

## PROCESSOS FORMATIVOS EM LETRAMENTO E ALFABETISMO ENTRE PROFESSORES(AS) INDIGENAS NO VALE DO JAVARI/AM

### *TRAINING PROCESSES IN LITERACY AND LITERACY AMONG INDIGENOUS TEACHERS IN VALE DO JAVARI/AM*

**Adria Simone Duarte de Souza**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3234-4882>

Universidade do Estado do Amazonas, Brasil

E-mail: [asduarte@uea.edu.br](mailto:asduarte@uea.edu.br)

**Célia Aparecida Bettiol**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-494X>

Universidade do Estado do Amazonas, Brasil

E-mail: [caparecida@uea.edu.br](mailto:caparecida@uea.edu.br)

**Sanderson Soares Castro de Oliveira**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4260-2934>

Universidade Federal do Amazonas

E-mail: [sandersoncs@gmail.com](mailto:sandersoncs@gmail.com)

#### **Resumo**

O texto busca socializar a experiência de formação de professores indígenas, bem como refletir sobre o processo de alfabetização e letramento que se deu no Curso de Pedagogia Intercultural Indígena desenvolvido no Território Etnoeducacional do Vale do Javari, no Estado do Amazonas. O curso objetiva a formação de professores indígenas das etnias Mayoruna/Matsés, Marubo, Kanamari e Matis em nível superior para o exercício da docência com ênfase no Ensino na/da Língua Indígena na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa experiência possibilitou discutir processos de alfabetização e letramento em três movimentos complementares: o processo de pensar sobre sua própria língua indígena; o processo de pensar coletivamente as quatro línguas envolvidas no curso; o processo de produção de Material para a escola indígena em língua indígena. As análises baseiam-se na perspectiva sociopolítica dos Estudos Culturais, adotando uma abordagem etnográfica para relatar a experiência do curso que está em andamento. O processo de dialogar junto aos envolvidos no processo formativo permitiu articular movimentos que corroboram as reflexões dos estudos culturais reiterando a aposta da centralidade da “esfera cultural”. O texto apresenta três movimentos que se articulam em diferentes momentos, tomando como ponto de partida a língua indígena, seus usos e sua aprendizagem. A produção de mapas linguísticos e material didático próprio e autoral a partir dos contextos desses povos oportunizaram uma reflexão sobre a língua indígena e a necessidade de promover ações de manutenção e fortalecimento da mesma. A constatação do uso de empréstimos linguísticos, sobretudo pelos mais jovens, é uma realidade que precisa ser analisada pelas comunidades e pela escola, como lugares de afirmação cultural e identitária.

**Palavras-chave:** Formação de Professores Indígenas; Alfabetismo; Letramento.

**Abstract**

The text seeks to socialize the experience of training indigenous teachers, as well as reflect on the literacy and literacy process that took place in the Indigenous Intercultural Pedagogy Course developed in the Ethnoeducational Territory of Vale do Javari, in the State of Amazonas. The course aims to train indigenous teachers of the Mayoruna/Matsés, Marubo, Kanamari and Matis ethnic groups in higher education for the exercise of teaching with an emphasis on Teaching in/of the Indigenous Language in Kindergarten and in the Early Years of Elementary School. This experience made it possible to discuss literacy and literacy processes in three complementary movements: the process of thinking about their own indigenous language; the process of thinking collectively about the four languages involved in the course; the production process of Material for the Indigenous School in the Indigenous Language. The analyzes are based on the sociopolitical perspective of Cultural Studies, adopting an ethnographic approach to report the experience of the ongoing course. The process of dialoguing with those involved in the training process allowed the articulation of movements that corroborate the reflections of cultural studies, reiterating the focus on the centrality of the “cultural sphere”. The text presents three movements that are articulated at different times, taking the indigenous language, its uses and learning as a starting point. The production of linguistic maps and own and authorial teaching material based on the contexts of these peoples gave rise to a reflection on the indigenous language and the need to promote actions to maintain and strengthen it. The observation of the use of linguistic loans, especially by younger people, is a reality that needs to be analyzed by the communities and by the school, as places of cultural and identity affirmation.

**Keywords:** Indigenous Teacher Training; Literacy; literacy.

**Introdução**

Os estudos culturais, ao longo da segunda metade do século XX, caracterizam-se por constituir um campo diversificado de análise cultural e conquistaram adeptos nos espaços da academia levantando debates que resvalam na necessidade de difundir um discurso marcadamente social e comprometido com a ação política das minorias raciais, étnicas, linguísticas de gênero, entre outras.

