

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS  
FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

ANTONIA ZELINA NEGRÃO DE OLIVEIRA

Xipat, professora: letramentos acadêmicos de reexistência na formação inicial de professores munduruku

São Paulo

2020

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS  
FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

ANTONIA ZELINA NEGRÃO DE OLIVEIRA

Xipat, professora: letramentos acadêmicos de reexistência na formação inicial de professores munduruku

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2020

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS  
FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

ANTONIA ZELINA NEGRÃO DE OLIVEIRA

Xipat, professora: letramentos acadêmicos de reexistência na formação inicial de professores munduruku

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Letras.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane de Sá Amado.

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

N385x Negrão-Oliveira, Antonia Zelina  
Xipat, professora: letramentos acadêmicos de reexistência na formação inicial de professores munduruku / Antonia Zelina Negrão-Oliveira ; orientadora Rosane de Sá Amado. - São Paulo, 2020. 237 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

1. Formação de professores. 2. Índios Mundurucu. 3. Letramento. 4. Língua. I. Amado, Rosane de Sá, orient. II. Título.

**ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE****Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)****Nome do (a) aluno (a): ANTONIA ZELINA NEGRÃO DE OLIVEIRA****Data da defesa: 17/08/2020****Nome do Prof. (a) orientador (a): Dra. ROSANE DE SÁ AMADO**

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 14/10/2020



---

(Assinatura do (a) orientador (a))

Nome: Negrão-Oliveira, Antonia Zelina.

Título: Xipat, professora: letramentos acadêmicos de reexistência na formação inicial de professores munduruku.

Tese apresentada ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Letras.

Aprovado em: 17/08/2020

Banca Examinadora

Prof. Dra. Eliete de Jesus Bararuá Solano

Instituição: Universidade do Estado do Pará

Julgamento: Aprovada

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dra. Lilian Abram dos Santos

Instituição: Universidade Federal de Goiás

Julgamento: Aprovada

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dra. Regina Helena Pires de Brito

Instituição: Universidade Presbiteriana Mackenzie

Julgamento: Aprovada

Assinatura: \_\_\_\_\_

A Wander e Lucas, homens que me ensinaram a viver o maior e melhor projeto de minha vida - família.

Aos meus alunos indígenas, do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará, por abrirem espaços e mundos para outras vivências profissionais e pessoais em minha vida.

## AGRADECIMENTO

*Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota (Madre Teresa de Calcutá).*

Muitas e várias gotas de igarapés, rios e mares personificadas me ajudaram a construir esta Tese. Muitas e várias gotas foram incorporadas ao meu viver ao longo desse percurso caudaloso, representadas por imensos rios da Amazônia, rios percorridos por mim, ora em Belém, ora em Barcarena, ora em Abaetetuba, ora em Paragominas, ora em Santarém, ora em Itaituba, ora em Jacareacanga. Muitas e várias gotas também trazidas pelos mestres da selva de Pedra, selva que ainda tem rios, ainda que, às vezes, represados, compuseram comigo este estudo. Cada uma dessas gotas trouxe consigo a essência da vida que reverbera todos os dias na sabedoria das águas. Cada uma dessas gotas merece a minha sempre e sincera gratidão.

Assim, sou grata...

À gota maior de qualquer rio, mar, oceano, universo, gota que gera sal, que gera luz, que gera infinito, que gera vida. Gota que representa o meu bom e amado Deus, Senhor de todos os caminhos por mim percorridos.

À gota trazida pelos rios de Abaetetuba, gota que fez com que meu rio se materializasse humanamente, aos meus pais – Manoel e Maria José - ribeirinhos, que me ensinaram desde cedo que somos e estamos entre línguas, e que a linguagem do caboclo amazônida, longe de preconceito, merece a admiração, pois é rica em plasticidade, em imagens, em recursos semióticos. Linguagem que o faz agir com as palavras faladas e escritas, com os olhos, com as mãos, com todo o ser; linguagem que o faz resistir e reexistir todos os dias.

À gota trazida pelos rios de Abaetetuba – minha avó Zelina (*In Memoriam*) - gota que me sustentou no afeto, na compreensão e na certeza de que os rios-ruas de possibilidades nos encaminhavam para sabedorias plurais, que passavam e passam pelas instituições de ensino e pelas nossas âncoras de vida.

Às gotas trazidas pelos rios de Abaetetuba, Barcarena, Acará, Macapá, Marabá e Belém, gotas que me impulsionaram a ver e a viver na coletividade, em



grupo, em equipe, meus nove irmãos e suas respectivas famílias – Manoel José, Ruth, Regina, Tomaz, José Maria, Manoel Maria, Conceição, Afonso e Renata. Com eles, aprendi a dividir, a repartir, a multiplicar, a somar, não só o material, mas, sobretudo, o imaterial, os medos, as ansiedades, as dúvidas, as alegrias, o amor.

Às gotas trazidas pelos rios de Belém e Barcarena, gotas de amor, de fortaleza, de família cristã, que me sustentaram nesta caminhada - Wander e Lucas - gotas de completude e sabedoria, necessárias para as esperas, para as ausências, para as partidas. Gotas que me iluminaram, me deram fôlego, me saciaram quando estive fraca, quando me distanciei, quando achei que não havia motivo para continuar; gotas que me realizaram e me realizam.

Às gotas que misturaram rios paraenses com os poucos rios mineiros, Adauto e Marília, família que escolhemos para inundar nossos rios, pessoas que nos ajudaram a fazer de Lucas um homem de bem.

Às gotas trazidas pelos rios de Belém:

À Universidade do Estado do Pará, gota profissional, que me deu oportunidades para me colocar na condição na qual estou hoje, gota que representa uma das universidades mais interiorizadas do Brasil, que está onde não imaginamos ser possível estar.

Às colegas Socorro Cardoso e Elisa Pinheiro, professoras da UEPA, gotas profissionais, figuras humanas e amigas, que não mediram esforços para que o DINTER acontecesse.

À Joelma Alencar, coordenadora do Núcleo de Formação Indígena da UEPA, às professoras Eliete Solano, Aline Lima, Eliana Sousa, e a todos os funcionários e demais professores desse espaço de Formação, pessoas com as quais dividi e somei momentos importantíssimos para a realização desta pesquisa.

À FAPESPA – Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas – por me conceder a bolsa de doutorado que gerou condições financeiras para a concretização deste estudo.

Às colegas do DINTER - Sueli, Rita e Mara, companheiras de outros momentos e deste doutorado, nos sustentamos e nos encaminhamos quando era preciso navegar, pois navegar é preciso, sobretudo na Amazônia.

Aos colegas do DINTER - Dinair, Denilson, Érika e Jessiléia, colegas com os quais convivi mais próximo no momento do estágio doutoral acadêmico. Vivemos e experimentamos muitos instantes de saudades, de risos, de frio paulista, de dúvidas, de ansiedades, porém, de tudo o que ficou, está a certeza de que crescemos espiritualmente.

Às gotas trazidas pelos rios de São Paulo:

À Universidade de São Paulo, gota de experiência acadêmica em pesquisa, por ter se permitido conjugar saberes que estavam do outro lado da linha abissal (SANTOS, 2019).

À Elis, Maria Inês, Zilda, Márcia, Maria Helena, Marli e Rosane, gotas de ciência, de saberes, de possibilidades – professoras do DINTER, com as quais me constituí.

À Rosane Amado, gota de conhecimento plural, gota de humanidade, gota de ser humano que se firma em todo e qualquer espaço, pois além de carregar no nome a conjugação do verbo amar, também vive intensamente esse amor, no profissional e no pessoal.

À professora Lilian Abraham dos Santos, por ter me questionado, ainda na qualificação, o emprego do termo interculturalidade na visão de Walsh e, dessa forma, ter me levado a caminhar em busca de um projeto e um processo político de justiça social (WALSH, 2006) em meio aos povos indígenas.

À professora Regina Brito, por ter me indicado, ainda na qualificação, que era preciso caminhar com Freire em busca de um *quefazer* que reflete, que dialoga, que se faz no dia a dia da prática docente.

Às gotas trazidas pelos rios de Paragominas, Santarém, Itaituba e Jacareacanga:

A todos os meus queridos alunos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA das turmas Tapajós Arapiun – Santarém, Tembé do Gurupi – Paragominas e Munduruku – Jacareacanga, por terem proporcionado tempos e espaços únicos e essenciais ao meu ser docente.

À Secretaria Municipal de Educação de Jacareacanga, na pessoa de Terezinha Jacar e à prefeitura de Jacareacanga, por terem gerado toda a logística necessária para que a estadia dos professores e dos alunos da UEPA na aldeia fosse produtiva.

A todos os caciques e lideranças da Terra Indígena Munduruku de Jacareacanga no Pará, por exercerem com dignidade e coragem o protagonismo indígena em busca de um bem viver.

Ao cacique Vicente Saw Munduruku (*In Memoriam*) e à liderança e aluno da UEPA – Elinaldo Crixí Munduruku (*In Memoriam*), por terem combatido o bom combate e por terem feito parte deste estudo comigo.

A todos os meus dedicados e amados alunos das Turmas Munduruku – Ensino Médio e Magistério. Meu aprendizado foi muito maior do que fui capaz de ensinar a vocês. Vocês me deram a oportunidade de renascer, de me ressignificar, de me reinventar. Com vocês, conheci outros mundos, outros saberes, outros dizeres; com vocês, aprendi que existem outras concepções de língua, que se firmam em recursos vários; com vocês e para vocês, construí esta Tese.

Muito, muito obrigada a todas as gotas que compuseram e teceram igarapés, rios e mares comigo. Meus igarapés, rios e mares seriam menores se vocês não fossem visibilizadas.

“Sem floresta não tem história”: aprendam a sonhar [...]

[...] Esse pensamento agora está entrando na universidade federal. Tem muita gente estudando [também] em outro lugar, como nos Estados Unidos, Canadá, Itália... Então, eu estou pensando que o jovem novo, ele vai mudar a ideia. Eles vão direcionar o pensamento para olhar a nossa floresta Amazônica [...]. É ali que sabedoria vive. Sabedoria que nós usamos. É lá que está guardada. Sem floresta não tem história. Sem floresta não tem pensamento de nada. Então, o livro [*A queda do céu*] está [ajudando a] despertar os estudantes das universidades do Brasil. E de outros lugares também.

[...] Vocês, não indígenas, chegaram aqui no Brasil, invadiram o nosso Brasil, e agora vocês são, viraram brasileiros. Mas quem é mais brasileiro somos nós indígenas, brasileiros legítimos. Não viemos de outro lugar. Nós nascemos aqui, no nosso Brasil. Nosso povo cuidou. Nós moramos, preservamos a grande floresta, muitas árvores, montanhas, cachoeiras, rios, água limpa - o lugar bonito para nós ficarmos felizes. [...]. Eu estou pedindo para professores ensinarem essa minha fala, que está no papel, está no escrito. As crianças vão começar a olhar, querer conhecer a cara da Amazônia, conhecer povo indígena, que está guardando e morando faz é tempo na floresta. [...]

[...] Os filhos de vocês precisam aprender a sonhar. Sonhar nesse caminho para andar junto e lutar junto e falar junto [contra] homens destruidores. [...]

[...] Muita gente fica me procurando. Muita gente fica me perguntando: “o que Davi pensou para escrever conhecimento próprio yanomami?”. Aí eu respondo: “eu fui preparado antes pelas lideranças tradicionais que me criaram e me deixaram crescer. Virei homem, virei lutador e defendo o direito do povo, direito da terra, da nossa saúde, nossa língua, nosso pensamento, nossa sabedoria, tudo o que temos”. Então, eu sempre falo com os brasileiros e os estrangeiros também. Estou contente [porque] eles estão precisando aprender o pensamento dos índios. Eles estão querendo andar juntos, pensar, cuidar. [...]

(KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce, 2015)

## RESUMO

NEGRÃO-OLIVEIRA, A.Z. **Xipat, professora:** letramentos acadêmicos de reexistência na formação inicial de professores munduruku. 2020. 237f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esta Tese, construída conjuntamente com meus alunos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Turma Munduruku, do município de Jacareacanga, no estado do Pará, constituiu-se em um cenário em que o povo munduruku deseja, cada vez mais, exercer o protagonismo a que tem direito, em busca de projetos concretos de justiça social. Cenário em que esse povo indígena desafia modelos predatórios de desenvolvimento trazidos pelo agronegócio através do plantio da soja e da criação de gado, da exploração desenfreada de minério por garimpeiros, da ilegalidade da atividade madeireira, da construção de hidrelétricas; funda espaços de resistência para preservar seus territórios da voracidade capitalista, que deseja abrir ambientes ainda não violados e devidamente resguardados; impõe-se contra a pseudocorrída desenvolvimentista que desrespeita a Convenção 169 da OIT, que lhes assegura o protocolo de consulta prévia, livre e informada sobre o que ocorrer em suas terras; e, mais ainda, tenta utilizar, política e decolonialmente as línguas munduruku e portuguesa, nas interfaces e nos entrecruzamentos em que se realizam no dia a dia das aldeias, das universidades e dos espaços por onde transitam enquanto cidadãos brasileiros. Nesse ínterim, partimos do pressuposto de que era necessário caracterizar a complexidade linguística vivida no atual contexto educacional de professores munduruku em formação docente, em que o estar entre línguas é a regra e não a exceção. Assim, esta pesquisa tem por objetivo principal, narrar e representar letramentos acadêmicos ideológicos e de reexistência de professores indígenas em formação inicial, que vivem entre as línguas munduruku e portuguesa. Insere-se na área da Linguística Aplicada (LA) Indisciplinar, Crítica e Transgressiva, de autores como Moita Lopes (2013); Cavalcanti (2013); Pennycook (1998, 2001, 2010); Makoni e Pennycook, 2007; Bloommaert (2013), uma LA de cunho pós-colonial, que se realiza no campo aplicado da etnografia de práticas de linguagem representadas em letramentos acadêmicos situados e próprios de professores indígenas em exercício e em formação inicial. Ampara-se em uma metodologia que utiliza narrativas etnográficas de formação para dar visibilidade a minorias, tecendo espaços para fiações de epistemologias plurais, que convergem para a relação e a legitimação entre os conhecimentos não indígenas e os saberes indígenas. As narrativas de formação produzidas nos eventos de letramentos nos apontam mundos que possuem paradigmas específicos de utilização da língua-(gem); mundos que têm uma relação característica com a escrita e com a oralidade; mundos que usam as línguas munduruku e portuguesa para resistir e reexistir frente à colonialidade do ser e do saber ainda presentes nos dias atuais.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Letramentos acadêmicos. Línguas munduruku e portuguesa. Resistência e reexistência.

## RESUMO EM LÍNGUA MUNDURUKU

NEGRÃO-OLIVEIRA, A.Z. **Xipat, professora:** letramentos acadêmicos de reexistência na formação inicial de professores munduruku. 2020. 237.Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

IMUBAPUK'AP

ITE TESE, IMUĜEAP ALUNOGU EJU CURSO LINCENCIATURA INTERCULTURAL WATWAT EJU MUNDURUKU ETURMA EJU MINICIPIO DE JACAREACANGA E PARA BEAT, IMUĜEAM CENARIO BE AM POVO MUNDURUKU CEKAY'AT, IMEM MA IMUĜEAM PROTAGONISMO BEAM KAKE CEDIREITO, PROJETO DUBAT AM I'IXIG AM JUSTIÇA SOCIAL BE. IMUBAPUĜ ITE POVO INDIGENA IBUIXIJOM CEMODELO A'OKAKAM TUJUUJUM AGRONEGOCIO KADAI'IM AT TUM WI SOJA TUM WI E BIOBAK MUAYPAPA'AT TUM WI DAK, E EXPLORAÇÃO TUM WI DAK GARIMPEIRO ĜU KAPIKPIĜ ILEGAL MA E AWAYDIP A'O KAKAAĜU DAK E DAK IDIBI AKUDIPDIP AT IMUBAPUK'AT IBUCE'AT JEKAKAY'AT PUXIM CEYPI BE IMUGUYĜUYKUKUAM DINHEIROM, IMUKUCEAM CEKAYKAY'UMAT IMUXIPANAM; IMOĜAM KUAM CONTRA NAPA'AT CUCUM IMUBUYXI'UM'UM CONVENÇÃO 169 DA OIT I'IXIKXIĜ PROTOCOLO BE IJOAP KUAM, KAKE IMUYKUYJOAP AJO JUK CEYPI BE E'EM IMUĜEAM WUYA'OM MA TOPAP WUYA'O MUNDURUKU A'O I PARIWAT A'O, ADE ITABI KAKE JEWEMĜEĜEM IJOĜU KABIA'A AĜOKADAĜ I UNIVERSIDADE TOĜ TAK CUCUM WUYJUĜU BUXIM BRASILEIRO BUXIM. ITE IJUĜU KABIA, CUM JEKUĜ JUT IMUBABUKBUK PARTE ESPECIFIAM IJEBIK AM WUYA'OM NASUJE EDUCAÇÃO PROFESSOR YU EFORMAÇÃO BE OPOP WUYA'OM BE IUKAP ĜU. IMEN IJA PESQUISA KAKE CEOBJETIVO PRINCIPAL'AT, IMOG REPRESENTA'AM BARAKAM ESTUDADA'AĜU IMUBARAKAM IBACA'AP IP TOPAM JEFORMAÇÃO INICIAL BE CEBAPUKAM WUYA'OM BE IMUĜEAM (LA) REGRA BE UMAT IMUWARA'AM AUTOĜU BE MOITA LOPES (2013); CALVACANTI (2013); PENNYCOOK (1988, 2001, 2010); MAKONI E PENNYCOOK, 2007; BLOOMMAERT(2013), TOBUXIKAP WAP, IMUĜEAM IMUBARAKAP PRATICABE WUYA'OM REPRESENTA'AM IMUBAPUKAM ESTUDADA'AĜU BE I PROFESSOR ĜU KAPIKAM FORMAÇÃO INICIAL BE. IKUDAM IMUĜEAM IMUĜEM IMUWEN NAM IMUBARA'AT KAM

FORMAÇÃO BE YA'O BE BURUAŃU BE, IMUŃEŃEM JAŃUM MOŃMOŃ  
BURUAŃU BE, IMUŃEŃEM JAYUM MOŃMOŃ IMUBAPUKPUŃ ICEMAT PE  
PARIWATYU ECONHECIMENTO BE I WUYETAYBIT PE IMUWENAP FORMAÇÃO  
IMUBAPUKAM IJEBITCAT YA'OM (ŃEM); MUNDO BE BIT KAKE IBARARAKATI  
WUYAOM AT; MUNDO BE KAKE WUYAOM I PORTUGUES A'OM DAK WARAM  
CUAM NOMINA'AP PUXIM I IJOŃUKABIA'A WUYETAYBIT'AP.

