (2017), que é possível, ainda que minimamente, promover justiça social e existencial por meio da educação linguística, no ensino de texto, com a retomada dos saberes ancestrais cerradeiros: a tecelagem.

Referências

AGUIAR, Andréa Pisan Soares; MARQUESI, Sueli Cristina. Retextualização e princípios de textualidade: estratégias para o aprimoramento da escrita acadêmica. *PERcursos Linguísticos*. Vitória (ES), v. 11, n. 29, 2021, ISSN: 2236-2592. Dossiê temático: O texto na pesquisa e no ensino: conhecimentos, práticas e desafios na contemporaneidade. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/36791>. Acesso em: 23 set. 2023.

ALMEIDA, Ludmila Pereira de. *Comédia stand-up é coisa de preta ladina: táticas de letramentos abolicionistas de uma epistemologia amefrikana do Humor Negro*. 2021. 291f. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2021.

ANGATU, Casé. Quem é o homem branco. In: SHUCMAN, Lia Vainer. Entrevista com Casé Angatu. *Websérie*. Canal Futura. T1-E3. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/9081648/?s=0s>
/https://www.youtube.com/watch?v=1GQVD1W_xTg. Acesso em: 15 jan. 2024.

BALOSA, David M. Existential Sociolinguistics: The Foundations of the Political Legitimacy of Linguistic Minority Rights. In Sinfree MAKONI; Cristine Gorski SEVERO; Ashraf ABDELHAY; Anna KAIPER-MARQUEZ (Eds). *The Languageing of Higher Education in the Global South: De-Colonizing the Language of Scholarship and Pedagogy*. New York: Routledge, 2022, chapter 8, pp.148-162.

BALOSA, David M. Palestra “Sociolinguística existencial para a educação linguística no século XXI” - PPGL/UESC e UFSB. YouTube. PPGL - UESC. (2h45m55s). Transmitido ao vivo em 14 de abr. de 2022. Disponível em: Palestra "Sociolinguística existencial para a educação linguística no século XXI" - PPGL/UESC e UFSB.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de. Getting started. In: BEAUGRANDE, Robert-Alain de. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997. Disponível em: http://beaugrande.com/introduction_to_text_linguistics.htm. Acesso em: 23 set. 2023

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich W. *Introduction to text linguistics*. Tübingen: Max Niemeyer, 1981. Disponível em: http://beaugrande.com/introduction_to_text_linguistics.htm. Acesso em: 23 set. 2023

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *A Redação do Enem 2023: cartilha do participante*. Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examens_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2023_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em: 25 nov. 2023

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021*. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Textualidade. Ceale*. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/textualidade>. Acesso em: 25 nov. 2023.

GIRA LEODEGÁRIA DE JESUS. *Matrinarrativas Cerradeiras*. Vol. 1. Goiânia: Cegraf, 2022. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/Matrinarrativas.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo Afro-latino-Americano. *Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino*, N. 1, Batalha de Ideias. 1988, pp. 12-20.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Trad. Fernanda Miguens, Maurício Barros de Castro e Rafael Maieiro. *Revista Sociedade e Estado*, Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016, p. 25-49.

HAN, Byung-Chul. *A crise da narração*. Petrópolis: Vozes, 2023.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. 23.ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um Xamã Yanomami*. Trad. Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LABOV, Willian. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de Marcos Bagno; Maria Marta Pereira Scherre; Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LIMA NETO, Tarcílio Roberto. *O tensionamento das relações de poder no espaço da universidade pública como tática de decolonização da história única sobre o corpo*. 2022.

27f. (Trabalho de Concl) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2022a.

LIMA NETO, Tarcílio Roberto. *A decolonização do corpo no espaço das universidades públicas para o tensionamento das relações de poder da história única*. 2022. 13f. (Iniciação Científica - Prolicen) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2022b.

LIMA NETO, Tarcílio Roberto. Sabotagem e autossabotagem epistêmica na universidade pública. Comunicação oral na *V Jornada de Estudos do Obiah*. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2024.

MARTINS, Leda Maria. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. *Letras*, (26), 63–81. <https://doi.org/10.5902/2176148511881>. Acesso em: 5 dez. 2023.

MASP. Exposição Melissa Cody: céus tramados. Disponível em: <https://www.facebook.com/maspmuseu/posts/pfbid02ezX1b61RzF5UyDhmZ59arcCvtNyB7bJb3vrHkxb8opEiX8MEiHXc4NszVPvqtJxPl>. Acesso em: 5 jan. 2024

MORAES, Eunice Pirkodi Caetano. Comunicação oral. Letramento antirracista. Obiah Grupo de Estudos Interculturais da Linguagem. 2020 Disponível em: https://youtu.be/zDg0_rAT7Qk?si=iMk2ovbBjWsY5hhP. Acesso em: 30 jan. 2024.

NÚÑEZ, Geni. Relações entre os povos brancos e indígenas. SHUCMAN, Lia Vainer. Entrevista com Geni Núñez. *Websérie*. Canal Futura. T1-E6. Disponível em:

<https://globoplay.globo.com/v/9081705/?s=0s> / <https://www.youtube.com/watch?v=-Uxp9S45us0> Acesso em: 15 jan. 2024.

NÚÑEZ, Geni. Branquitude e orientações de gênero. SHUCMAN, Lia Vainer. Entrevista com Geni Núñez. *Websérie*. Canal Futura. T1-E12. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/9081851/> Acesso em: 15 jan. 2024.

OYĚWÚMÍ, Oyèrónké. A invenção das mulheres – construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. *Impactos da educação na vitalidade do patrimônio epistêmico iny*. Goiânia: Kelps, 2015.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. Pedagogia da retomada: descolonização do saber. *Articulando e Construindo Saberes*. v. 2, n.1, 2017, p. 203-215.

REZENDE, Renato Cabral. Políticas públicas como tema de produção textual: uma análise bakhtiniana de cinco edições da prova de redação do ENEM. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 485-506, set./dez. 2018.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu/Piseagrama, 2023, 112 p.

TUBINO, Fidel. *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. 2012. Disponível em: https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf e também em: <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/del-interculturalismo-funcional-al-interculturalismo-cr%C3%ADtico> Acesso em: 20 jan. 2024.