É no campo da cultura que se travam lutas por significações, onde grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam grupos dominantes. Assim, “os textos culturais são muito importantes, pois eles são produtos sociais, o local onde o significado é negociado e fixado, em que a diferença e a identidade são produzidas e fixadas, em que a desigualdade é gestada.” (COSTA, 2005, p138).

Nesse movimento, a cultura apresenta-se como um *locus* onde são estabelecidas essas divisões, mas se apresentam também como um espaço onde podem ser contestadas. Como aponta Hall (2001, p. 48), os trabalhos desse campo reconhecem a possibilidade de pensar que “as identidades nacionais não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e

transformadas no interior da representação.

são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico. Portanto, é fácil perceber por que nossa compreensão de todo este processo teve que ser completamente reconstruída pelo nosso interesse na cultura; e porque é cada vez mais difícil manter a tradicional distinção entre "interior" e "exterior", entre o social e o psíquico, quando a cultura intervém. (HALL, 1997, p.27)

A questão simbólica, como pontua Hall (2001, 2006) mais do que deixar uma marca, cria efeitos sobre as ações e condutas. A significação é um processo social de conhecimento, onde as teorizações sobre educação, ensino, currículo e escola constituem um conjunto de elementos influenciados e, dessa forma, são reguladas normativamente pelos significados culturais. As análises que pontuam a centralidade das culturas têm nos possibilitado discutir questões da educação, da escolarização, da formação de professores, das experiências pedagógicas que focalizam o letramento e alfabetismo na escola indígena para além de uma perspectiva regulatória e normatizadora.

Este texto busca socializar a experiência de trabalho com letramento e Alfabetismo do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, desenvolvido no Território Etnoeducacional no Vale do Javari, Estado do Amazonas. O Curso que está em andamento desde 2016, objetiva a formação de professores indígenas das etnias Matsés/Mayoruna, Marubo, Kanamari e Matis em nível superior para o exercício da docência com ênfase no Ensino na/da Língua Indígena na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As experiências aqui relatadas refletem um processo de aprofundamento nos estudos sobre letramento e alfabetismo junto à formação de professores indígenas que muitas vezes se voltaram para as representações constituídas pela cultura ocidental. Dialogar com professores indígenas, professores formadores e demais instituições nos possibilitou pensar movimentos que corroboram as reflexões de Stuart Hall (1997), reiterando a aposta da centralidade da “esfera cultural” em nossa experiência formativa.

Assim sendo, esse artigo organiza-se em três momentos: o primeiro apresenta como a proposta de formação de professores está assentada numa perspectiva de valorização da dimensão cultural; o segundo apresenta pistas de como os estudos sobre métodos e processos

de alfabetização, bem como os estudos sobre alfabetismo e letramento aportam distintas vertentes para formação de professores no Brasil; o terceiro socializa os três movimentos que se articulam e tomam como ponto de partida a língua indígena, seus usos e sua aprendizagem durante o curso de formação de professores do Vale do Javari, no Estado do Amazonas.

### **1. A Organização Curricular do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena**

A revisão das políticas integracionistas e a aposta em novos rumos para aceitação oficial de uma escola pautada na afirmação das especificidades étnicas dos povos indígenas ocorreu no bojo do processo de reconhecimento do direito desses povos a terem suas práticas socioculturais e visões de mundo respeitadas e valorizadas (GRUPIONI, 2003).

Os documentos considerados referências publicados pelo Ministério da Educação (MEC) e os múltiplos textos legais possibilitaram sua utilização como base pedagógica e política para as reformas educacionais relacionadas aos povos indígenas. Esses documentos registram as obrigações dos órgãos governamentais no tocante ao atendimento aos direitos educativos voltados às populações indígenas. Assim, “muitas lideranças e professores apropriaram-se desse material como instrumento para a negociação junto aos sistemas de ensino das propostas educacionais de suas comunidades”. (MONTE, 2006, p. 214)

Caminhando nessa perspectiva, a proposta de formação de professores do Vale do Javari organizou-se a partir da mobilização em torno de uma educação escolar indígena que levasse em consideração as demandas do Vale do Javari e deu-se por intermédio dos Seminários sobre a Licenciatura Indígena organizado no Grupo de Trabalho (GT) sobre educação escolar indígena, desenvolvido nos anos de 2014 e 2015. Assim, as discussões sobre a formação de professores advieram das mobilizações dos movimentos indígenas, das políticas curriculares com foco em uma educação intercultural e bilingue e das diferentes instituições parceiras: Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Secretaria Municipal de Educação de Atalaia do Norte (SEMED) e Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

A construção da proposta curricular deu-se a partir das mobilizações, discussões e consultas junto aos professores indígenas. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2019, p. 55) possui

como objetivo geral a formação de professores indígenas em nível superior para o exercício da docência com ênfase no Ensino na/da Língua Indígena na Educação Infantil<sup>1</sup> e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como para o exercício da Gestão Escolar e acompanhamento do trabalho pedagógico das Escolas Indígenas.