PALAVRAS-CHAVE: PROFESSOR GU MUTAYBITNAP. IBARARAKAM  
ETAYBITNAYUBE. WUYA'OM IPARIWAT'A'OM. IBACA'AM WARA'AT PEAM.

TRADUÇÃO: LENILSON PAYŃŃ MUNDURUKU E ANIVALDO DACE  
MUNDURUKU

## ABSTRACT

NEGRÃO-OLIVEIRA, A.Z. **Xipat, professor**: academic literacies of re-existence in the initial formation of Munduruku teachers. 2020. 237f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

This thesis, built together with my Munduruku students from the Intercultural Indigenous Degree Course, in the municipality of Jacareacanga, in the state of Pará, has constituted a scenario in which the Munduruku people increasingly wish to exercise the leadership to which they are entitled, in search of concrete projects of social justice. A scenario in which this indigenous people challenge predatory models of development brought about by agribusiness through the planting of soybeans and cattle raising, the unbridled exploitation of ore by miners, the illegality of logging, and the construction of hydroelectric dams. This people found spaces of resistance to preserve their territories from capitalist voracity, which wants to open environments not yet violated and properly protected. It imposes itself against the pseudo-developmental race that disrespects the ILO Convention 169, which assures them the protocol of prior free and informed consultation on what happens in their lands. And, even more, it tries to use, politically and decolonially, the Munduruku and Portuguese languages, in the interfaces and intersections where they take place in the daily lives of the villages, universities and spaces where they pass through as Brazilian citizens. In the meantime, we started from the assumption that it was necessary to characterize the linguistic complexity experienced in the current educational context of Munduruku teachers in their teacher training, considering that being among languages is the rule and not the exception. Thus, this research has as main objective, to narrate and represent ideological academic literacies and the reexistence of indigenous teachers in initial formation, who live between the munduruku and portuguese languages. It is part of the area of Applied Linguistics (LA) in its interdisciplinary, critical and transgressive branches, by authors such as Moita Lopes (2013); Cavalcanti (2013); Pennycook (1998, 2001, 2010); Makoni and Pennycook, 2007; Bloommaert (2013). It is also a post-colonial LA, which takes place in the applied field of ethnography of language practices, represented in academic literacies situated and owned by indigenous teachers, who are already teaching and who are in their initial training as well. The research is supported by a methodology, which uses ethnographic narratives of training to give voice and visibility to minorities, weaving spaces for plural epistemologies, which converge for the relationship and legitimization between non-indigenous knowledge and indigenous knowledge. The narratives of formation produced in the events of literacy point to worlds that have specific paradigms related to the language usage. Worlds that have a characteristic relationship with writing and orality; worlds that use the Munduruku and Portuguese languages to resist and re-exist in the face of the coloniality of being and knowledge still present today.

**Keywords:** Teacher Training. Academic Literacy. Munduruku and Portuguese languages. Resistance and re-existence.



## LISTA DE INDICE DE QUADROS e TABELAS

### QUADROS

Quadro 1:	Objetivos da Tese.....	33
Quadro 2:	Questões de Pesquisa.....	33
Quadro 3:	Clãs a que pertencem os professores colaboradores.....	54
Quadro 4:	Perfil dos professores colaboradores – etnia Munduruku.....	58
Quadro 5:	Disciplinas realizadas.....	64
Quadro 6:	Etapas e Atividades realizadas.....	65
Quadro 7:	Metas e Objetivos PNE 2001 – Temática Linguística.....	80
Quadro 8:	Metas e Estratégias PNE 2014 – Temática Linguística.....	81
Quadro 9:	Decreto nº6.861 de maio de 2009 – Temática Linguística.....	86
Quadro 10:	Documentos Educação Escolar Indígena – estado do Pará.....	87
Quadro 11:	Oferta de Educação Escolar Indígena – Educação Básica.....	90
Quadro 12:	Oferta do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena.....	95
Quadro 13:	Estrutura Curricular Curso Normal de Nível Médio de Formação de Professores Indígenas.....	97
Quadro 14:	Oferta de Turmas – Magistério Indígena no estado do Pará.....	98
Quadro 15:	Oferta atual do Magistério Indígena no estado do Pará.....	100
Quadro 16:	Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena.....	101
Quadro 17:	Matriz Curricular Curso de Licenciatura Intercultural Indígena.....	102
Quadro 18:	Oferta Especialização Docência em Educação Escolar Indígena.....	104
Quadro 19:	Estrutura Curricular do Curso Docência em Educação Escolar Indígena.....	105

### TABELAS

Tabela 1:	Matrículas no ano de 2020 nas Escolas das aldeias Karapanatuba e Sai Cinza.....	55
Tabela 2:	Magistério Indígena no estado do Pará.....	99
Tabela 3:	Turmas ofertadas – Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (UEPA).....	103

## LISTA DE INDICE DE IMAGENS

Imagem 1:	Mapa do Município de Jacareacanga-PA.....	53
Imagem 2:	Mapa de Localização Terra Indígena Munduruku-PA.....	54
Imagem 3:	Nos mundos onde os letramentos acontecem.....	59
Imagem 4:	Momento de Produção Etnográficas.....	66
Imagem 5:	Desenhos produzidos por alunos – MUNDURUKU, 2019.....	143
Imagem 6:	Escolas das Aldeias Munduruku.....	144

## LISTA DE SIGLAS

CEB	–	Câmara de Educação Básica
CIMI	–	Conselho Indigenista Missionário
DINTER	–	Doutorado Interinstitucional
FNDE	–	Fundo nacional de desenvolvimento da educação
FUNAI	–	Fundação Nacional do Índio
FUNDESCOLA	–	Fundo de Fortalecimento da Escola
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEEP	–	Instituto de Educação Estadual do Pará
IFAM	–	Instituto Federal do Amazonas
IFBA	–	Instituto Federal da Bahia
LA	–	Linguística Aplicada
LAC	–	Linguística Aplicada Crítica
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE/L2	–	Língua estrangeira/ Língua 2 ou segunda
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
Ongs	–	Organizações não governamentais
OPAN	–	Operação Amazônia Nativa
PAR	–	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	–	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PPC	–	Projeto Pedagógico de Curso
PROLIND	–	Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PUC-SP	–	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	–	Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena
SECAD	–	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC-PA	–	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SESU	–	Secretaria de Educação Superior
SIL	–	Summer Institute of Linguistics
UEA	–	Universidade Estadual do Amazonas
UECE	–	Universidade do Estado do Ceará
UEPA	–	Universidade do Estado do Pará
UFAC	–	Universidade Federal do Acre
UFAM	–	Universidade Federal do Amazonas
UFC	–	Universidade Federal do Ceará
UFCG	–	Universidade Federal de Campina Grande- Paraíba
UFG	–	Universidade Federal de Goiás
UFGD	–	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	–	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	–	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	–	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	–	Universidade Federal do Pará
UFPE	–	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	–	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	–	Universidade Federal de Roraima
UFSC	–	Universidade Federal de Santa Catarina

- UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas
- UNEB – Universidade do Estado da Bahia
- UNEMAT – Universidade Estadual do Mato Grosso
- UNICAMP – Universidade de Campinas
- UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
- UNIR – Universidade Federal de Rondônia
- USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>PRELIMINARES DA TESSITURA –</b>		
	Recolhendo fios, cipós, enviras, palhas, fibras, sementes para a tessitura.....	<b>22</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>		<b>27</b>
	Justificativa para a realização desta pesquisa	33
	Organização da Tese.....	36
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>TECENDO DISCURSOS NAS COSMOVISÕES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>38</b>
1.1	Cenário etnográfico dos professores colaboradores.....	48
1.2	Os Interlocutores da Pesquisa .....	57
1.2.1	Os Professores colaboradores em formação inicial.....	57
1.2.2	Outros aspectos da vida dos colaboradores.....	58
1.2.2.1	<i>MUNDURUKU-SAW</i> .....	59
1.2.2.2	<i>MUNDURUKU-MUO</i> .....	60
1.2.2.3	<i>MUNDURUKU-WARO</i> .....	60
1.2.2.4	<i>MUNDURUKU-KIRIXI</i> .....	60
1.2.2.5	<i>MUNDURUKU-PAIGÕ</i> .....	61
1.2.2.6	A professora-pesquisadora.....	61
1.3	As produções etnográficas.....	64
1.4	Procedimentos para a representação das vivências.....	70
1.5	Tessitura discursiva deste Estudo.....	71
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>TECENDO PERCURSOS PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....</b>	<b>73</b>
2.1	A educação escolar indígena – trajetórias em contexto nacional.....	73
2.2	Do que se diz ao que se normatiza.....	78
2.3	A educação escolar indígena – trajetórias em contexto paraense.....	87
2.4	A formação de professores indígenas.....	91
2.4.1	Os cursos de formação superior específicos para professores indígenas.....	91

2.4.2	O Magistério Indígena no Estado do Pará.....	96
2.4.3	O curso de licenciatura intercultural indígena na UEPA e seus desdobramentos.....	100
<b>CAPÍTULO</b>		
<b>3</b>	<b>TECENDO REDES DE SABERES.....</b>	<b>107</b>
3.1	O Português como Língua Adicional – a opção por uma terminologia.....	108
3.2	O português como Língua Adicional pelas terras indígenas.....	112
3.2.1	Uma Abordagem no Ensino de Língua Adicional.....	119
3.2.2	Uma Abordagem Intercultural na Formação de Professores de Línguas.....	121
3.2.3	Teorias Implícitas na Formação de Professores – problematizar a partir de outras perspectivas.....	128
3.2.4	Ressignificando terminologias no fazer indígena docente – crenças x conhecimentos indígenas.....	129
<b>CAPÍTULO</b>		
<b>4</b>	<b>TECENDO LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA.....</b>	<b>148</b>
4.1	A Linguística Aplicada no fiar do ensino-aprendizagem de Línguas.....	149
4.2	O entre lugar do Português na Formação de Professores Indígenas.....	152
4.3	Letramentos em cenários indígenas.....	157
4.3.1	Da aldeia para a universidade: trajetórias de letramentos acadêmico.....	166
4.4	Professores Munduruku na relação com a escrita.....	177
4.5	Letramentos acadêmicos de Reexistência – vivências de Professores Indígenas Munduruku em Formação Inicial.....	184
4.5.1	A primeira linha – o jenipapo.....	186
4.5.2	A segunda linha – o urucum.....	198
	<b>TECENDO VIVÊNCIAS PARA UM POSSÍVEL DESFECHO.....</b>	<b>203</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>213</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>232</b>
	<b>APÊNDICE I .....</b>	<b>233</b>
	<b>APÊNDICE II .....</b>	<b>235</b>



## PRELIMINARES DA TESSITURA

### RECOLHENDO FIOS, CIPÓS, ENVIRAS, PALHAS, FIBRAS, SEMENTES PARA A TESSITURA

Antes de iniciar a tessitura desta Tese, gostaria de narrar um pouco da trajetória, do percurso, do caminho, da viagem percorrida para que chegássemos a este tecido. Quando digo chegássemos, é porque narro não apenas o meu movimentar, mas também, o movimentar de meus colaboradores neste estudo. Aproveito para justificar a opção, na tessitura deste estudo, por três pessoas verbais, se desejo dar visibilidade a conhecimentos plurais, não posso conceber que exista uma única forma de manifestar esses conhecimentos. Assim utilizo, a primeira do singular, quando visio ressaltar meu dizer pessoal, meu sentir e meu pensar; a primeira do plural, quando meu dizer se faz em consonância com o dizer de meus colaboradores e a terceira pessoa do singular, quando o dizer da academia se faz necessário à composição de saberes.

Quando se vive na Amazônia, alguns campos semânticos já nascem conosco, fazem parte de nossas histórias, de nossos traçados, de nossos mundos; outros, se agregam, entretanto, com a plasticidade da linguagem do caboclo e do indígena amazônida. Dessa forma, palavras como rio, igarapé, canoa, barco, rabeta, lancha, motor, embarcação, navio, águas, viagens, são constantes em nosso dia a dia. É quase impossível nos movimentarmos de um município ao outro nas regiões do Baixo Amazonas, do Tapajós ou do Tocantins<sup>1</sup> no estado do Pará, sem que precisemos fazer, literalmente, uma viagem pelos rios da Amazônia. Para nós, viajar é sempre preciso. Viajamos por rios-ruas que nos levam, que nos trazem, que nos conduzem, que nos encaminham, que nos ensinam, que nos fazem, porque conforme Ruy Barata, grande compositor e cantor paraense, “Este rio é minha rua/ minha e tua mururé<sup>2</sup>[...]”

<sup>1</sup> O Estado do Pará, por sua dimensão continental, está dividido, geográfica e economicamente, em 12 regiões de integração: Araguaia, Baixo Amazonas, Carajás, Guajará, Guamá, Lago de Tucuruí, Marajó, Caeté, Capim, Tapajós, Tocantins e Xingu. CF: <https://seplan.pa.gov.br/regi%C3%B5es-de-integra%C3%A7%C3%A3o>

<sup>2</sup> [Botânica] Região Amazônica. Tipo de árvore da família das moráceas cujas flores possuem receptáculos em forma de globo. CF: <https://www.dicio.com.br/murure/>



Assim, vivemos e estamos entre rios, por isso somos seres em movimento, somos seres em transformação, e essa transformação resultante do contato e do convívio com as águas, nos tornou seres resistentes, fortes e guerreiros, o que faz com que todo amazônida tenha sempre uma história de luta, todo amazônida tenha sempre uma história de perseverança, todo amazônida tenha sempre uma história.

Minha história por entre rios me trouxe a esta Tese, após vinte e cinco anos no Magistério, e a esta nova fase de transformação. Foram quatro anos de dinâmicas experienciais que me permitiram recolher, selecionar e refinar fios, cipós, palhas, enviras e sementes para trançar enredos que se fiavam e desfiavam, consoante o movimento das marés, movimento que determina, muitas vezes, nosso significar e ressignificar. Alguns desses movimentos foram tão intensos, de marés tão cheias, que me levaram ao transbordamento; outros, mais suaves, me possibilitaram ver que as águas podem se encontrar, mas não se misturar, como no encontro das águas barrentas do Rio Amazonas com as águas cristalinas do Rio Tapajós em frente à cidade de Santarém-Pará. Esse movimentar das águas, que ora se misturam, ora não se misturam, movimentou em mim a necessidade de um outro pensar, um outro dizer, um outro saber; foi quando compreendi que não podia me afastar da ecologia de saberes anunciada por Sousa (2009), das epistemologias plurais (IÑO DAZA, 2017), das formas de sentir e pensar (ARIAS, 2010) a partir do movimentar de águas que sempre constituíram meus mundos.

Dessa forma, retornei às minhas origens e encontrei na menina de origem ribeirinha, de uma família de dez filhos, a necessidade de me reencontrar com os movimentos das águas, dos rios-ruas pelos quais me iniciei. Acredito que esse reencontro tenha acontecido, em uma noite de céu estrelado, em que a falta de água encanada para banhar, me levou às margens do Rio Tapajós, em uma aldeia indígena do povo munduruku. Já havia passado pela qualificação e estava caminhando para firmar as últimas sementes no colar deste estudo, todavia, algo dentro de mim ainda continuava inquieto, algo dentro de mim continuava em questionamentos, porque não me reconhecia dentro do trançado elaborado, não me sabia, não me dizia, era como se tivesse virado as costas para mim, para o meu povo, para a minha trajetória de reexistência (SOUZA, 2009). Sou sim, tal qual meus colaboradores ser de reexistência. Reexisti e sobrevivi, ainda que fosse difícil a meus pais alimentar a dez filhos; reexisti e sobrevivi ao preconceito linguístico que

todo Abaetetubense<sup>3</sup> carregava e ainda carrega, por querer dizer-se em outras formas de linguagem; reexisti à linguagem cristalizada, imposta aos ambientes escolares (SOUZA, 2009); reexisti ao preconceito socioeconômico por ser bolsista em escola de *ricos* e ter de estudar sem livros didáticos; reexisti e assim cheguei até aqui, aos 48 anos de idade, ainda reexistindo. Todavia, é claro que minha forma de reexistência, ainda que dura e desafiadora, não chegou ao epistemicídio e ao genocídio pelo qual meus colaboradores passaram. Eles, mais do que eu, reexistiram. Reexistiram a uma cultura ocidental que lhes impôs uma língua-nação (MIGNOLO, 2010); reexistiram à negação pelos europeus, da possibilidade de pronunciarem os saberes indígenas tão diversos dos nossos; reexistiram à séculos de tentativas de apagamento da língua munduruku; reexistiram às invasões a seus territórios sagrados; reexistiram e hoje são o modelo de reexistência para o mundo caótico no qual nos inserimos (ARIAS, 2010).

Quando me dei conta de que somos seres de reexistência, entendi que Munduruku (2009) e o povo munduruku, através de meus alunos da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará me chamavam para ouvir o rio e mergulhar na sabedoria das águas, eu, que me formara em meio às águas, tinha chegado até aqui, sem dar ouvido a elas. Naquela noite, mergulhei e quando retornei do mergulho, ouvi da sabedoria do rio Tapajós, que precisava voltar para falar conjuntamente com aqueles que sempre falaram comigo e por mim. Ouvi da sabedoria do rio, que ribeirinho, de origem indígena, que vive nas margens, não pode se afastar de suas concepções e encampar apenas noções que pertencem a outros universos. Ouvi da sabedoria do rio, que ribeirinho que vive nas fronteiras, por onde os rios se encontram ou se desencontram para que outros rios se formem, não pode viver embarcado em visões de mundo que ignoram a sabedoria de mundos plurais de povos que sentem, pensam e usam a linguagem nas muitas semioses possíveis. Ouvi da sabedoria do rio, que além de navegar e selecionar as sementes, também era e é preciso andar em um movimento de decolonialidade<sup>4</sup> (WALSH,

---

<sup>3</sup> Natural de Abaetetuba, cidade da região de integração do Tocantins no estado do Pará. O habitante natural dessa cidade é reconhecido por utilizar expressões características ao falar de povos ribeirinhos, expressões como: “já me vu” ou “que tar?”, dentre outras.

<sup>4</sup> Movimento contrário à colonialidade, que consistiria partir da desumanização para considerar as lutas dos povos subalternizados ao longo da história (WALSH, 2005). Termo utilizado por Walter Mignolo “para diferenciar os propósitos do Grupo Modernidade/Colonialidade e da luta por descolonização do pós-Guerra Fria, bem como dos estudos pós-coloniais asiáticos” (ROSEVICS, L, 2017).

2009). Ouvi da sabedoria do rio, que meu narrar nesta tese precisava ser um narrar da experiência, daquilo que me acontece (LARROSA, 2002). Ouvi da sabedoria do rio, que é e era preciso Corazonar<sup>5</sup> (ARIAS, 2010) para dar espaço para a razão e para o coração, numa tentativa de me afastar da postura de colonialidade fiada por mim ao longo de minha tessitura acadêmica. Ouvi da sabedoria do rio, que teorias epistêmicas ocidentais prontas não servem, na maioria das vezes, para se adequar à realidade etnográfica da formação de professores indígenas. Ouvi da sabedoria do rio, que letramentos autônomos sempre compuseram e impuseram aos povos indígenas uma escrita alfabética, gerando estigmas onde não existiam (STREET, 2014). Ouvi da sabedoria do rio, que letramentos acadêmicos que se amparam na cultura do déficit, não deveriam fazer parte da formação de professores indígenas. Ouvi da sabedoria do rio, que o estar entre línguas, antes de ser um problema, precisa ser o fiar para possibilidades de letramentos múltiplos que se constituem socioculturalmente.

Depois de ouvir atentamente o rio, retornei do mergulho com a certeza de que era preciso problematizar. Dessa maneira, dei uma grande guinada no leme da embarcação que naquele momento me conduzia e me conduziria. Fiquei mareada por alguns instantes de dias, mas quando me vi, me enxerguei, me visibilizei, entendi junto com meus colaboradores que era imprescindível dar outros trançados às tessituras até então existentes, pois era preciso insurgir como forma de buscar a “decolonização de nossos gestos, de nossos atos e da língua com que nomeamos o mundo”<sup>6</sup> (RIVERA, 2010, p.70), para que, efetivamente, compreendêssemos a “complexidade semiótica e cultural do campo aplicado” (LUCENA, 2015, p.77).

Portanto, não foi por erro de percurso ou de embarcação que me desviei para outros rios, acredito que foi por acerto de trajetória, reencontro de mundos, de pessoas, de histórias de seres que sempre estiveram ali, lado a lado, e que jamais deveriam ter se distanciado. Ao me reencontrar, reencontrei também meus colaboradores e aprendi com eles a significar mundos, a viver ecologicamente os saberes, a buscar alternativas de sobrevivência por tessituras várias que

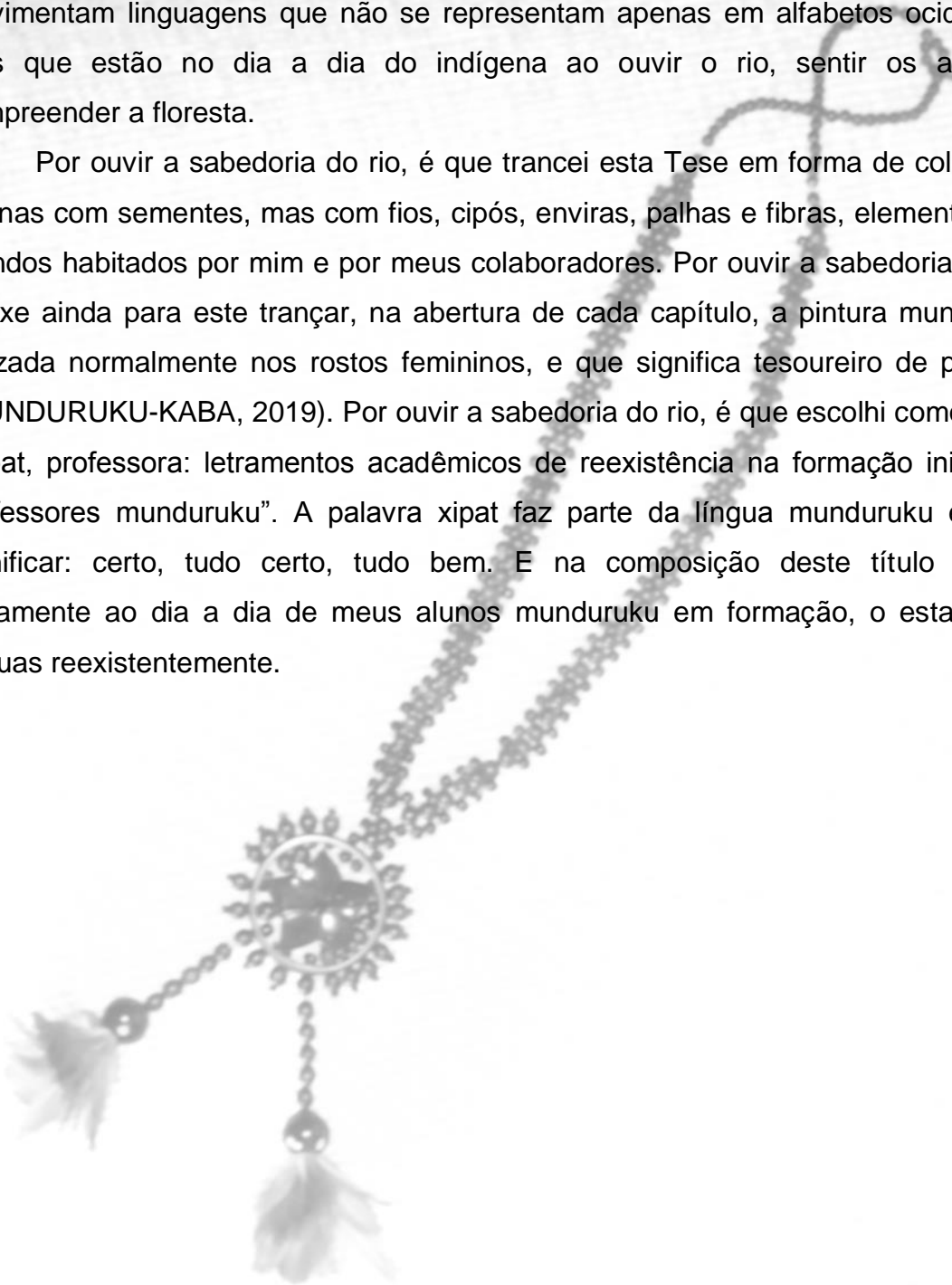
---

<sup>5</sup> Corazonar – Termo utilizado entre os indígenas como os zapatistas e o povo Kito kara e difundido pelo antropólogo mexicano Patrício Guerrero Arias (2010, 2011,2012), relaciona-se ao termo sentipensar utilizado por Fals Borda (2009) e Arturo Escobar (2014). Forma de conhecimento que alia o coração à razão.

<sup>6</sup> No original: “descolonización de nuestros, de nuestros actos, y de la lengua con que nombramos el mundo [...]”. (Tradução nossa).

movimentam linguagens que não se representam apenas em alfabetos ocidentais, mas que estão no dia a dia do indígena ao ouvir o rio, sentir os animais, compreender a floresta.

Por ouvir a sabedoria do rio, é que trançei esta Tese em forma de colar, não apenas com sementes, mas com fios, cipós, enviras, palhas e fibras, elementos dos mundos habitados por mim e por meus colaboradores. Por ouvir a sabedoria do rio, trouxe ainda para este trançar, na abertura de cada capítulo, a pintura munduruku utilizada normalmente nos rostos femininos, e que significa tesoureiro de pássaro (MUNDURUKU-KABA, 2019). Por ouvir a sabedoria do rio, é que escolhi como título: “Xipat, professora: letramentos acadêmicos de reexistência na formação inicial de professores munduruku”. A palavra xipat faz parte da língua munduruku e pode significar: certo, tudo certo, tudo bem. E na composição deste título remete justamente ao dia a dia de meus alunos munduruku em formação, o estar entre línguas reexistentemente.



## INTRODUÇÃO

Iniciar e finalizar um trabalho é sempre um desafio porque não se sabe onde, como e por que caminhos vamos chegar, sabe-se apenas que há um motivo, uma força, uma esperança, uma sensibilidade, um compromisso com a solidariedade (FREIRE, 2001) que move o professor e que o faz acreditar que é na e pela linguagem que as possibilidades se constituem, porque no princípio e no fim será sempre o verbo<sup>7</sup>. E esse verbo, sob a forma de palavra, pode nos confirmar, nos consolar, nos alegrar, nos confrontar, nos amedrontar, nos mover, nos construir e nos desconstruir, qualquer caminho por onde a palavra nos levar, ela irá nos dizer, porém é preciso ouvir *as vozes que vêm do Sul*<sup>8</sup>.

Iniciar e finalizar um trabalho nem sempre significa também ser um início ou ser um fim, sobretudo quando se está diante de uma trajetória de vida em que a docência foi e ainda é o aprendizado de cada dia. E quando o magistério é fruto do ensinar, e muito mais do aprender, significa que ainda há muito o que fazer, pois quanto mais aprendo, mais me dou conta de que preciso ensinar, ou em outros momentos, quanto mais ensino, mais me dou conta de que é preciso aprender.

Nessa busca dialógica de Paulo Freire, em que a palavra é essa ponte de aprendizado, libertação e autonomia entre mim e meus alunos, entre mim e a comunidade acadêmica na qual estou inserida, entre mim e os meus possíveis interlocutores, tento agarrar-me a um viés que possa me permitir dialogar por entre línguas-culturas que se constituem no universo das salas de aula e dos espaços comunidade nos quais interajo com meus educandos, em trocas que conduzem a outras práticas de letramentos. Letramentos que, conforme Street (2014, p. 09) precisam ser “produtos da cultura, da história e dos discursos” de indivíduos que agem e se comunicam em mundos e tempos próprios. Letramentos que não podem mais servir para tratar de forma idealizadora ou preconceituosa a realidade da formação de professores indígenas. Letramentos que não devem servir para promover grandes divisões e manter ainda mais viva a visão equivocada de que povos de tradição oral precisam da escrita para promover o *aperfeiçoamento* das sociedades onde vivem. Letramentos que podem assumir uma postura libertadora quando entendo que o meu agir e o meu refletir devem impulsionar o agir e o refletir dos outros (FREIRE, 1987, p.122). Letramentos que compreendem que existem

---

<sup>7</sup> Linguagem, palavra ou discurso. Cf. <https://www.dicio.com.br/verbo/>

<sup>8</sup> Metáfora utilizada por Boaventura de Sousa Santos (2009) para se referir ao discurso das minorias.

outras formas de linguagem que se realizam através da relação entre línguas em contextos específicos e de minorias. Letramentos que se fundam na confluência entre epistemologias plurais que caminham para um diálogo hermenêutico (IÑÓ DAZA, 2017). Letramentos que nos dizem ser possível *decolonizar*<sup>9</sup> seres e saberes em busca de uma interculturalidade crítica. Letramentos que desejam resistir, fazer frente às práticas de linguagem acadêmica ensinadas nas universidades. Letramentos que “[...] contribuem para a desestabilização dos discursos já cristalizados [...]” (SOUZA, 2009, p.32). Letramentos próprios, singulares, específicos de um determinado povo que utiliza a linguagem no tempo e no espaço em que vivem, em atitudes de apropriação e de enfrentamento da sociedade no entorno. Letramentos de reexistência.

O movimento de decolonialidade de seres e saberes, que toma por base os estudos de Quijano (2005), Mignolo (2003) e Walsh (2005) versa sobre a necessidade de refletir e de buscar outras alternativas para resistir à colonialidade e à subalternidade imposta aos povos indígenas pelas sociedades ocidentais. Esse processo de colonização e colonialidade que se firmou em outros séculos e que caminhou e caminha ainda hoje em meio às sociedades atuais, trouxe em sua constituição a imposição de uma matriz de conhecimento, tomada como única e verdadeira, que determinou a existência do outro nas fronteiras, nas margens, nas linhas abissais de poder e saber. A prevalência das epistemologias ocidentais e a negação de formas específicas de conhecimentos dos povos indígenas determinaram a necessidade de tecer ações e construtos que possibilitem a concomitância dos saberes indígenas e não indígenas nos espaços de um mundo onde as fronteiras são cada vez mais porosas.

Da mesma forma, a busca pela interculturalidade crítica, interculturalidade que se firma na justiça social e tão bem defendida e propalada por Walsh (2006, 2009) tem sido bandeira para os povos ancestrais ao longo dos últimos trinta anos, desde que a Constituição Federal de 1988 precisou assinalar, sob a forma de Lei, o direito de povos que pela tangibilidade histórica, já deveriam ter essa jurisprudência assegurada. É essa diligência por justiça que tem feito com que ainda hoje, representantes indígenas venham a público expressar:

---

<sup>9</sup> Derivação do termo decolonial utilizado pelo grupo Modernidade/Colonialidade nos anos 2000, como forma de inserir a América Latina na discussão pós-colonial. Significa transcender a colonialidade, a face perversa da modernidade que ainda resiste nos dias atuais.

[...]. Acho que ele nunca conheceu a minha luta. [...]. Deixa eu falar pra você, se continuar com as queimadas da floresta, o vento vai aumentar, o sol vai ficar muito quente, a Terra também. Todos nós, não só os indígenas. Todos nós vamos ficar sem respirar. Deixa só falar isso de novo: se destruir a floresta, todos nós vamos silenciar. Isso que dá medo.