Ainda no tocante aos objetivos, o currículo busca valorizar a cultura indígena e seus modos próprios de aprendizagem, estimular o uso e ensino das línguas indígenas nas escolas indígenas; apropriar-se das questões linguísticas para o uso da língua indígena em situações de aprendizagem na escola e instrumentalizar os acadêmicos para a produção de material didático em língua indígena (PPC, 2019, p. 55).

A organização curricular do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena também se encontra fundada em três eixos de formação: Eixo I. Conhecimentos Básicos para Introdução ao Ensino Superior; Eixo II. Letramento Alfabetização e Infâncias em Contextos Indígenas; Eixo III. Didática e Metodologias de Ensino e Aprendizagens na Escola Indígena.

Os componentes curriculares do eixo intitulado “Conhecimentos Básicos para Introdução ao Ensino Superior”, “fazem referência aos conteúdos que subsidiam o acesso do professor indígena ao Ensino Superior” (PPC do Curso, p. 60), esses estudos possibilitaram momentos de interlocução com alguns conhecimentos, visto que para todos os indígenas, essa era a primeira vez num curso de ensino superior.

Os componentes curriculares do eixo “Letramento Alfabetização e Infâncias em Contextos Indígenas” possibilitam “a formação do professor indígena que atua nos anos escolares da educação básica que se dedicam ao ensino da leitura e da escrita” (PPC do Curso, p. 61). Além dos conhecimentos sobre Letramento e Alfabetização, outro ponto aprofundado nesse eixo foram os processos acerca da infância indígena.

Os componentes curriculares do eixo intitulado “Didática e Metodologias de Ensino e Aprendizagens na Escola Indígena”, procuraram a “promoção de diálogos interculturais entre os conhecimentos, saberes e experiências” (PPC do Curso, p. 61). Esse eixo buscou a

---

<sup>1</sup> A educação infantil para as escolas indígenas deve obedecer ao disposto na Resolução 05/2012 que faculta aos povos indígenas a adesão a este nível de ensino bem como sobre a idade de matrícula de suas crianças na escola (Parágrafo 1º – Art 8º).

articulação dos espaços formativos, além da valorização dos processos próprios de aprendizagem das comunidades, visando à construção de materiais específicos para a escola indígena.

A compreensão de um currículo cultural “trata as culturas como invenção de diversas formações históricas, produzidas por conflitos e negociações” (CORAZZA, 2005, p. 108), problematiza a questão de que esse movimento se dá no terreno das relações de poder-saber, influenciado por fragmentos de sentidos partilhados por distintas culturas que se apresentam em produções multiculturais e se movimentam de forma hibridizada.

## 2. Formação de Professores e Letramento na Escola Indígena

Hall (1997, p. 41), ao discorrer sobre a questão da representação, considera que “o significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença)”. Para o autor, essa é a chamada abordagem construtivista ou construcionista da linguagem.

As perspectivas teóricas sobre alfabetismo comumente ancoram-se nas representações construídas pela cultura ocidental, muitas vezes concebem a formação de uma “cultura nacional” que contribui para criar padrões de “alfabetização universais que generalizam uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda nação” (HALL, 2001, p.49).

*Analfabetismo e alfabetismo* são termos que ganham definições contextualizadas historicamente, tendo, ainda, a possibilidade de receberem interpretações diversas em função de sua identificação se dar de forma mais direta com determinada orientação teórica. Uma discussão inicial sobre os conceitos de alfabetização e (an)alfabetismo auxiliará na interpretação da invenção desses termos – enquanto produtos culturais datados –, localizando sua produção e diferentes deslocamentos. (TRINDADE, 2004, p. 126)

No Brasil, Trindade (2004), ancorando-se na perspectiva representacional, pontua que os estudos sobre métodos e processos de alfabetização e os estudos sobre alfabetismo e letramento aportam distintas vertentes. Esses estudos acadêmicos realizados por autores(as) brasileiros(as)

e estrangeiros(as) trouxeram reverberações na formação de professores nos últimos 50 anos no nosso país.