(Cacique Raoni em entrevista ao Fantástico – 29/09/2019)<sup>10</sup>

[...]. A gente luta, proíbe garimpo, proíbe desmatamento e denuncia, pedindo apoio para quem gosta de proteger a terra também. Vamos reagir sem medo porque temos direito de defender a vida da terra, das águas, a vida da floresta. A gente faz isso, mas não é só para a vida do povo Yanomami não. É pela vida do povo da cidade também.

(Davi Kopenawa – líder Yanomami em entrevista ao site Amazônia Real – 22/07/2019)<sup>11</sup>

[...] Ainda vivemos felizes em nosso território, a correnteza dos rios nos leva para todos os lugares que queremos, nossas crianças podem nadar quando o sol está muito quente, os peixes podem brincar e ainda se multiplicam com fartura, mas fomos obrigados a aprender duas novas palavras da língua dos *pariwat* [os brancos], palavras que nem existem na nossa língua: *preocupação* e *barragem*.

(Trecho do documento final da Assembleia Geral da Nação Munduruku, abril de 2016 – grifo nosso)<sup>12</sup>

O território munduruku, da árvore mais alta à raiz mais profunda, está ameaçado e nós, o povo que recebeu do Karosakaybu esta terra, queremos denunciar as ameaças que estamos sofrendo. Em 2013 várias urnas deixadas por nossos antigos foram roubadas. A cachoeira de Sete Quedas “PARI BIXEXE” (lugar onde os mortos vão depois da morte), local sagrado do nosso povo, foi destruído.

Queremos que os *pariwat* saibam que nossos locais sagrados são tão importantes quanto suas cidades santas ou seus templos que alcançam os céus. Nossos locais sagrados não representam o triunfo da riqueza. *Nossos lugares sagrados nos apontam o caminho do Bem Viver.*

(Trecho do documento final da XI Assembleia do Povo Munduruku do Médio Tapajós, setembro de 2015 – grifo nosso)<sup>13</sup>

O caminho do Bem Viver, citado em Barbosa et al (2016) e também presente nos trechos anteriores elencados acima, tem sido apontado pelos povos das Florestas há vários séculos, numa tentativa desenfreada de promover diálogos

<sup>10</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2019/09/29/>. Acesso em: 18/11/2019.

<sup>11</sup> Disponível em: <https://amazoniareal.com.br>. Acesso em: 18/11/2019.

<sup>12</sup> Cf: BARBOSA, A. L. et al. A nação Munduruku e seus horizontes de vida. Fundação Rosa Luxemburgo. N. 9. Dez/2016.

<sup>13</sup> Cf: BARBOSA, A. L. et al. A nação Munduruku e seus horizontes de vida. Fundação Rosa Luxemburgo. N. 9. Dez/2016.

interculturais críticos, todavia, apenas algumas esparsas palavras foram ouvidas e/ou sentidas por nós, ocidentais. Esse mesmo caminho, interpretado por nós à luz de nossos conhecimentos, fez com que ocultássemos, os saberes de povos que sempre estiveram do outro lado da linha abissal (SANTOS, 2019) ou nas fronteiras liminares do pensamento (MIGNOLO, 2003), e nos impôs na modernidade recente (MOITA LOPES, 2013) criar neologismos que nos permitissem repensar e reconhecer a existência de diferentes epistemologias fundadas por outros atores e práticas sociais (SANTOS, MENESES, 2009). Assim, veio à cena, não apenas como modismo ou mais uma das muitas terminologias científicas, o termo *decolonialidade* ou *decolonial*, que surge na tentativa semântica de resistir, insurgir, transgredir (WALSH, 2009).

Insurgir e transgredir frente a letramentos amarrados a concepções de língua que determinaram fronteiras hierárquicas, que instituíram filosofias de linguagem alicerçadas na ótica de língua como fato (MIGNOLO, 2003), amparada em uma imagem positivista e essencialista; insurgir e transgredir para nos distanciarmos do conceito monolíngue de língua e adentrarmos nos mundos onde as línguas se misturam e se realizam de formas várias e específicas; insurgir e transgredir para fazer valer a realidade e a produtividade semiótica e cultural da linguagem em contextos locais e situados de sociedades indígenas; insurgir e transgredir para dar eco, e assim alargar e consolidar uma Linguística Aplicada Crítica (LAC), Indisciplinar e Transgressiva que atua nas fronteiras, que depreende e propaga epistemologias pluralistas de linguagem.

Os movimentos de interculturalidade e decolonialidade me deram base para pensar e repensar, sentir e ressentir a ecologia de saberes que se tece na insurreição e na reexistência de etnias que transitam por entre línguas e que desejam significar seus mundos em letramentos acadêmicos que agreguem ao contexto universitário o contexto sociocultural, nas variadas formas de linguagem utilizadas.

Assim, na convivência com meus colaboradores neste estudo, na dialogicidade da profissão e diante de propostas outras de letramentos, tecer narrativas de inúmeros aprendizados e muitos desafios na formação de professores indígenas, que já atuam no magistério e que vivem em meio às línguas munduruku e portuguesa.



Na dinâmica do *conhecer com* (SANTOS, 2019, p.177) partimos de curiosidades inerentes ao fazer pedagógico da professora pesquisadora e dos professores indígenas em formação, seres que se movimentam em um agir e em um pensar que não são isentos, porém, alicerçam-se na concepção freireana da ética, do respeito e da transformação (FREIRE, 1987). Esse mesmo *conhecer com* também nos possibilitou trazer outras nuances ao discurso científico, visto que, as práticas etnográficas do dia a dia da sala de aula são resultantes “dos contextos específicos da vida cotidiana” (LUCENA, 2015, p.70).

Contextos que nos remetem à complexidade semiótica de etnias que desejam ser reconhecidas a partir da forma como utilizam a linguagem do dia a dia de seus mundos, em circunstâncias que determinam tempos e espaços característicos e que quando enxergadas em suas realizações, “revelam desigualdades e resistências, tensões e modo de vida, por vezes negligenciados” (LUCENA, 2015, p.79).

Esses modos próprios de vida revelados através da linguagem em uso e nas circunstâncias históricas firmadas em um tempo-espaço diferente do meu, enquanto pesquisadora; tempo-espaço específicos de um *quefazer*<sup>14</sup>(FREIRE, 1987) que diverge do *quefazer* ocidentalista; tempo-espaço no qual me inseri, não para comprovar ou refutar teorias e práticas, mas primordialmente, para dar enfoque às teorias e práticas representativas de um tempo-espaço de professores indígenas munduruku, que convergem para uma Linguística Aplicada (LA) que não está presa à teorias apenas, mas que firma-se em práticas etnográficas de linguagem; uma LA que compreende a natureza diversa de linguagens que acontecem local e situadamente; uma LA que compreende que a linguagem acontece, se realiza, empodera e deseja se mostrar; uma LA que entende que o inter- e o trans-promovem uma educação linguística democrática e que é capaz de desinventar e reconstituir a noção de línguas (MAKONI; PENNYCOOK, 2007) no mundo atual.

É essa Linguística Aplicada, fruto de uma etnografia do campo aplicado da linguagem e que se fundamenta em uma teoria da prática (PENNYCOOK, 2010) que nos orienta e nos impulsiona neste estudo. Assim, é nas tessituras de uma LA comprometida com as minorias e com uma nova concepção de língua- (gem), nas bases de uma perspectiva decolonial e intercultural, que tecemos questões e objetivos para esta pesquisa, como forma de orientação para o fazer etnográfico e

---

<sup>14</sup> Expressão utilizada por Paulo Freire para se referir ao fato de que todo homem é um ser do “quefazer”, um ser da reflexão e da prática, capaz de transformar o mundo.

para que pudéssemos problematizar e fazer conhecer práticas pedagógicas políticas e socioculturais de linguagem, de professores indígenas em formação inicial para o magistério.

Isso posto, para dizer que, após algumas vivências interpretativistas, tecemos nesta Tese os seguintes objetivos:

#### Quadro 1: Objetivos da Tese

GERAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narrar e representar letramentos acadêmicos ideológicos e de reexistência de professores indígenas em formação inicial, que vivem entre as línguas munduruku e portuguesa;</li> </ul>
ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problematizar o conceito de teorias implícitas para demonstrar os saberes socioculturais que estão na base da formação de professores indígenas;</li> <li>• Caracterizar a relação sociocultural de professores munduruku com a escrita;</li> <li>• Registrar letramentos acadêmicos ideológicos e de reexistência de professores indígenas em formação inicial, que vivem entre as línguas munduruku e portuguesa;</li> </ul>

Fonte: Pesquisa de Campo

Para que os objetivos fossem alcançados, partimos de questões que serviram de orientação para o traçado desejado:

#### Quadro 2: Questões de Pesquisa

QUESTÕES DE PESQUISA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que saberes socioculturais estão na base da formação de professores indígenas?</li> <li>• Qual a relação dos professores munduruku com a escrita?</li> <li>• Que letramentos acadêmicos fazem parte das vivências de professores indígenas em formação inicial, que vivem entre as línguas munduruku e portuguesa?</li> </ul>
----------------------	--

Fonte: Pesquisa de Campo

Ressaltamos, todavia, que tanto os objetivos quanto as perguntas deste estudo, foram reformulados ao longo das vivências e das propostas de produções etnográficas realizadas. O contexto sociocultural do campo aplicado em que as práticas de linguagem se materializaram em formas de existência autênticas, a partir de saberes legítimos (MOITA LOPES, 2013), nos impulsionaram a repensar e ressignificar teorias pré-determinadas inicialmente por este estudo e nos levaram a

outros movimentos no *quefazer* da pesquisa para que pudéssemos nos aproximar, verdadeiramente, dos paradigmas socioculturais e linguísticos dos povos indígenas e para que assim como essas etnias, estivéssemos mais perto do movimento circular holístico que eles concebem no lidar com o conhecimento. Dessa maneira, fomos capazes de ir do campo ao pensar teórico-metodológico e deste ao campo, nos afastando do conceito de língua-nação (MIGNOLO, 2010) e trazendo à tona outras práticas de linguagem empreendidas no dia a dia das salas de aula de comunidades indígenas que se realizam entre línguas. Essa atitude circular de pesquisa, também nos deu condições para um pensar, um agir e um refletir muito mais político e democrático no fazer pedagógico, que se tece em meio ao entrelaçar de fios nos espaços híbridos em que as línguas acontecem.

No tópico a seguir, apresentamos a justificativa para o empreender deste estudo.

#### *Justificativa para a realização desta pesquisa*

Nos vinte e cinco anos de exercício da docência na formação de diversas gerações de professores de língua, em que caminhei das teorias implícitas às formais, percorrendo caminhos por onde o ensino de língua assumia, ora uma abordagem tradicional ora construtivista a depender do radical que se atrelava ao sufixo isto-gerativista, estruturalista, funcionalista ou sociointeracionista, num leque de aquisições e reflexões sobre competências várias presumidas por essas abordagens, eis que de repente, me vi diante da formação específica de professores indígenas, formação que se alicerça em outros saberes, em outros dizeres, em outros significados, que não primam pela busca exacerbada de um nível ou grau de competência, mas antes, valorizam a etnografia local e situada em que a linguagem acontece.

Uma única opção: não fazer do construto que permeia a formação desses professores um construto no qual eles não se reconhecessem. Logo, era preciso lidar com desafios do tipo, trabalhar na formação de professores indígenas que vão atuar ou que já atuam no ensino de línguas; trabalhar na formação de professores indígenas que estão entre línguas; trabalhar na formação de professores indígenas que, mesmo tendo direito a uma educação bi multilíngue, ainda não conseguiram vivenciar de fato, uma proposta que comporte a materialidade das concepções de

língua- (gem) nas quais se realizam; trabalhar na formação de professores indígenas que, mesmo em situações intensas de contato linguístico, não são respeitados em suas línguas-culturas utilizadas; trabalhar na formação de professores indígenas que vivenciam cosmovisões diferentes das do não indígena.

Eis apenas alguns dos vários cenários presentes nessa graduação e diante dos quais se impuseram desafios e também possibilidades.

Possibilidades para repensar a formação de professores; possibilidades para repensar mais ainda, a formação de professores indígenas; possibilidades para refletir sobre o corolário dos letramentos impostos a esses povos; possibilidades para deixar para trás algumas pseudocertezas que nos impediam de dar vazão aos conhecimentos de povos ancestrais; possibilidades para pensar o outro, a outra cultura, o outro modo de ser e de agir; possibilidades para pensar o ensinar e o aprender línguas no diálogo entre culturas, entre acontecimentos; possibilidades para pensar não apenas o ensinar e o aprender, mas todo o mosaico que constitui esse processo pedagógico; possibilidades para pensar novas e possíveis abordagens frente à quantidade de recursos semióticos utilizados.

Foram essas possibilidades, somadas aos desafios que me conduziram pelos caminhos desta pesquisa; atrelado a isso, uma única certeza: de que o meu fazer pedagógico diante daqueles professores precisava ser diferente do fazer que até então vinha utilizando na formação de professores não indígenas, minha prática não podia ser apenas transplantada, existiam conceitos e concepções que não cabiam nesse novo espaço, havia convicções que não mais se firmavam e que precisavam ser contestadas.

Em vista disso, algumas alternativas: primeira, pensar uma formação que comporte os saberes e os dizeres de povos que permaneceram, por séculos, como produto de uma ciência, que lhes determinou uma língua-nação, que lhes imputou pensar e agir a partir de gramáticas e escritas para as línguas com as quais conviviam, que lhes prescreveu modelos de conhecimentos e de uma sociedade com a qual não comungavam paradigmas. Era necessário, assim, pensar uma formação que se desatrelasse do viés colonialista e que caminhasse para uma tentativa decolonial, em um desejo de que essas minorias fossem visibilizadas em suas formas de sentir, pensar e dizer. À vista disso, busquei dialogar com autores como Mignolo (2003, 2010), Quijano (2005), Walsh (2006, 2009), Arias (2010),

Arevalo Robles (2010), Freire (1996, 1987), Iño Daza (2017), Munduruku (2009), Krenak (1989; 2018); Munduruku-Waro (2017, 2019), Munduruku-Muo (2017, 2019), Munduruku-Paigõ (2017, 2019), Munduruku-Saw (2017, 2019), Munduruku-Kirixi (2017, 2019), dentre outros.

Segunda alternativa: propiciar uma formação para a docência embasada em teorias e vivências que não descarte a maneira como esses povos lidam com o conhecimento, teorias que se permitam dialogar, convergindo ou divergindo, teorias que deem conta de subsidiar um fazer pedagógico real, de forma a promover os princípios de uma proposta de educação que se quer intercultural, específica, diferenciada e bi e/ou translíngue, princípios salientados pelos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, uma formação que “toma a prática como elemento fundamental para a reflexão teórica, valorizando um saber traduzido em agir e fazer para a melhoria da vida social e da escola real” (BRASIL, 2002, p.28). Um saber que valoriza as epistemologias plurais e que busca compreender a natureza que embasa e direciona a forma como os indígenas concebem o fazer educação. Um saber que permite ao professor refletir o seu fazer pedagógico e a relação com os seus alunos, com os seus pares, com a comunidade, com o mundo. Autores como Leffa (1988); Almeida Filho (2009, 2012); Munduruku-Saw (2017, 2019) Munduruku-Waro (2017, 2019), Munduruku-Muo (2017, 2019), Munduruku-Paigõ (2017, 2019), Munduruku-Kirixi (2017, 2019); Munduruku (2009), Kramsch,1993; Candau (2002); Walsh (2006, 2009); Abrahão (1992); Barcelos (2007); Alvarenga (1999); Paiva (1997); Mendes (2004, 2008, 2011); Freire (2000, 2001) e outros responderam a essas discussões.

E, por último, uma formação que se estabeleça na e pela língua, numa visão ampliada de educação linguística, que perpassa o trans-, o interdisciplinar; que toma por base uma visão de língua- (gem) que não tem sentido se não for pensada como prática social, pois tudo acontece a partir e no discurso (SANTOS, 2000); formação que pensa a língua portuguesa na realidade na qual ela se apresenta para esses povos, em alguns espaços, como língua adicional, em outros espaços, como língua resultante do contato linguístico entre línguas, língua hibridizada, misturada, interconectada, língua que se constitui em fronteiras fluidas (MOITA LOPES, 2013); formação que vai buscar consonância nas práticas várias de letramentos, que ressaltam o caráter ideológico presente na linguagem e na construção “de quem somos ou quem estamos nos tornando” (MOITA LOPES, 2013, p. 236); formação

que se estabelece em um mundo *pós*, hipersemiotizado, determinado por uma série de mudanças e acontecimentos; que requer que se opte por uma filosofia, que possa dar conta dessa multiplicidade de olhares. E para essa reflexão buscamos ajuda em Moita Lopes (2006, 2013); Pennycook (2001, 2010); Bauman e Briggs (2003); Blommaert (2013); Bohn (2013); Cavalcanti (2013), Garcia e Wey (2009), Canagarajah (2013), Bhabha (1996; 1998); Street (2014); Zavala e Córdova (2010) e outros.

Esses desafios, possibilidades e alternativas apresentaram-se como pontos de partida e de chegada para que conjuntamente com meus colaboradores, pudéssemos empreender esta pesquisa, que pela própria natureza e contingência precisava assumir um caráter etnográfico. Uma pesquisa realizada na observação participante do cotidiano da sala de aula e da vida em comunidade de professores indígenas munduruku da graduação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará (UEPA); uma pesquisa realizada em contextos onde as línguas se fazem e se dizem, no dia a dia da aldeia, onde esses professores vivem seus medos, suas alegrias, suas adversidades, suas caças, suas pescas, seus mundos; uma pesquisa onde observei, fui observada e também me ressignifiquei em meu fazer docente; uma pesquisa que se fundamentou no *conhecer com* e não no *conhecer sobre* (SANTOS, 2019).

### *Organização da tese*

Neste tópico faço uma apresentação do que foi delineado para o conjunto desta pesquisa. Temos, assim, quatro capítulos, além das preliminares para a tessitura, desta introdução, das vivências em desfecho, das referências bibliográficas e dos anexos, distribuídos da seguinte maneira:

No capítulo 1 - *Tecendo discursos nas cosmovisões metodológicas* trago para embasar este estudo, uma proposta de metodologia que se alicerça em uma epistemologia pluralista, que caminha, que compreende os vários fluxos socioculturais e que se deseja nas heterogeneidades. Uma epistemologia que se tece no campo aplicado de letramentos que se fundam nos paradigmas indígena e não indígena da pesquisa etnográfica. Assim, apresento a metodologia empreendida, o cenário etnográfico do estudo, os colaboradores, as produções etnográficas e os procedimentos para a apresentação das vivências.

Em *Tecendo percursos pela educação escolar indígena* - capítulo 2 - parto da abordagem sobre a educação escolar indígena, como forma de compreender o traçado realizado, tanto em contexto nacional quanto em contexto paraense, assinalando as bases legais sobre as quais essa educação tem sido pensada, destaco ainda, os cursos de formação de professores indígenas em nível nacional e em nível regional até chegar ao Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará.

No capítulo 3 – *Tecendo redes de saberes* - referendo o porquê de adotar a terminologia português como língua adicional; o traçado da língua portuguesa junto aos povos indígenas; a necessidade de apoiar-me em uma abordagem; a compreensão do que seria uma abordagem intercultural; e as teorias implícitas que concorrem para a formação de professores não indígenas e indígenas. Tudo isso em consonância com as produções etnográficas realizadas por professores indígenas munduruku em formação inicial.

No capítulo 4 - *Tecendo letramentos em fronteiras fluidas* - traço os novos contornos da Linguística Aplicada no século XXI, as novas abordagens, os diálogos com outras áreas e os novos rumos para o ensino-aprendizagem de línguas, o lugar do português como língua adicional na formação de professores indígenas, a temática dos letramentos na e pela linguagem numa perspectiva decolonial e na relação dos grupos minoritários com a universidade, as relações de professores indígenas com a escrita e as vivências de letramentos acadêmicos de reexistência e entre línguas de docentes indígenas em formação inicial.

Em *Tecendo vivências para um possível desfecho* - apresento considerações sobre o percurso percorrido a partir do movimento circular – campo aplicado/teorias-metodológicas/campo aplicado – numa tentativa de significar o meu sentir e o meu pensar e os *sentipensares* de meus parceiros nesta narrativa de vidas e mundos em fronteiras. Também procuro significar e apontar tessituras para que compreendamos o *quefazer* (FREIRE, 1987) de povos que vivem experiências de linguagem diversas das vivenciadas por nós, não indígenas.

## CAPÍTULO 1- TECENDO DISCURSOS NAS COSMOVISÕES METODOLÓGICAS

*Não é por acaso, a metodologia se não um caminho para poder chegar? Entretanto é um caminho que deve ser construído por nós mesmos, todavia, em um diálogo contínuo de escuta de nós com os outros; e se os caminhos devem ser construídos; e se caminhar só se aprende caminhando; a pesquisa só se aprende pesquisando; a pesquisa aparece assim, como um ato de alteridade que permite o encontro dialógico de nós com os outros (ARIAS, 2010, p. 492)<sup>15</sup>*

Neste capítulo, procuramos tecer em meio a fios, linhas, cipós, enviras, palhas, fibras, sementes o que desejamos como adorno, indumentária, vestimenta, para um estudo que se tece e destece, que se fia e desfia para achar nas tessituras, o formato adequado para o dizer e o pensar de professores indígenas em formação inicial.

Os sentidos e significados que se desdobram no pensamento de Arias (2010) e muito bem representados neste último trecho da epígrafe *pesquisa como um ato de alteridade que permite o encontro dialógico de nós com os outros*, representa para mim, o que se fez nesta Tese - caminhar, pesquisar, caminhando, pesquisando. Tecendo caminhos com aqueles, que compuseram comigo o enredo desta narrativa; tecendo caminhos com aqueles, que me ensinaram na forma mais essencial possível, a relação indissociável entre o sentir e o pensar (ARIAS, 2010); tecendo caminhos com aqueles que, delicada, bilíngue, translíngue e silenciosamente, ensinaram-me a ver o mundo sob uma outra perspectiva; tecendo caminhos com aqueles que me possibilitaram reaprender o fazer pesquisa; tecendo caminhos com aqueles que impregnaram em mim outros sentires, outros dizeres, outros saberes; tecendo caminhos com aqueles que abriram meu mundo para a ecologia de saberes<sup>16</sup>, para uma epistemologia pluralista.

<sup>15</sup> ¿No será acaso la metodología, sino eso, un camino para poder llegar?; pero es un camino que [...] debe ser construído por nosotros mismos, pero en un continuo diálogo y escucha de y con los otros; y se los caminos hay que construirlos; y se a caminar sólo se aprende caminando; a investigar sólo se aprende investigando; la investigación lo aparece así como um acto de alteridad que permite el encuentro dialógico de nosotros com los otros (ARIAS, 2010, p. 492) (tradução nossa).

<sup>16</sup> Ecologia de saberes – “[...] campos de produção de saberes novos, híbridos, e também novos modos de articular diferentes conhecimentos, reconhecendo a sua incompletude e parcialidades mútuas” (SANTOS, 2019, p.199).



Impregnada por esses novos saberes, pelos caminhos plurais, e na possibilidade de me permitir um grito de liberdade frente às imposições da gnosiologia colonialista, atrevo-me, juntamente com aqueles que fazem coro com suas vozes nesta pesquisa, a movimentar-me em direção a um caminho que não reproduza os velhos dizeres da ciência positivista, que busca sempre comprovações e, em vista disso, trabalha sempre visando dados, análises, resultados. Aqui, tento agarrar-me às vivências, às experiências, às histórias de pessoas que estiveram por muitas jornadas à margem dos caminhos, e que nesta empreitada, me permitiram viver o outro, abrir espaços para que o outro se apresente, se mostre, se diga e principalmente, se faça ouvir, porque para os indígenas, “o aprendizado da pesquisa deve se realizar escutando também o coração. O índio aprende assim!” (CLAUDINO, 2013, p.35). O indígena possui metodologias próprias para reportar seus mundos, suas epistemologias, muito presentes nas narrativas orais, nos conhecimentos ancestrais, nos rituais, nas pinturas corporais, nas línguas.

Se o indígena aprende escutando também o coração e a partir de outras lógicas que estão muito mais atreladas às experiências, pois estão ancoradas nos acúmulos de crenças, saberes, rituais e práticas (PÎNACUÉ ACHICUÉ, 2014) inerentes à natureza na qual estão inseridos, e se essa forma de aprendizado resulta em conhecimentos que durante muito tempo foram por nós negados nos espaços das academias, penso ser possível, numa tentativa decolonial, tecer rios que se conjuguem e que abram navegação para outras embarcações nas quais a bagagem não seja apenas o pensamento eurocêntrico.

E por falar em bagagem, devo confessar que a viagem foi longa, não só pelos - 1.706,2 Km<sup>17</sup> percorridos várias vezes, de Belém ao município de Jacareacanga, no estado do Pará, em trajetórias por céus, terras e águas para chegar ao destino, dois dias de viagem, em alguns percursos; mas sobretudo, pelas trocas de bagagem que tive de realizar ao longo do trajeto.

As malas estavam muito pesadas de concepções, de verdades, de certezas que conflitavam com o contexto de meus alunos indígenas; as malas estavam abarrotadas de peças que não tinham cores, que não resplandeciam, que não se alinhavam aos corpos daqueles com os quais dialogamos; as malas traziam

---

<sup>17</sup> Cf: <http://setran.pa.gov.br/site/Distancia>.

espelhos e espeçarias que não fascinam os povos indígenas. Assim, foram substituídas por mochilas, mais fáceis de serem conduzidas e muito mais próximas ao corpo para comportar os novos conhecimentos apreendidos com os alunos indígenas da Licenciatura Intercultural. Quero dizer com isso, que construí e desconstruí, por muitas vezes, meu projeto de Tese, porque fui tomada por sentimentos, imagens e falares que imprimiram em mim outros significados para aquilo que até então eu imaginava como conhecimento universal. Nessa dinâmica, percorri roteiros que me permitiram compreender a necessidade de partir para um projeto que não fosse tecido apenas do lugar no qual me constitui, dos saberes científicos, todavia que possibilitasse o agregar, o harmonizar de epistemes várias, que coubessem dentro do que se compreende como ecologia de saberes.

A ecologia de saberes, muito mais que uma forma de conceber a relação do homem com o conhecimento, reflete uma visão de mundo que transforma e que abre espaço para a interculturalidade crítica, pois converge, congrega, possibilita uma nova convivência entre os conhecimentos. Além do mais, permite que hoje tenhamos capacidade para enxergar toda a epistemologia, ontologia, metodologia e axiologia dos povos indígenas (ARÉVALO ROBLES, 2010), durante muito tempo invisibilizadas, mas que estiveram sempre ali, na constituição e na relação do lidar com a natureza e com o outro. Traz ainda, a possibilidade de conceber que as instituições de ensino superior podem abrigar outros saberes, que não precisam estar apenas e unicamente atrelados à razão, porém, que sejam gerados na afetividade, onde o sentir e o pensar não se separam, antes, se reintegram, no coração e na razão (ARIAS, 2010).

É a partir do reconhecimento de que existe uma pluralidade de saberes, que passamos a questionar a presunção do saber científico, em suas verdades, em seus objetivismos, em suas negações. O reconhecer implica:

tener en cuenta la recuperación y fortalecimiento de lógicas propias de producción de conocimiento, la reconstrucción de procesos fundamentales para la pervivencia de los pueblos, condición fundamental para el desarrollo y la práctica de la interculturalidad<sup>18</sup> (AREVALO ROBLES, 2010, p. 205).

---

<sup>18</sup> “levar em conta a recuperação e o fortalecimento das próprias lógicas produtoras de conhecimento, a reconstrução de processos fundamentais para a sobrevivência dos povos, condição fundamental para o desenvolvimento e prática da interculturalidade” (tradução nossa).

Meu processo de reconhecimento e compreensão dessa episteme indígena própria, não foi doloroso, por duas razões: primeiro, por conta da minha correlação com a natureza, sou filha das águas, sou ribeirinha, cresci em meio a narrativas de cobras grandes, de botos, de iaras, conheci as propriedades científicas do açaí antes mesmo que a ciência dita moderna tivesse testado e comprovado em laboratório a eficácia desse fruto amazônico de exportação; segundo, “me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente (FREIRE, 1996, p.94). Destarte, minha história, ainda que tenha sido tecida por métodos, hipóteses, questões de pesquisa, sempre esteve ligada à essência de meu povo que acredita em rituais, em benzeções, em chás para a cura, em tudo aquilo para o que hoje o homem tecnológico tenta retornar, pois:

Es en este momento histórico — cuando la crisis de la civilización, provocada por la voracidad de Occidente, no posibilita perspectivas para la continuidad de la vida— que las sabidurías insurgentes, las sabidurías del corazón de pueblos a los que se les negó la vida, son más necesarias que nunca, puesto que ellas nos ofrecen horizontes de esperanza para continuar tejiendo una forma distinta de civilización y de existencia<sup>19</sup> (ARIAS, 2010, p.89).

Sendo assim, não foi difícil perceber que era preciso buscar outros horizontes para que esta pesquisa me representasse e representasse também aqueles que comigo a construíram, para que ela pudesse tecer uma forma distinta de conhecimento. À vista disso, o paradigma sociocrítico que alia teoria e prática, que procura compreender a realidade na relação sujeito-sujeito e que pressupõe uma relação crítica frente à construção do conhecimento (RODRIGUES, 2005, p.17), veio como uma opção para que eu pudesse dar conta de dizer em muitas vozes o que se pretendia neste estudo.

Falar conjuntamente com povos que desejam assumir autonomamente o papel de protagonistas de suas narrativas, de seus mundos, de suas crenças, de seus espaços, de seus lugares, de suas línguas, requer que se entenda, em princípio, que toda e qualquer pesquisa precisa estimular a autonomia para a

---

<sup>19</sup> “É neste momento histórico - quando a crise da civilização, causada pela voracidade do Ocidente, não permite perspectivas para a continuidade da vida - que as sabedorias insurgentes, as sabedorias do coração dos povos a quem foi negada a vida, são mais necessárias do que nunca, uma vez que nos oferecem horizontes de esperança para continuar tecendo uma forma diferente de civilização e existência” (tradução nossa).

tomada de decisões (AREVALO ROBLES, 2010), pois, “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 1996, p.105); depois, que tanto o pesquisador quanto os participantes do estudo, precisam ver o conhecimento como uma forma de liberdade, como uma prática social e política, que pode transformar a ambos. Neste caso, a metodologia a ser encampada, aponta para uma postura dialógica que abarca a visão de todos aqueles que estão envolvidos no processo, gerando uma postura democrática frente aos conhecimentos partilhados (INÑO DAZA, 2017, p.116).

A postura democrática advém de nosso entendimento, enquanto universidade, sobre o posicionamento a ser adotado, no sentido de representar os conhecimentos trazidos pelos povos ancestrais, entender e respeitar a epistemologia que é própria aos indígenas, visto que a decolonialidade não é somente um mote a ser levantado, mas uma prática política e cultural a ser experienciada em prol da vida (ARIAS, 2010). Essa mesma postura nos possibilita entender a linguagem como prática que acontece no dia a dia e que se faz como fruto das relações socioculturais e ideológicas de um grupo (PENNYCOOK, 2010).

Ratificar a epistemologia indígena é importante para que se possa seguir adiante, uma vez que nosso propósito será tecer diálogos entre o paradigma sociocrítico no qual esse conhecimento se faz presente e o paradigma interpretativista que prima pela concepção de que o sujeito faz parte e constitui ao mesmo tempo a realidade na qual está inserido. Dessa forma, os fenômenos sociais fazem parte de sua constituição, havendo um “vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 1991, p.79).

Acreditamos que a pesquisa interpretativa ou qualitativa está mais próxima do fazer pesquisa na essência do conhecimento indígena, pois traz em suas bases a preocupação com o contexto político-social, procura dar espaço para prestigiar as vozes de professores que trazem consigo outras visões de mundo e permite a utilização de estratégias variadas para que se alcancem os objetivos.

Construir diálogos entre esses dois paradigmas sem que um se sobreponha ao outro, ou sem que o pesquisador assuma uma postura hierárquica em relação aos participantes da pesquisa, vai exigir que se façam algumas adequações às terminologias utilizadas na pesquisa qualitativa de caráter interpretativo. Por exemplo, ao invés de utilizar expressões como *geração de dados e análises*, optamos por designar esses termos como *produções etnográficas e representações de vivências*, respectivamente. A justificativa para tal vocabulário, advém de uma

tentativa de se respeitar e tratar de forma ética a participação dos colaboradores e/ou participantes deste estudo.

Mais à frente determinaremos o que se denominou como produções etnográficas e representações de vivências; antes, faz-se necessário traçar algumas considerações sobre o que se entende por pesquisa qualitativa ou etnográfica de viés interpretativo.

É preciso dizer que realizar pesquisa qualitativa é sempre um desafio, pois enveredamos, às vezes, por caminhos vários que requerem uma maior atenção aos participantes e às produções etnográficas que resultam do contexto onde se realiza a prática sociocultural, haja vista:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empírico – estudo de caso, experiência pessoal, introspecção, história de vida, entrevistas, artefatos, textos e produções culturais, textos observacionais, histórico interativos e visuais – descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos nas vidas dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas, interligadas na esperança de sempre compreender o melhor assunto que está ao seu alcance. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, existe um compromisso no sentido de emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17)

Se, por um lado, essa variedade de materiais acaba colocando o pesquisador em meio a algumas incertezas no momento de interpretar a realidade do outro, da qual ele agora também faz parte, por outro lado, a possibilidade de se valer de mais de uma prática interpretativa, através da triangulação dos instrumentos, acaba por conferir também, uma melhor e maior compreensão do fenômeno estudado.