Para a autora, partindo da interpretação cultural, ao analisar a cultura como *modus operandi* da sociedade, consegue-se compreender uma “invenção e produtividade de alfabetizações escolares e alfabetismos culturais contextualmente”, pelo exame de discursos que os constituem, como o da produção acadêmica, visibilizando algumas de suas representações.

Assim, as “verdades que orientam a produção acadêmica na área da alfabetização” no Brasil (TRINDADE, 2004, p.129) são trazidas na investigação de Soares (1989), sobre o estado da arte da alfabetização no Brasil e permite localizar a ênfase dos acadêmicos na face metodológica. As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985), sobre o processo de aquisição da escrita por crianças na Argentina, na década de 70 e publicado no Brasil na década de 80, impactaram profundamente a formação de professores (as), especialmente dos alfabetizadores (as). Na mesma vertente, diferentes aspectos são privilegiados no processo de aquisição da escrita e da leitura em pesquisas afins de autores(as) brasileiros(as), tais como a valorização da concepção discursiva (SMOLKA, 1980) e sociopsicolinguística (BRAGGIO, 1992).

A partir da década de 80, outro enfoque nas pesquisas sobre alfabetização é desenvolvido aqui no Brasil. Essas pesquisas param de ocupar-se com o “como se ensina” e com o “como se aprende” e passam “a discutir os mitos que se constroem em torno da alfabetização.” e “como o de ela ser alavanca para progresso social e equidade social” (TRINDADE, 2004, p. 130). Assim Kleiman (1995), analisa que tais práticas podem ser apresentadas como produtos históricos, bem como podem ser apresentadas sob a influência de práticas de caráter macro, desde que resguardadas as diferenças de caráter micro. (TRINDADE, 2004, p. 131)

O estudo de Kleiman (1995) aponta que a expansão do conceito de letramento “se dá quando os estudos deixam de pressupor como universais os efeitos das práticas de uso da escrita, passando a examinar esses efeitos através das práticas sociais e culturais particulares de diversos grupos” (TRINDADE, 2004, p. 131)

Produzir o currículo e as atividades formativas, em um curso intercultural, possibilitaram refletir sobre o saber pedagógico a partir do trabalho com língua em duas vertentes: o trabalho com a Língua Portuguesa (LP) e o trabalho com a Língua Indígena (LI). No tocante ao trabalho

com o letramento em LP, os indígenas, no contexto formativo, são predominantemente falantes de língua indígena, mas inseridos numa sociedade de falantes de português, assim necessitam se comunicar em português em diferentes espaços: órgãos públicos, hospitais, agências bancárias, dentre outras. Há diferente graus de fluência em LP em um contínuo que pode ser considerado desde o quase monolíngue em LI até o falante fluente, próximo ao bilingue natural.

Além disso, uma situação sempre levantada pelos professores é que os documentos regulamentadores da vida em sociedade estão em língua portuguesa: as leis, os documentos pessoais, os estatutos. Nesse sentido, as atividades propostas nos momentos formativos visaram possibilitar um conhecimento da língua para melhor compreender as situações de escritas e fala que emergem do contato nessas esferas. Em um certo sentido, os indígenas consideram o domínio da LP como uma forma de aquisição de poder para reivindicar seus direitos, o que é fartamente documentado (BRASIL, 1998; CABRAL et Alli, 1987).

No tocante ao trabalho com o letramento em LI, da qual os cursistas são falantes, desde o início a abordagem adotada foi a presença de linguista, especialista em línguas indígenas, além de momentos formativos e de orientação pedagógica, enfatizando a inclusão da Língua Indígena no currículo do curso. Essa inserção da língua indígena visava conferir-lhe um status de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário formativo, em pé de igualdade com a língua portuguesa. Assim, foram enfatizados momentos de interação que possibilitassem a valorização e uso do conhecimento linguístico que os indígenas detêm e de seu uso social no território onde habitam.

Do trabalho com a LP e a LI, ao longo do curso, emerge uma aparente contradição. No geral, os indígenas têm uma vivência oral muito forte em suas línguas, mas pouca tradição no uso escrito ou, pelo menos, em seu uso escrito padronizado. Por outro lado, a LP lhes parece muito mais distante do ponto de vista do domínio oral, mas serve como um ideal de padronização, a língua cujas regras seriam bem estabelecidas. Não é incomum, portanto, perceber nas falas dos alunos em formação a percepção de uma LI não organizada e muito variada em contraste com uma LP altamente organizada e uniforme, o que está longe de ser a verdade em ambos os casos. Uma análise realista, inclusive praticada durante as disciplinas do curso tenta mostrar que a LI é estruturada e organizada tanto quanto há elementos não

padronizados e difíceis em LP, mesmo para os seus falantes nativos.