Conforme Lüdke e André (1986), na área educacional a pesquisa qualitativa de cunho interpretativista e etnográfico tem tido larga aceitação, uma vez que permite a aproximação e a identificação maior do pesquisador com a realidade social que deseja estudar.

A pesquisa etnográfica na área da Linguística Aplicada abre as portas para uma discussão sobre linguagem muito mais situada e em consonância com a realidade de povos que sempre estiveram à margem do processo educacional. Além do mais, permite à LA uma maior aproximação aos contextos socioculturais em que as manifestações de linguagem acontecem e um maior distanciamento das concepções de língua e linguagem centradas na visão de língua como sistema.

Esses novos olhares trazidos pelas investigações levadas a efeito na modernidade recente (MOITA LOPES, 2013) nos possibilitam um revisitar a alguns conceitos tão determinados pelos estudos na área da linguagem, dentre eles, o conceito de monolinguismo e de bilinguismo, o que nos aponta a heterogeneidade cultural e linguística de etnias que sempre estiveram à margem da compreensão do que fazemos quando nos comunicamos (PENNYCOOK, 2010).

No caso desta investigação, que deseja representar a realidade de docentes indígenas no dia a dia da sala de aula, mais especificamente, na constituição pedagógica desses professores em formação, como uma maneira de refletir e compreender o outro dentro de suas realizações, fomos buscar respaldo na etnografia, pois a *observação participante* nos possibilita “conhecer o outro profundamente e superar os pressupostos evolutivos e o etnocentrismo” (MATTOS, 2011, p.28).

É, assim, no cotidiano da sala de aula, nesse universo em que línguas-culturas estão em ação, que o professor se revela em sua profissão, através de suas teorias, seus medos, suas hipóteses, tudo aquilo que movimenta o fazer pedagógico exercido por ele, uma vez que o fenômeno educacional faz parte de uma realidade sócio-histórica marcada pelo que está a sua volta (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

Como todo e qualquer princípio metodológico, a pesquisa etnográfica requer a real compreensão dos pressupostos nos quais se assenta. Portanto, o pesquisador precisa conhecer com propriedade o campo epistêmico escolhido por ele, porquanto, uma das críticas à pesquisa etnográfica realizada no Brasil, converge justamente para o desconhecimento dos traçados que orientaram este tipo de estudo.

Três princípios estão na base deste tipo de estudo, conforme Mattos (2011), e precisam ser respeitados pelo pesquisador. Primeiro, a descrição densa, que dá conta da análise do particular em consonância com a cultura observada. Depois, a clareza da teoria utilizada na pesquisa, pois, muitas vezes, são as produções etnográficas que delineiam os caminhos teóricos para as representações das vivências, e aqui, faço um parêntese para ressaltar que o percurso teórico referendado inicialmente para as bases deste estudo, se reconfiguraram e se reinventaram ao longo das vivências etnográficas realizadas, revelando-me a primordialidade de conceber a flexibilidade nesse tipo de pesquisa. E, por último, a objetivação participante e a observação participante. Por ser um estudo em que o

pesquisador mantém uma relação muito próxima com os seus colaboradores de pesquisa, por se inserir no universo dos participantes, há, muitas vezes, uma certa dificuldade para tratar as produções com a imparcialidade desejada, por isso, a objetivação participante apresenta-se como uma possibilidade de obviedade frente à subjetividade na qual esse universo se constrói (MATTOS, 2011), enquanto a observação participante resulta em uma das técnicas utilizadas para a produção etnográfica.

Na observação participante, o observador passa a fazer parte do cenário da pesquisa, também passa a ser observado pelo grupo, pois passa a conviver no cotidiano da sala de aula. Isso vai exigir dele o domínio de certas habilidades, como ser capaz de ouvir, ser tolerante, ter autodisciplina para conduzir o trabalho, buscar a confiança e aceitação do grupo e ter empatia pelo grupo como forma de construir um espaço que seja adequado para a produtividade da pesquisa (ALVES-MAZZOTTI, 2001b; LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Em LA a observação participante se constrói na dinâmica discursiva e dialética resultante das trocas realizadas entre estudioso e colaboradores, visto que as produções etnográficas ao mesmo tempo que são geradas pelos participantes são também vivenciadas pelo pesquisador. Esse movimento dialógico nos impulsiona a agir etnográfica e reflexivamente e nos dá condições de tratar os contextos locais em que as línguas acontecem, de forma menos assimétrica.

Assim sendo, a realização de um estudo etnográfico pressupõe:

[...] que o investigador vá ao campo onde vivem os sujeitos da ação que se deseja revelar, permanecendo por ali por um tempo prolongado que lhe permita penetrar na vida cotidiana e tornar visíveis os distintos significados e ações que ocorrem em seu interior (CALDEIRA, 1995, p.8).

A etnografia do cotidiano de comunidades com bases culturais, metodológicas e cosmológicas próprias (LUCIANO, 2015) vai exigir do pesquisador uma observação participante maior e que comporte a construção de outros sentidos para a existência (ARIAS, 2010). Vai exigir ainda, uma mudança de paradigma em relação ao fazer pesquisa na área da linguagem, visto que não se trata mais de ver as etnias como *objetos* de pesquisa, mas sim como colaboradores, seres que pensam e agem a partir de universos epistemológicos específicos oriundos de realidades linguísticas “regulada[s] tanto pelo contexto social como pelas ideologias subjacentes” (LUCENA, 2015, p. 71).

Flick (2009) aponta três momentos de observação participante que, em linhas gerais, seriam: a observação descritiva, que levará o observador a conhecer o cenário em que a pesquisa se desenvolverá; a observação focalizada, que direcionará o pesquisador para as questões levantadas pelo estudo realizado; e a observação seletiva, que garantirá a seleção de elementos que respaldem a observação realizada no momento anterior.

No caso desta pesquisa, tem-se a oportunidade de participar do cotidiano dos colaboradores desta abordagem, construindo os mais variados tipos de relações, pois o pesquisador tem ocupado não apenas o espaço da sala de aula conjuntamente, mas também, os outros espaços da vida na aldeia, haja vista as aulas serem ministradas nas comunidades onde alguns desses professores atuam. Assim, a professora pesquisadora, coloca-se em condição de observar e ser observada nas cenas demarcadas, analisando e refletindo sobre as mais variadas situações, de conflitos, de acordos, de medos, de vitórias, e condutas do social vivenciadas no dia a dia. Essas vivências do social imprimem um caráter intersubjetivo a este estudo e possibilitam “partir do particular e chegar ao geral, através da teorização, analisando os aspectos sociais, as condutas, os sentimentos, as relações, considerando a subjetividade, tanto do pesquisador quanto do pesquisado” (TEZANI, 2004, p.11). Também permitem executar e experienciar as etapas da pesquisa etnográfica aqui pretendidas, como a observação participante, a aplicação de questionário, a produção de narrativas e a observação de aulas, que possibilitarão apreender as teorias implícitas e os letramentos de reexistência que compõem a formação desses professores a partir de uma proposta de letramento ideológico.

Essas etapas constituem-se importantes no processo; entretanto, por se tratar de estudo etnográfico, é preciso estar atento ao fato de que a educação é resultante de uma prática que se faz social e historicamente (TEZANI, 2004, p.14) e, como tal, não pode ser vista sem que se relacione a esse processo, o que está no seu entorno, e, por se tratar de comunidades indígenas, em que a questão sociolinguística é marca dessas relações, foi necessário, por vezes, uma redefinição dos recursos utilizados ou uma recomposição para que se pudesse compreender as vivências decorrentes dos vários significados impressos.

Assim, é uma proposta que se instituiu de maneira flexível e pronta para atender às demandas que se apresentaram, visto que não objetivou apenas



descrever a realidade educacional da formação de professores indígenas, mas sim e fundamentalmente, em compreender e representar os significados sociolinguísticos que se manifestam nas vozes e nos fazeres dos participantes envolvidos. Ressalta-se, todavia, que as representações resultantes dos processos estabelecidos, mesmo que em uma dinâmica de construção coletiva, acabam por dar conta das posturas ideológicas assumidas no decorrer do estudo, visto que a neutralidade não é interessante nem ao pesquisador nem aos colaboradores, principalmente quando se deseja consolidar um diálogo interepistêmico (MIGNOLO, 2010) como forma de promover a justiça social e a interculturalidade crítica.

A pesquisa procura seguir os princípios éticos que orientam o fazer científico em estudos de natureza qualitativo-interpretativista de base etnográfica. Para tal, busca-se respaldo nos princípios da ética social de Christians (2006), que direciona para uma pesquisa de ordem colaborativa. Dessa forma, tem-se como princípios: a) suficiência interpretativa – tratar com seriedade as múltiplas interpretações dos participantes da pesquisa; b) representação transcultural e multivocal – reconhecer os significados produzidos pela cultura em destaque, sem querer pautar esses significados conforme a cultura do pesquisador; c) discernimento moral – considerar a ordem moral e as cosmovisões particulares da comunidade envolvida; d) resistência e capacitação – respeitar as concepções das múltiplas formas de pertencimento humano nas comunidades. Posto que:

Fazer etnografia, portanto, é dar voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. [...] Fazer etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais. (MATTOS, 2011, p.45)

Corroboro com Mattos (2011) na possibilidade de permitir que um estudo etnográfico possa *abrir caminhos para minorias* que durante muitos séculos estiveram silenciadas e não lhes foi permitida a autodeterminação. Autodeterminar-se para que se encontrem percursos para uma prática escolar voltada para a justiça social e a autonomia.

O *abrir caminhos* também significa, por vezes, assumir o relato de experiência (RE) como necessidade para a construção narrativa científica, entre saberes, o que buscou-se efetivar neste estudo. O RE apresenta-se ainda, como uma possibilidade metodológica mais subjetiva, que se distancia da postura positivista da ciência

moderna, das narrativas universalizantes e caminha para as tessituras da pós modernidade.

Nas tessituras da pós modernidade, compreende-se melhor as práticas de linguagem etnográficas, situadas, características de minorias étnicas. O que nos traz a possibilidade de nos afastarmos do equívoco empírico de conceber “[...] a generalização como um produto final ou produção universal, pois só é um momento do processo de conhecimento que se expressa na temporalidade e historicidade que marca o desenvolvimento daquele” (GONZÁLEZ-REY, 2002, p. 164).

Dessa forma, o RE nos coloca no exato lugar em que os aspectos intersubjetivos entram em consonância com as produções etnográficas narrativas sócio-históricas, realizadas pelos professores em formação, ratificando a experiência como algo que nos acontece (LARROSA, 2002) e provoca tanto nos docentes munduruku quanto na professora pesquisadora, outros sentires, outros pensares, outros dizeres.

A seguir, retrato os cenários etnográficos, os colaboradores, as produções etnográficas, as representações das vivências e a tessitura discursiva deste estudo.

## 1.1 CENÁRIO ETNOGRÁFICO DOS PROFESSORES COLABORADORES

Falar de um povo com o qual se mantém uma relação de empatia e com o qual se construiu e se constrói experiências, significa buscar uma certa proximidade no falar; significa deixar um pouco de lado os objetivismos que o gênero acadêmico prevê para este espaço; significa falar de pessoas, de falares, de culturas, de histórias.

Portanto, não me permito caracterizá-lo a partir apenas do que já foi escrito sobre eles, principalmente porque com eles *aprendi a desaprender* (MIGNOLO, 2008), gostaria de dizê-los um pouco, por meio daquilo que vivi e os vi representar, daquilo que *deu sentido ao que sou e ao que me aconteceu* (LARROSA, 2002, p.21) quando do convívio com eles.

Dessa forma, passo a dizê-los:

Os *Wuyjuyu*<sup>20</sup> – localização e realidade sociolinguística e escolar

---

<sup>20</sup> Wuyjuyu – em Munduruku significa – povo, gente, pessoas.

*A Nação Mundurukú no Pará é numerosa, somos aproximadamente 13.000 homens e mulheres. Nos tempos passados nós, Mundurukú, éramos temidos. Dominávamos a arte da guerra e tínhamos muitas estratégias. Nossos troféus eram as cabeças de nossos inimigos. Dificilmente perdíamos um guerreiro na batalha. Atacávamos de surpresa e em grande quantidade, assim vencíamos os nossos rivais. Hoje os dias são outros; há muito tempo que não precisamos fazer uma expedição de guerra, mas, se for necessário, o rastro do tempo aponta o caminho do futuro: somos a Nação Mundurukú, os cortadores de cabeça.*

*Nós falamos agora pelo nosso povo, pelas crianças e pelos animais. As estrelas no céu nos contam nossas histórias passadas, nos guiando no presente e indicando o futuro. Esse é o território de Karosakaybu, onde sempre vivemos. Somos a natureza, os peixes, a mãe dos peixes, a mangueira, o açazeiro, o buritizeiro, a caça, o beija-flor, o macaco e todos os outros seres dos rios e da floresta.*

*Trecho do documento final da Assembleia Geral da Nação Mundurukú, abril de 2016 (BARBOSA et al, 2016, p.2).*

Início este dizer a partir do trecho acima para ratificar os munduruku que tive a oportunidade de conhecer e que desejo agora retratar, povo que de fato e de direito, ao meu ver, representa sim, uma nação, pois a língua de resistência que tem utilizado, expressa uma linhagem de saberes (MIGNOLO, 2008) que se fundam no munduruku e manifestam conhecimentos e cultura próprios, povo guiado pelas estrelas, pelo sol, pela lua, povo de Karosakaybu<sup>21</sup>. Este é o povo munduruku que a mim se apresentou e com o qual tenho convivido ao longo de três anos e sobre o qual desejo narrar.

Narro os Munduruku ou *Wuyjuyu*, como eles próprios se autodenominam, a princípio, a partir de duas cenas experienciadas durante a realização das Disciplinas em que estive como professora formadora no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA. A primeira cena ocorreu durante a oferta da Disciplina inicial do Curso de Graduação, na aldeia Sai Cinza, no município de Jacareacanga, no estado do Pará. Nós, a professora da Disciplina de Matemática e eu, havíamos chegado à aldeia fazia dois dias e já tínhamos iniciado as atividades, quando por volta de 20h, do segundo dia de nossa chegada, momento em que estávamos nos preparando para jantar, dois alunos bateram à porta da casa onde estávamos e disseram que precisavam falar comigo. Em princípio fiquei preocupada, pois àquela hora, não os esperava. Pedi que entrassem e dissessem o que os trazia ali. Um deles abriu a coletânea de textos com a qual estávamos trabalhando e disse que gostaria que eu explicasse um pouco mais sobre o que seria uma linguagem figurada, o que era uma

---

<sup>21</sup> Ancestral munduruku dotado de poderes sobrenaturais. CF: <https://amazoniareal.com.br/a-hidreletrica-de-sao-luiz-do-tapajos-10-a-perda-de-locais-sagrados-dos-munduruku/>. Acesso em agosto de 2010.

metáfora. Ali começava a minha história com eles, ali entendi de fato, que a metáfora tão largamente utilizada por eles no dia a dia de suas relações com a natureza - “somos a natureza, os peixes, a mãe dos peixes, a mangueira, o açazeiro, o buritizeiro, a caça, o beija-flor, o macaco e todos os outros seres dos rios e da floresta” (BARBOSA et al, 2016), era um conceito que precisava ter ligação com as vivências, com as narrativas, com a espiritualidade, com as linguagens daquele povo. Dessa maneira, o traçado para as estratégias a serem utilizadas precisava ser outro, precisava dar continuidade às imagens, às metáforas do real, do dia a dia, da poesia que cadencia e reflete em suas aldeias.

A segunda cena confirmou ainda mais a certeza de que não os poderia representar sem que eles próprios se representassem, não os poderia dizer a partir e exclusivamente da minha visão, não poderia negar o modo como vivem e como referem seus conhecimentos, ou seja, não poderia tratá-los colonialmente.