Salienta-se que esses movimentos formativos visavam a formação de professores em diferentes línguas indígenas: Matis, Kanamari, Marubo, Matsés e aconteceram de forma entrelaçada, a partir das discussões entre professores formadores e coordenação de curso e da dinâmica de trabalho desenvolvidas nos módulos.

### **3. Movimentos de Tradução: Três movimentos para pensar a questão do Letramento na Escola Indígena**

Na presente sessão, discutem-se três movimentos que nos parecem estruturantes da proposta ora discutida e que, embora indissociáveis, são pensados com ênfases e objetivos distintos. Os movimentos são algumas das bases da proposta curricular, embora apareçam registrado no PPC do curso de forma, embora apareçam de forma distinta e não com esses títulos no documento oficial<sup>2</sup>.

#### **3.1. Primeiro Movimento: Refletir sobre a própria língua**

Este primeiro movimento iniciou-se desde o princípio do curso e foi desenvolvido a partir das falas trazidas por eles quando afirmavam “não saber falar bem o português”. A discussão acerca do bilinguismo e do domínio da LI<sup>3</sup> permearam todas as disciplinas, pois os tradutores de cada etnia sempre se fizeram presente de forma espontânea e eram vistos como uma forma de apoiar os “parentes” e os professores no exercício do ensino- aprendizagem.

Importante observar que, embora haja um movimento tradutório natural e incentivado pelos próprios alunos indígenas em formação, o não domínio da LI pelos professores não é visto de forma negativa, mas o domínio da LP com marcas de L2 é considerado pelos próprios indígenas como uma espécie de problema a ser superado. A sobrevalorização da LP, ainda que o curso

---

<sup>2</sup> Para os interessados em uma análise mais abrangente e descritiva das disciplinas do curso e do tratamento dos aspectos linguísticos na matriz curricular, recomenda-se a leitura de Souza et Alli (2020).

<sup>3</sup> Usaremos LI para nos referirmos à língua indígena e LP para Língua Portuguesa.

busque trabalhar as línguas em igualdade, fica evidente. Como mencionado anteriormente, o ensino-aprendizagem e, mais especificamente, o uso linguístico é um produto sócio-cultural e os alunos refletem, em certa medida, a percepção geral da população quanto ao domínio da LP como uma forma de prestígio. O bilinguismo apresentado por todos (ainda que com diferentes graus de fluência) não é visto como um diferencial positivo dos alunos, mas a fala fluente em LP, sim.

Considerado esse contexto, as disciplinas voltadas à língua indígena conjugadas com as de português e as diferentes metodologias para ensinar/aprender como primeira e segunda língua oportunizou ao grupo de acadêmicos refletirem sobre a importância de suas línguas, a sua organização e, inclusive, problematizarem o uso delas em suas aldeias e na sociedade envolvente. Essa discussão foi iniciada ainda nos primeiros semestres com disciplinas como Português para fins específicos I e Português para fins específicos II, que, embora trabalhasse a LP, levava sempre os alunos a pensarem nos equivalentes em suas línguas como, por exemplo, o que seriam os gêneros das LI's.

Ao longo do curso, as disciplinas específicas sobre as LI's representadas no curso, levavam não apenas ao aprofundamento do conhecimento sobre as línguas, mas, principalmente, ao contraste entre elas e com a LP, o que era fundamental para que os alunos entendessem que suas línguas são estruturalmente equivalentes e tão ou mais complexas (a depender do aspecto comparado) que a LP. Por outro lado, as disciplinas de Tópicos Especiais (I a VIII) levavam à problematização sobre o uso das LI's nas comunidades indígenas.

Toda essa trajetória formativa é retomada de forma muito estruturada nos TCC's e na elaboração dos seus memoriais. O momento da escrita do memorial para compor o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) possibilitou a "revisitação" de suas memórias, a língua falada, o momento em que aprenderam a escrever a própria língua e aprenderam a falar o português. Essas memórias oportunizaram a pensar a língua conjugada ao próprio corpo e ao território, pois estão vinculadas de tal forma que não se pode separá-las. A língua está presente nos cantos dos rituais, nas falas dos anciãos e marcam o território como sua extensão ao nomear rios, plantas, peixes e todos os seres que o habitam.

Ao discutirem os diferentes gêneros textuais a reflexão pautou-se na percepção de que toda

língua possui formas diferentes para comunicar algo. Essas reflexões sobre a própria língua levaram a uma compreensão da necessidade da valorização e do fortalecimento da língua, uma vez que no grupo todos são falantes nativos de uma LI, com exceção de uma acadêmica Kanamari que tem se apropriado da LI em sua fase adulta.

Ainda nesse primeiro movimento uma atividade ganhou relevo e constituiu-se em um momento de profunda reflexão e problematização, bem como de tomadas de decisão. A atividade a que nos referimos foi a produção dos mapas linguísticos realizados na Disciplina de Tópicos Especiais que se articulou às disciplinas de Estágio e TCC.

O grupo de acadêmicos foi dividido conforme suas aldeias e produziram um mapa da comunidade colocando cuidadosamente todas as casas e espaços comunitários que existe (igreja, escola, casa da festa, maloca grande, rio, campo de futebol, posto de saúde, orelhão, etc) de acordo com cada realidade. Com o mapa pronto organizaram uma legenda para identificar cada local do mapa. Guiados pela pergunta “como está o uso da língua indígena, da língua portuguesa e de outras línguas na sua aldeia?” eles criaram nova legenda usando cores diferentes para identificar cada língua. Os alunos eram levados a pensar as línguas presentes nas comunidades e os espaços de uso de cada língua, mas de forma bastante natural e sem o uso de qualquer teoria específica sobre usos linguísticos.

Ao analisarem o mapa pronto foram identificando que em termos de organização interna a LI e a LP são faladas em espaços distintos dentro de uma mesma comunidade. Observou-se ainda a existência de muitos espaços exclusivos da LI. Ao mesmo tempo, os alunos foram levados a identificar que em algumas comunidades ou ainda em núcleos familiares específicos, havia a presença de uma terceira língua, que poderia ser uma língua representada dentro da TI Vale do Javari ou ainda uma língua externa a Terra Indígena, em casos em que se observava a presença Tikuna. Ademais, em algumas comunidades, foi ainda observada a presença da Língua Espanhola, dada a proximidade com a fronteira colombiana e, principalmente, com a Peruana.

De acordo com a percepção dos alunos, o espaço ocupado pela língua portuguesa na comunidade certamente é bem menor, mas despertou a reflexão de que é preciso trabalhar a manutenção e o fortalecimento da língua indígena, sobretudo, na escola. Por outro lado, a atividade foi interessante pois evidenciou a presença de outras línguas no interior de algumas

comunidades, fazendo escapar da oposição LP X LI. Essa percepção de um multilinguismo incipiente parecia novo para os alunos, embora eles sejam conhecedores das realidades das comunidades.

Outro aspecto interessante foi a observação dos muitos empréstimos linguísticos incorporados ao vocabulário da comunidade, sobretudo, na fala dos jovens. Um dos casos que chamou a atenção foi o relato do abandono da palavra na língua indígena pelo uso da palavra açáí, em LP, para se referir a planta e ao fruto. Por outro lado, há também uma inserção de empréstimo em áreas especializadas como a saúde e a radiofonia, considerados como conhecimentos ou “espaços” não indígenas nas confecções dos mapas. Uma área especializada que chama a atenção é o jogo de futebol, tido como uma recreação comum entre os povos do Vale do Javari e no qual, segundo os relatos dos alunos, é comum o termo de palavras da LP.

Essas discussões que se iniciaram a partir do mapa de cada aldeia, estendeu-se ao coletivo de acadêmicos e reverberou na forma de pensar os conteúdos na escola, o momento de inserção da LP no currículo escolar e as metodologias para fazê-lo. De forma geral, os alunos indígenas informam que os alunos iniciam sua educação escolar com a LI da aldeia em que vivem e que vão gradualmente sendo levados ao estudo da LP. No entanto, em discussões abertas e em um questionário aplicado, foi possível notar que a idade de inserção da LP não é consensual e que não há clareza sobre o que seria inserir a LP na educação. Em muitos casos, era possível observar a menção explícita ao trabalho com listas de palavras.

Embora o curso estimule a reflexão sobre os usos das línguas, entendemos que a discussão de uma política linguística não se esgota num curso ou em disciplinas pontuais. De forma geral, o curso orienta que a discussão sobre políticas linguísticas ou mesmo sobre normatização da língua deve ser realizada pelas comunidades envolvidas e com atores chaves que utilizam efetivamente a língua e que podem implementar as decisões que possam ser tomadas. Acreditamos que refletir sobre a própria língua é um passo importante para formular essas políticas e que as reflexões realizadas no curso podem alimentar ações futuras que envolvam as comunidades.