Passo ao relato do episódio, as professoras das áreas de Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Sociais e eu, da área de Linguagens e Artes, estávamos nos preparando para ir à escola na aldeia Karapanatuba em nosso primeiro dia da Disciplina Prática como Componente Curricular – Povos Indígenas e Meio Ambiente; era por volta de sete horas da manhã quando ouvimos o tocar de um sino, de início, não entendemos a que ele chamava, pois era nossa primeira estadia naquela aldeia para a qual as turmas haviam se deslocado por conta de uma logística mais eficiente para a realização do Curso. Não nos preocupamos com aquele tocar porque ainda estávamos dentro do nosso horário. Quando chegamos à escola, perguntamos aos alunos o significado daquele ícone e eles responderam que todos os dias ao tocar do sino, eles se dirigiam para o barracão da aldeia para um café da manhã coletivo, que funcionava da seguinte maneira: cada morador trazia o que possuía para aquele ritual de partilha, tipicamente indígena, do qual participavam o cacique, os indígenas da aldeia e os de outras aldeias e os não indígenas que estavam a trabalho na comunidade. Assim, um trazia uma panela de açaí, outro, um prato de batata doce, outro ainda, uma bacia de cará e/ou beiju e várias garrafas térmicas de café. Não imaginei viver uma cena de tão belo e igual compartilhar. Entendi ali o que significava realmente a noção de sujeito coletivo apresentada por Ailton Krenak<sup>22</sup>, o que representava, verdadeiramente, aquela

---

<sup>22</sup> Cf. Ailton Krenak – A potência do sujeito coletivo – Parte I. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2018/06/02/ailton-krenak-a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-i/>.

*constelação de seres que vivem no mundo das vidas e não no mundo das economias, dos mercados, das globalizações.* A forma natural com a qual todos se portavam naquele momento - tive a oportunidade de participar desse ritual - reafirmou em mim a esperança de que é possível sim, viver em harmonia e em respeito ao outro, principalmente quando esse outro tem muito a nos ensinar com os seus modos diversos de ser e saber a vida. Entendi ainda, que as experiências de formação dos professores indígenas estão entrelaçadas por esses fios de coletividade que se substanciam no dizer e no agir de cada um e de todos.

Começava ali um novo capítulo em minha vida docente e pessoal. Essas foram as primeiras impressões que registrei dos Munduruku, bem contrárias à metáfora *formigas vermelhas* anteriormente designada a eles, por atacar em bando os seus inimigos. O ataque agora era outro, estavam ávidos por conhecer e fazer conhecer, *desinventar e reconstruir* (PENNYCOOK, 2010) as múltiplas semioses presentes na linguagem do cotidiano de suas aldeias, tantas vezes ignoradas por nós, ocidentais.

Os Munduruku, conforme o último Censo do IBGE<sup>23</sup> possuem uma população estimada em 13 mil indivíduos habitando os estados do Pará, Mato Grosso e Amazonas. Atualmente, vivem grandes conflitos com madeireiros, garimpeiros e o próprio governo federal, em consequência da construção de sete usinas hidrelétricas no Rio Tapajós.

O Rio Tapajós é referência para essa etnia, são praias, ilhas e lagoas movimentadas pelas chuvas amazônicas que determinam a grandiosidade deste rio com 843km<sup>24</sup> de extensão. É nessa grandiosidade que boa parte dos indígenas vivem às margens do baixo, médio e alto Tapajós, em cerca de 130 aldeias, localizadas em regiões de florestas com belíssimas paisagens, o que talvez sirva para explicar a leveza e a alegria dos índios dessas terras.

Aqui vamos falar apenas dos Munduruku que estão na região sudoeste do estado do Pará, mais especificamente, no município de Jacareacanga, que agrega os munduruku da Terra Indígena Munduruku e da Terra Indígena Sai Cinza.

---

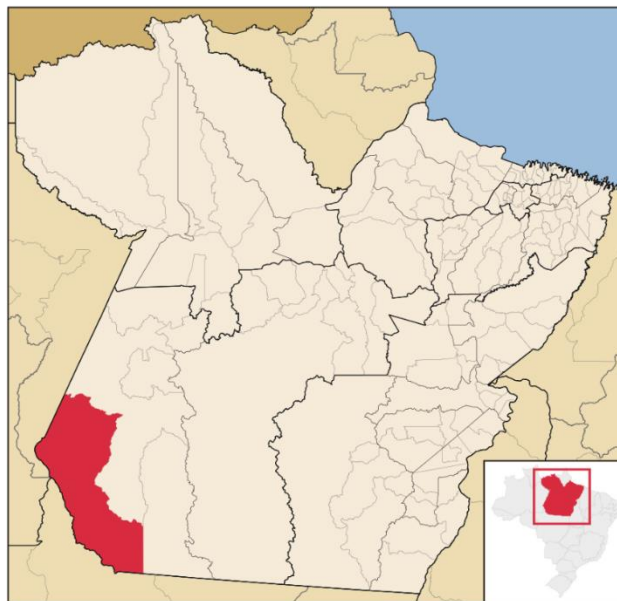
<sup>23</sup> Cf: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/povos-etnias.html>.

<sup>24</sup> Cf: <http://www.dnit.gov.br/hidroviarias/hidroviarias-interiores/hidrovia-do-tapajos/hidrovia-do-tapajos>.

O município de Jacareacanga, com uma área territorial de 53.304,564 km<sup>2</sup><sup>25</sup>, está localizado no extremo sudoeste do estado do Pará, faz limites com o município de Itaituba ao Norte, com o estado do Mato Grosso ao Sul, com as cidades de Itaituba e Novo Progresso a Leste e com o estado do Amazonas a Oeste. Com uma população estimada em 41.487 mil habitantes<sup>26</sup> no ano de 2015, possui uma das maiores populações indígenas do estado do Pará, cerca de 10.000 indígenas. O contingente populacional decorre da forte atividade minerária presente no município, atividade que resulta em constantes conflitos em meio aos munduruku da região.

Ver mapa da localização do município e das aldeias:

**Imagem 1:** Mapa do Município de Jacareacanga-Pará

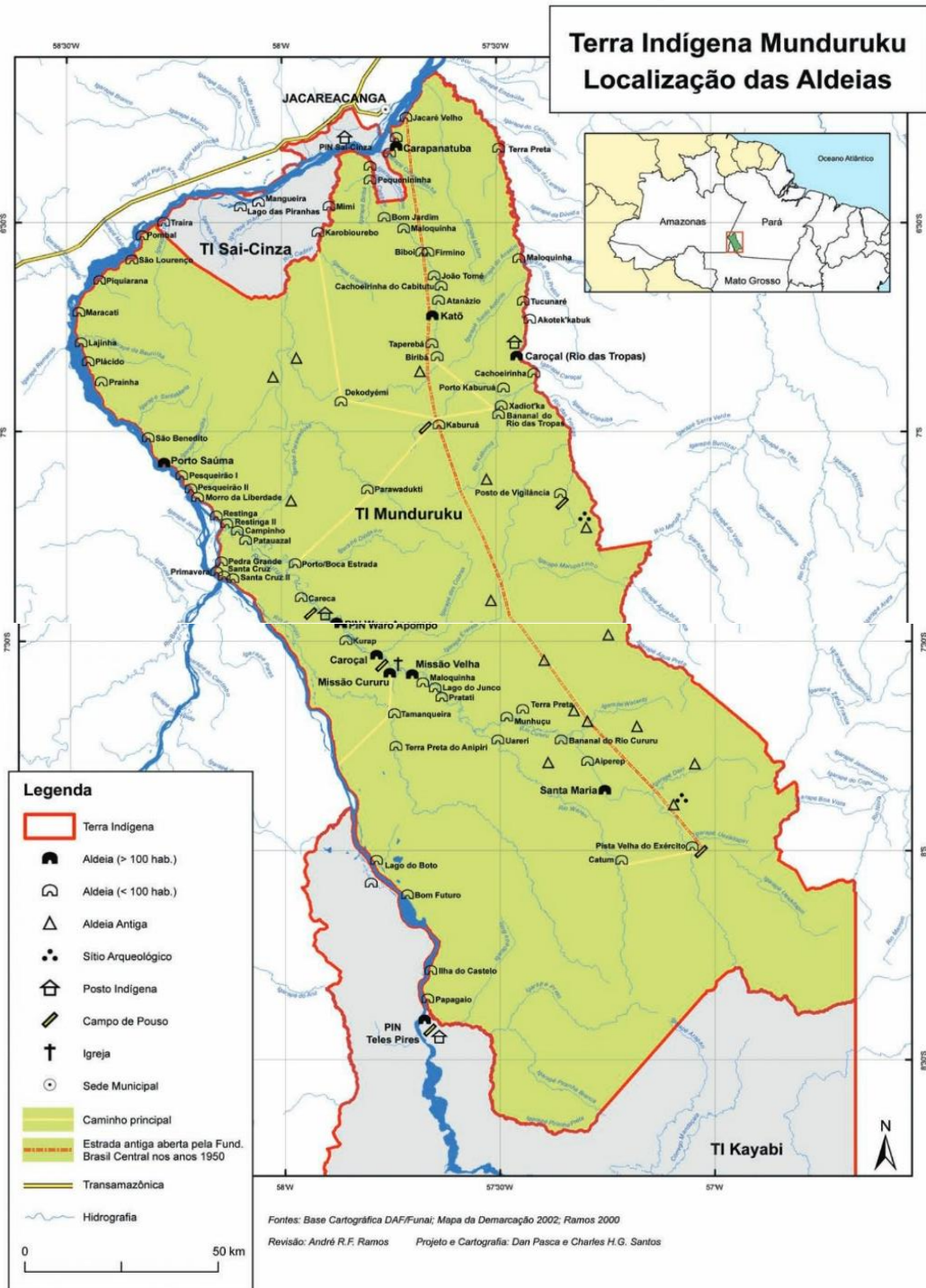


Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jacareacanga>

<sup>25</sup> Cf: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/jacareacanga/panorama>. Acesso em novembro/2019.

<sup>26</sup> Cf: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jacareacanga>. Acesso em: novembro/2019.

Imagem 2: Mapa Aldeias Terra Indígena Munduruku-Pa



Fonte: FUNAI (2008).

Por concentrar uma das maiores populações indígenas do estado do Pará, o município de Jacareacanga também possui um número considerável de escolas indígenas:

**Quadro 3:** Escolas Indígenas do município de Jacareacanga.

ESCOLAS INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE JACAREACANGA			
01	Escola Municipal de Ensino Fundamental Aiperepe	24	Escola Municipal de Ensino Fundamental Kirixi Jeybu
02	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Akiraywat Ka a	25	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Kaba Ujeibo
03	Escola Municipal de Ensino Fundamental Akai Apompo	26	Escola Municipal de Ensino Fundamental Kurap
04	Escola Municipal de Ensino Fundamental Akai Bypen	27	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Missão São Francisco
05	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Aldeia Muiussu	28	Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Lourdes
06	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Anipiri	29	Escola Municipal de Ensino Fundamental Paigo Baxewatpu
07	Escola Municipal de Ensino Fundamental Bananal	30	Escola Municipal de Ensino Fundamental Patuazal
08	Escola Municipal de Ensino Fundamental Borum Bempo	31	Escola Municipal de Ensino Fundamental Paygu Baxenwatpu
09	Escola Municipal de Ensino Fundamental Borum Bijempo	32	Escola Municipal de Ensino Fundamental Poxo Aboybu
10	Escola Municipal de Ensino Fundamental Bom Futuro	33	Escola Municipal de Ensino Fundamental Poxo Repenpu
11	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Borum Muyatpo	34	Escola Municipal de Ensino Fundamental Prainha
12	Escola Municipal de Ensino Fundamental Cacique Sabino Karo Munduruku	35	Escola Municipal de Ensino Fundamental Restinga
13	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental da Aldeia Missão Velha	36	Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Maria
14	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental da Aldeia Pratati	37	Escola Municipal de Ensino Fundamental São Sebastião
15	Escola Municipal de Ensino Fundamental de Terra Preta	38	Escola Municipal de Ensino Fundamental Saure Baxik
16	Escola Municipal de Ensino Fundamental de Santa Izabel	39	Escola Municipal de Ensino Fundamental Sawre Muyatpo
17	Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Waru Apompe	40	Escola Municipal de Ensino Fundamental Waretodi
18	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Juliano Kirixi	41	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Wariri
19	Escola Municipal de Ensino Fundamental Kabare Byden	42	Escola Municipal de Ensino Fundamental Waru Bachembo
20	Escola Municipal de Ensino Fundamental Karu Aboy	43	Escola Municipal de Ensino Fundamental Waru Biatpu
21	Escola Municipal de Ensino Fundamental Karu Bempo	44	Escola Municipal de Ensino Fundamental Waru Iboybu
22	Escola Municipal de Ensino Fundamental Kaba Iboy	45	Escola Municipal de Ensino Fundamental Waru Orebu
23	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Karo Bixik		

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Jacareacanga (2015).



É nessa região que a Universidade do Estado do Pará ofertou em 2016 duas turmas, do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, uma formada por professores egressos do antigo Magistério e outra de alunos egressos do Ensino Médio, perfazendo um total de 80 alunos. Os primeiros módulos do curso foram realizados na aldeia Sai Cinza que fica a 1h de voadeira<sup>27</sup> da cidade, depois, por uma questão de logística, as aulas passaram a acontecer na aldeia Karapanatuba, que fica a 30 minutos mais ou menos da cidade de Jacareacanga no estado do Pará.

As turmas têm em comum o fato de abrigarem apenas alunos da mesma etnia, todos falantes da língua materna munduruku e da língua portuguesa. A língua munduruku faz parte do tronco Tupi, que é constituído por 10 famílias linguísticas, subdivididas geograficamente, em dois grandes ramos, o oriental e o ocidental. O munduruku está inserido no tronco ocidental junto com as línguas Juruna, Mawé, Awetí e o Tupi-Guarani (RODRIGUES; CABRAL, 2012, p.496).

A grande maioria dos alunos reside na Terra indígena Sai Cinza, outros habitam as aldeias Karapanatuba, Missão Cururu, Waro Apõmpu, Katô, Restinga, Caroyal, Teles Pires, Anipiri Terra Preta, Morro do Korap, Missão São Francisco, Papagaio, dentre outras.

A Aldeia Sai Cinza, onde os módulos iniciais do Curso foram realizados, possui a escola Indígena *Sawre Muywatpu*, que atende a alunos da educação infantil ao Ensino Médio.

A aldeia Karapanatuba, local onde o curso passou a ser realizado, abriga a escola *Juliano Kirixi*. A instituição possui da educação infantil aos anos finais do Ensino Médio.

Conforme dados da Secretaria Municipal de Educação de Jacareacanga, as matrículas no ano de 2020 nas duas Escolas configuraram-se:

**Tabela 1:** Matrículas no ano de 2020 nas Escolas das aldeias Karapanatuba e Sai Cinza

ETAPA/TURMA	Escola Sawre Muywatpu	Escola Juliano Kirixi
PRE I	25	15
PRE II	40	19
1º ANO – RURAL	26	17
2º ANO – RURAL	27	15

<sup>27</sup> Embarcação movida a motor, com estrutura e casco de metal, bastante utilizada nos rios da Amazônia

3º ANO – RURAL	24	15
4º ANO – RURAL	28	20
5º ANO – RURAL	57	34
6º ANO – RURAL	30	24
7º ANO – RURAL	25	16
8º ANO – RURAL	34	12
MULTI – INICIAIS	10	07
MULTI – FINAIS	16	04
9º ANO – RURAL	19	10
4ª ETAPA – RURAL	----	19
3ª ETAPA – RURAL	06	17
ENS. MÉDIO	----	----
TOTAL GERAL	367	244

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Jacareacanga (2020).

Em ambas as escolas o Ensino Fundamental I é ministrado por professores indígenas, alguns deles alunos da Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA. O Ensino Fundamental II e o Ensino Médio são ofertados sob o regime modular, o primeiro, pela Secretaria Municipal de Educação de Jacareacanga e o segundo, pela Secretaria Estadual de Educação, respectivamente. O Ensino Médio ofertado funciona como anexo da única escola estadual de Ensino Médio do município, a escola *Brigadeiro Haroldo Coimbra Veloso*, realidade vivenciada por todas as escolas indígenas onde essas duas últimas modalidades são oferecidas. Nessas aldeias, as crianças são alfabetizadas na língua indígena e na língua portuguesa. Os moradores utilizam a língua portuguesa somente quando desejam se comunicar com um não indígena ou nas situações em que necessitam utilizá-la entre si.

Ressalta-se que as duas escolas, assim como as demais escolas indígenas do município de Jacareacanga, não possuem Projeto Político Pedagógico.

Durante as aulas do Curso de Licenciatura é muito comum os alunos utilizarem a língua indígena entre seus pares e em vários momentos de apresentação ou discussão de textos.

Os munduruku conviveram durante muito tempo com a presença de missionários religiosos e, talvez por isso, alguns se dediquem a esse culto. Entretanto, não abrem mão de praticar seus rituais, que são realizados em ocasiões de festividade ou de celebração, todas as vezes em que encerramos uma Disciplina, um desses rituais é realizado.

Vivem basicamente do plantio de roças, da caça e da pesca, esta última realizada de acordo com os períodos próprios.