### **3.2. Segundo Movimento: Refletir coletivamente a questão das línguas indígenas (Marubo, Matsés, Kanamari, Matis);**

Um movimento está intrinsicamente ligado ao outro e isso se dá nos círculos de diálogo sobre o desenvolvimento das disciplinas de Estágio Supervisionado que teve uma carga de 480 horas divididas em 04 disciplinas (Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II, Estágio Supervisionado III e Estágio Supervisionado IV) e em cada Tópico Especial que aconteciam na conclusão dos módulos desde o primeiro semestre e após os Estágios nos quatro últimos semestres do curso. Em grande medida, as disciplinas de Tópicos retomavam as discussões do Estágio para a produção do Trabalho de Conclusão de Curso, nos semestres finais.

Nesse campo de trabalho, diferentes saberes se articularam, inclusive pela docência conjunta dos professores (equipe formada por pedagogos, linguista e antropólogo). Nesta direção, entendemos que este estágio como espaço privilegiado de formação requer um saber compósito que se forma ao longo de todo processo formativo e não circunscrito a um único componente curricular. A apropriação desse conhecimento profissional implica a integração de diferentes saberes teóricos, pedagógicos “[...] que, contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual como ensinar aqui e agora, que se configura como ‘prático’.” (ROLDÃO, 2007, p. 98).

Essa práxis que conjuga teorias, conhecimentos, saberes e fazeres se interliga na formação destes professores. Nas narrativas de seus memoriais há uma acentuação no que se refere à dimensão pedagógica que os professores indígenas consideram fundamental. Tal dimensão se constrói dentre outras, na relação com a instituição e nas expectativas que a comunidade coloca sobre seu trabalho. A dimensão política também aparece evidenciada em suas narrativas na forma como assumem para si o protagonismo de ações que levem ao fortalecimento de seu povo, por meio de conhecimentos próprios, da manutenção e fortalecimento da língua etc. A nosso ver, essa dimensão é construída na articulação de todos estes elementos, onde o amálgama de todos é apropriado por eles.

Nessa direção, a perspectiva da interculturalidade crítica se coloca como uma das formas de atuação dos envolvidos no processo. Como diz Walsh (2009,p.25) “[...] a interculturalidade

crítica e a decolonialidade [...] são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir.”

Assim essa discussão sobre as línguas indígenas de um mesmo Território Etnoeducacional (Vale do Javari) possibilita que esses povos pensem coletivamente políticas linguísticas e as demandem do poder público. Uma vez que eles também se organizam em associações e movimentos, podem pensar em como mover essa questão que a seu modo reverbera o lema da década das línguas indígenas “nada pra nós sem nós”.

### **3.3. Terceiro Movimento: Produzir de material didático para a escola indígena**

O terceiro movimento mobilizado nas questões do letramento e do alfabetismo foi a produção de material didático. Esta ação consistia em uma das atividades propostas pelo Estágio Supervisionado. É de conhecimento geral que há uma ausência de materiais didáticos específicos para as escolas indígenas e em língua indígena. Muitas vezes a concepção de material didático se restringe ao livro didático e então parece algo distante daquilo que os professores podem produzir a partir de seus contextos.

Para realizar este movimento partimos do levantamento da prática pedagógica dos cursistas (todos são professores em exercício) norteados pela questão: “contém como são suas aulas”. Nas narrativas produzidas por eles verificamos que havia bastante uso da oralidade como contação de histórias do povo e outras atividades que nos pareciam assistemáticas. Havia um tempo dedicado à escrita e ao conhecimento da língua, a visitas exploratórias do ambiente externo, ao uso das mais diferentes formas de artes e aos trabalhos coletivos. Foi a partir desses pontos que cada povo se reuniu em grupo para propor juntos a produção de materiais a serem utilizados na escola. Embora a decisão fosse coletiva, cada aluno ficaria responsável de um material específico, mesmo que a soma desses materiais pudesse compor uma série ou outro material mais abrangente.

Equipes foram formadas por etnia e decidiram que cada povo produziria um dicionário (o linguista da equipe orientou essa questão), além de outros materiais, sempre que possível.

No caso da etnia Matis, como conta com apenas um aluno, só foi possível a produção do dicionário. No caso das outras etnias, além dos dicionários, houve a decisão pela produção de livros temáticos que deveriam ser trabalhados para conterem conteúdos didáticos próprios às diversas séries da educação infantil ou da alfabetização conforme escolha dos alunos. Os temas escolhidos para a produção dos materiais foram os mais diversos, havendo quem escolhesse a história da comunidade e das disputas que ocorreram nas fronteiras de seus territórios, outros optaram por produzirem livros sobre as festas tradicionais da comunidade, outros ainda se colocaram a produzir um material específico de alfabetização. Houve ainda quem escolhesse como tema a fauna, a flora ou partes específicas de uma ou outra como as plantas medicinais ou as aves ou os insetos. Esse exercício levou cada povo, em grupos, a refletirem sobre a ordem alfabética de suas línguas e sobre como produzir sequências didáticas para o trabalho em sala.

O entendimento de que o material só tem sentido se fizer sentido para uso na escola ficou muito claro entre eles. Por outro lado, acreditamos que rompemos a ideia de gerar apenas materiais paradidáticos como narrativas históricas, que nos pareciam o caminho mais curto. O material gerado precisa desencadear atividades pedagógicas e culminar na aprendizagem de um conteúdo, na produção de um conhecimento. Outra questão importante advinda da ação é que o compartilhamento desses materiais enriquece o conhecimento e a aprendizagem dos alunos. A publicação de pelo menos alguns é um sonho a ser perseguido e aí uma outra questão se agrega para a reflexão das políticas linguísticas para alfabetismo e letramento dos povos indígenas.

## **Conclusão**

As reflexões tecidas ao longo do texto a partir da experiência sobre alfabetismo e letramento no Curso de Pedagogia Intercultural Indígena nos permitem dizer que a construção desses processos não se dá de forma individual, seja dos formadores ou dos cursistas. Temos dois vetores que podem ser disparadores de uma construção próspera e numa perspectiva intercultural e decolonialista: o primeiro é a língua indígena da qual os cursistas são falantes e

o conhecimento que eles detêm do seu uso social no território onde habitam; o segundo é o saber pedagógico dos formadores sobre o trabalho com as línguas.

Nossa experiência nos levou a perceber que estes dois vetores precisam estar conjugados e articulados para um resultado profícuo, caso contrário, é possível que o trabalho se circunscreva a um arcabouço teórico de métodos e técnicas de alfabetização. Importante ressaltar que não há problemas em se ensinar métodos e técnicas, o que inclusive é tratado por uma pedagoga com experiência na área dentro do curso, mas a questão é tratar somente métodos e técnicas esquecendo-se que a língua é parte de um contexto social muito mais amplo.

Outro ponto que necessita ser aclarado é que os diferentes esforços destinados nos cursos de formação para manutenção, valorização e revitalização linguística apresentam alguns limites, visto que nenhuma instituição sozinha tem o poder de decidir os caminhos de uma língua indígena. Assim, nos voltamos ao lema da Década das Línguas Indígenas provocada pela UNESCO: “nada para nós sem nós” que nos remete ao pensamento decolonialista de ocupação de espaços nos currículos por esses conhecimentos subalternizados. Nesse sentido, também nos sentimos contemplados, uma vez que nossa perspectiva no curso é sempre que os próprios indígenas possam decidir com suas comunidades os destinos de suas línguas.

O desafio é grande, mas as possibilidades de aprendizagem e de construção de um “novo” é o que nos move a esperar por pedagogias decoloniais e práticas mais interculturais.

## Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara, MONTE, Nietta Lindenber, MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. **Por uma educação indígena diferenciada**. Brasília: Pró-Memória INC, 1987.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do Currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Do discurso e das ações: a educação intercultural como política pública. **Cadernos Educação Escolar Indígena - 3º Grau Indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 2, n.1: Mato Grosso, 2003

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HALL, Stuart. A questão multicultural. IN: HALL, Stuart. **Da diáspora**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006. P. 49-94.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995, p. 15-61.

MONTE, Nietta Lindenber. Políticas curriculares e povos indígenas no Brasil recente. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000100008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em 24 setembro 2021.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1993.

SOARES, Magda. SOARES, Magda B. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: INEP; REDUC, 1989.

SOUZA, Adria Simone Duarte de; BETTIOL, Célia Aparecida; OLIVEIRA, Sanderson Soares Castro de Oliveira. **Pedagogia Intercultural Indígena: reflexões sobre a proposta de um currículo diferenciado**. IN: SOUZA, Luciane Lopes de; SILVEIRA, Diego Omar da; MONCAYO, Vanúbia Araújo Laulate; SILVA, Adan Sady de Medeiros (orgs). **PARFOR UEA: 10 anos formando professores no estado do Amazonas**. Curitiba: CRV, 2020. (Coleção Parfor UEA 10 anos – volume 1)

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A Invenção de Múltiplas Alfabetizações e (An) Alfabetismo**. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 125-142, jul./ dez. 2004.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena**. 2019.

WASLH, C. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU, V.M.F. (org.) **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-42.

**Submetido em:** 01/10/2021

**Aprovado em:** 14/11/2021