## 1.2. Os Interlocutores da Pesquisa

Compreende-se este estudo como resultante de um processo de interlocução, cujo os interlocutores, os professores indígenas munduruku em formação inicial e a professora formadora, ao dialogarem, constroem conjuntamente a tessitura apresentada. Dessa forma, passo à apresentação dos interlocutores:

### 1.2.1. Os Professores colaboradores em formação inicial

A abordagem etnográfica realizada neste estudo tem, como participantes, professores indígenas em formação inicial pelo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, ofertado pela Universidade do Estado do Pará, são todos indígenas e já atuam como professores em suas aldeias ao mesmo tempo em que cursam a graduação. Os professores pertencem a uma mesma etnia, falam a língua indígena munduruku, porém, não residem todos na mesma aldeia. Os docentes deste estudo vivem as atividades de ensino, relativas às disciplinas do curso, dentro de uma aldeia polo estabelecida pelo povo participante da Licenciatura.

Todos os alunos participaram das mesmas produções etnográficas desenvolvidas durante a execução das Disciplinas por mim ministradas. Entretanto, apenas cinco estudantes da turma de Licenciatura Intercultural Indígena, mais especificamente da área de linguagens e artes, foram selecionados como colaboradores, em decorrência da quantidade de produções desenvolvidas, da experiência no magistério e pelo fato de considerarmos ser um número que nos possibilita realizar um estudo conjunto das produções etnográficas de uma forma muito mais produtiva. Esses professores são denominados a partir da nomenclatura Munduruku seguida do clã<sup>28</sup> ao qual pertencem.

O povo Munduruku possui em sua organização social a divisão em 38 clãs, constituídos a partir de duas metades exogâmicas<sup>29</sup>, a metade vermelha e a metade branca. Os clãs são determinados a partir das relações de parentesco e da relação com os mundos que fazem parte do universo da etnia. No caso dos munduruku, os

---

<sup>28</sup> Cf: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Munduruku>.

<sup>29</sup> Exogâmico - Casamento de um indivíduo com um membro de grupo estranho àquele a que pertence. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/exogamia/>.

clãs são definidos por uma relação patrilinear, ou seja, os filhos herdam o clã do pai. Esses clãs designam as relações matrimoniais entre os munduruku, isto é, uma pessoa do clã vermelho, Kaba, Paigõ, Waro, Saw, dentre outros, só pode assumir matrimônio com outra pessoa do clã branco, Date, Borum, Kirixi, Tawe e outros. Os clãs são também simbolizados por espécies diferentes da natureza. Aqui, representamos apenas os clãs dos professores que são participantes deste estudo.

**Quadro 4:** Clãs a que pertencem os professores colaboradores

FAMÍLIA	CLÃ A QUE PERTENCE	SÍMBOLO
SAW	Vermelho	Saúva
WARO	Vermelho	Árvore
MUO	Branco	Rã
KIRIXI	Branco	Aranha
PAIGÕ	Vermelho	Aranha

Fonte: NEGRÃO-OLIVEIRA (2019).

Relutei em produzir um quadro que contemplasse o perfil dos professores colaboradores por achar que, a partir do momento em que compõem comigo e com os demais autores ocidentais esta pesquisa, não haveria necessidade de categorizá-los nos velhos moldes do fazer acadêmico. No entanto, convenci-me de que se é nosso desejo torná-los visíveis à sociedade universitária, é preciso anunciá-los sob os mais variados aspectos possíveis:

**Quadro 5:** Perfil dos professores colaboradores – etnia Munduruku

Professor	Idade	Gênero	Tempo no Magistério	Língua Indígena
MUNDURUKU-SAW	48	M	22 anos	Munduruku
MUNDURUKU-MUO	42	M	13 anos	Munduruku
MUNDURUKU-WARO	40	M	10 anos	Munduruku
MUNDURUKU-KIRIXI	34	M	10 anos	Munduruku
MUNDURUKU-PAIGÕ	27	M	05 anos	Munduruku

Fonte: NEGRÃO-OLIVEIRA (2019).

### 1.2.2 Outros aspectos da vida dos colaboradores

Todos os professores colaboradores desta pesquisa vivem em suas aldeias e atuam nas séries iniciais da educação básica. A língua portuguesa é uma língua adicional e é utilizada, na maior parte das vezes, apenas quando da necessidade do contato com os não indígenas ou com outros indígenas. As escolas nas quais os professores atuam são escolas indígenas criadas por meio de Leis Municipais, cadastradas no MEC, entretanto, em vias de regularização. Essas instituições adotam um livro didático para o ensino da língua portuguesa, normalmente o mesmo

utilizado pelas turmas regulares da educação escolar não indígena do município de Jacareacanga onde as escolas estão localizadas. Quando não seguem um único livro didático, os docentes utilizam em suas práticas pedagógicas, atividades extraídas de outros livros e/ou outras fontes. Em algumas aldeias há acesso à internet, mas outras não contam com esse tipo de apoio tecnológico.

**Imagem 3:** Nos mundos onde os letramentos acontecem



Fonte: NEGRÃO-OLIVEIRA (2019)

#### 1.2.2.1. MUNDURUKU-SAW

O colaborador MUNDURUKU-SAW pertence à família do cacique da aldeia Sai Cinza, é o primogênito dos seis filhos do cacique. Começou a estudar aos dez anos de idade na primeira escola construída, pela FUNAI, na década de 1990, na

aldeia em que reside. O aprendizado da língua portuguesa também coincide com essa entrada na escola. Demorou muito tempo para concluir o Ensino Fundamental e o Médio, devido à descontinuidade de oferta dessas modalidades. Foi aluno do Projeto Ibaorebo – Ensino Médio Integrado do Governo Estadual.

#### 1.2.2.2 *MUNDURUKU-MUO*

O colaborador MUNDURUKU-MUO reside na aldeia Missão Cururu, começou a frequentar a escola aos nove anos de idade na aldeia Morro do Careca com professor indígena com o qual foi alfabetizado. Os primeiros passos no aprendizado da língua portuguesa, só aconteceu aos doze anos de idade. Demorou um certo tempo para concluir os ensinos Fundamental e Médio, devido a questões familiares e à descontinuidade da oferta do Ensino Médio no Projeto Ibaorebo do Governo Estadual.

#### 1.2.2.3 *MUNDURUKU-WARO*

O colaborador MUNDURUKU-WARO começou a estudar na escola da aldeia Morro do Korap, onde residia. Começou seus estudos com professor indígena e só mais tarde, aos 10 anos de idade, é que começou o aprendizado da língua portuguesa com professor não indígena. Demorou um certo tempo para concluir o Ensino Fundamental por conta de condições financeiras, precisava se ausentar da escola para trabalhar. Levou oito anos para concluir o Ensino Médio, devido à falta de recursos do Governo Estadual para dar continuidade ao Projeto Ibaorebo ofertado aos munduruku.

#### 1.2.2.4 *MUNDURUKU-KIRIXI*

O colaborador MUNDURUKU-KIRIXI começou a estudar aos doze anos de idade na aldeia Anipiri Terra Preta no ano de 1996. Teve como primeiro professor o seu próprio pai. A idade em que ingressou na escola coincide com a idade do aprendizado da língua portuguesa. Foi alfabetizado primeiro na língua indígena e só depois na língua portuguesa. Em 2015 concluiu o Ensino Médio, após oito anos de Curso, no Projeto Ibaorebo ofertado pelo Governo do Estado do Pará.

#### 1.2.2.5 MUNDURUKU-PAIGÕ

O colaborador MUNDURUKU-PAIGÕ iniciou o aprendizado da língua portuguesa aos onze anos de idade na escola da aldeia Restinga, tendo como professor o seu próprio pai. Concluiu o ensino Fundamental na aldeia em que residia, em 2009, no ano seguinte, saiu para estudar o Ensino Médio na cidade de Itaituba numa escola de não indígenas, passou por muitas dificuldades, tanto financeiras quanto no que diz respeito à utilização da língua portuguesa. Ao concluir o Ensino Médio, em 2014, retornou para sua comunidade. Ingressou em uma Faculdade particular e cursou por três anos a Graduação de Pedagogia, infelizmente, por não ser reconhecida e autorizada pelo MEC, a Faculdade fechou as portas sem dar continuidade ao Curso.

#### 1.2.2.6 A professora-formadora

Ao longo de 25 anos de experiência no exercício da docência, tive a oportunidade de vivenciar realidades diversas na conjugação dessa atividade, ora como professora formadora no antigo Curso de Magistério de nível médio, ora como educadora na educação básica, ora como professora formadora na educação superior em cursos de não indígenas, ora como coordenadora de um Programa Federal de Formação Docente, ora como professora formadora na educação superior no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Esses vários papéis me permitiram referenciar momentos de construção gerados por ansiedades e perspectivas, tanto na condição daquela que educa quanto na condição daquela que reflete sobre a aprendizagem daqueles a quem se destina o aprendizado e que, também, aprende com o aprendizado de seus educandos.

Assim, por tantas e inúmeras inquietações, deparei-me, em 2013, com outro desafio, estar à frente de um dos mais ousados Projetos de Formação de Professores leigos no Brasil – O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, cujo objetivo era formar um quantitativo de 41.000 professores no estado do Pará. Na Universidade do Estado do Pará, o Programa começou em 2009 e, em 2013, já tinha um número bastante significativo de professores da Educação Básica cursando as mais diversas licenciaturas ofertadas pela instituição. Dentre as turmas ofertadas, encontravam-se três turmas do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Até então, um público desconhecido para todos no que diz respeito à formação de professores, pois a universidade tinha

ofertado pela primeira vez uma turma de formação docente indígena no curso regular no ano de 2012 num Projeto com especificidades próprias, haja vista as atividades acontecerem nas aldeias onde as etnias residem e nos períodos de férias escolares do ano letivo da Educação Básica, a saber, nos meses de janeiro e julho.

Desse modo, com o PARFOR, eu retornava à formação de professores indígenas, meu primeiro contato com esse público em formação de professores se deu ainda na década de 1990 quando iniciei minha carreira docente na formação de professores para o antigo Magistério. Dessa vez, na licenciatura, a diferença era que estava diante de turmas exclusivas de professores indígenas. Em 2016, quando cheguei ao Programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER) entre a Universidade de São Paulo (USP) e a UEPA, já não estava mais à frente do PARFOR. Após encampar um Projeto voltado para a formação de professores indígenas, passei a atuar exclusivamente nas Turmas da Licenciatura Intercultural, não mais vinculadas ao PARFOR, e na Pós-Graduação em Docência em Educação Escolar Indígena. Dentre as turmas de atuação, duas foram ofertadas para o povo Munduruku de Jacareacanga, no estado do Pará.

O grande enfrentamento era trabalhar na formação de professores de Língua Portuguesa em uma região que comporta além da já existente pluralidade cultural, característica da Amazônia, a presença de contextos bilíngues ou plurilíngues num estado com várias línguas indígenas em processos diferenciados de uso. Dessa forma, é impossível não atentar para a necessidade de refletir e compreender mais apropriadamente a realidade educacional no que diz respeito ao ensino-aprendizagem do português como língua adicional para um público com características culturais tão próprias, os indígenas. Principalmente, quando esse público vem, em alguns casos, de um processo de reavivamento de sua língua, ou quando convive com duas ou mais línguas e, ainda, quando vive em meio a fortes conflitos, gerados por anos de submissão às culturas e à língua dos povos dominadores. Língua e identidade, nesses cenários, têm sido conceitos utilizados pela sociedade colonialista para impingir formas de dominação e resignação.

Diante disso, uma série de questionamentos começaram a permear o meu universo de educadora, dentre eles, tentar compreender de que forma o letramento em Língua Portuguesa estava conseguindo dar conta de conceber a dimensão sociocultural existente no dia a dia desse grupo étnico. As vivências nas salas de aula da educação básica, no acompanhamento de alunos de Graduação em Letras,



nos momentos das Disciplinas Estágio Supervisionado e Atividades Práticas de Docência, mostravam que o ensino-aprendizagem de Língua Materna, apesar de ter encampado, em alguns aspectos, as abordagens sociointeracionistas de trabalho com a Língua, ainda permaneciam e permanecem muito atrelados a uma visão de língua como estrutura, como sistema, ou seja, não conseguem dar conta de situações do que fazemos quando nos comunicamos, ainda mais quando se atenta para o fato de que muitos desses alunos da Educação Básica convivem, diariamente, com repertórios linguísticos diferentes, gerados pela utilização de duas ou mais línguas num único espaço de aprendizagem.

O trabalho com a formação de docentes indígenas me permitiu fazer inúmeras reflexões, dentre elas, a de repensar de que forma o letramento acadêmico em português como língua adicional poderia trazer, para esses alunos, a possibilidade de se reconhecerem por meio das produções discursivas realizadas nas interculturais e entre as línguas nas quais transitam e, mais ainda, a possibilidade de compreender os paradigmas epistemológicos característicos de um povo a quem foi negado o ser, o saber e o poder (MIGNOLO, 2003).

Tratava-se, assim, de me reinventar e me fazer sentir e pensar as epistemologias plurais existentes e nem sempre concebíveis; de conceber outras formas de sentipensar (ARIAS, 2010) trazidas pelos professores indígenas em formação inicial; mais ainda, de entender o estar entre línguas numa tentativa de promover letramentos acadêmicos que se insurrecionam e propagam outras formas de conceber língua e linguagem em um mundo que não se sustenta apenas na visão ocidentalista.

Portanto, me reinventei e me ressignifiquei para que pudesse desinventar as concepções de linguagem (MAKONY; PENNYCOOK, 2007) até então assimiladas em minha trajetória eurocêntrica de formação. Precisei me desinventar para atingir o conceito de linguagem numa perspectiva coletiva, que abarca múltiplos recursos semióticos e que se funda em gnosés diferentes daquelas trazidas pelas línguas que determinaram as formas de conhecer o mundo nas sociedades ocidentais. E, assim, cheguei até aqui, contemplando e experienciando outros paradigmas, achando-me e construindo-me em meio às práticas discursivas de professores indígenas em formação inicial, que se movem nas línguas utilizadas e que se insubordinam nas fronteiras dos saberes plurais.

### 1.3 As produções etnográficas

A terminologia *produções etnográficas* é utilizada neste estudo como tentativa de se adequar e tratar eticamente os conhecimentos indígenas declarados. Isso posto, aparecem como produções etnográficas, as respostas dadas aos questionários aplicados, por se tratar de uma produção em que os colaboradores tiveram liberdade para levar o questionário para suas casas e responderem sem a interferência do pesquisador; as produções narrativas realizadas em sala de aula sob a orientação do professor formador e sem a exigência de uma escrita que se adequasse aos padrões da academia; as respostas às entrevistas orais realizadas e algumas notas feitas pelo docente formador tendo como foco a realidade sociocultural dos professores em formação.

A pesquisa etnográfica foi desenvolvida durante a realização de Componentes Curriculares da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, momentos em que a professora formadora esteve com os professores em formação durante a realização das Disciplinas:

**Quadro 5:** Disciplinas realizadas

DISCIPLINA	CH	EMENTA	SÉRIE
Laboratório Intercultural em Língua Portuguesa	100	Estuda a norma padrão e norma não padrão. Frase, Oração e Período. Estruturação do Parágrafo. Concordância Nominal e Verbal. Colocação Pronominal. Coerência e Coesão textuais. Leitura, letramento e interpretação textual	1 <sup>a</sup>
Fundamentos de Língua Portuguesa na Escola Indígena	80	Aborda Língua, Linguagem e Linguística; Coesão e Coerência Textual; Concordância nominal e verbal; Argumentação e Linguagem; Produção escrita na escola indígena.	1 <sup>a</sup>
Prática como Componente Curricular – Povos Indígenas e Meio Ambiente	100	Prática obrigatória desenvolvida por meio de Projeto Integrado de Práticas Pedagógicas Interculturais Indígenas, que se caracteriza por projetos de intervenção de natureza interdisciplinar e intercultural, com o intuito de integrar as três áreas de Formação, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática e Linguagens e Artes. Executa um Projeto Integrado a partir de sua área de formação/disciplina de atuação, considerando o Tema Orientador	2 <sup>a</sup>

		(Cidadania, Meio Ambiente, Saúde e Patrimônio Cultural) correspondente ao semestre em que a Prática como Componente Curricular está sendo ofertada.	
Estágio em Educação Escolar Indígena I	100	Possibilita a reflexão sobre a práxis pedagógica e o cotidiano indígena. Desenvolve a prática efetiva da docência na escola indígena e/ou da gestão escolar indígena. Aborda as atividades relacionadas a observação, análise, planejamento e execução do ensino na Área de Formação Específica, voltada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.	3ª

Fonte: NEGRÃO-OLIVEIRA (2019).

As produções etnográficas produzidas pelos alunos da Licenciatura Intercultural Indígena foram realizadas em quatro etapas especificadas no quadro a seguir:

**Quadro 6:** Etapas e Atividades realizadas

ETAPAS	1ª	2ª	3ª	4ª
<b>Disciplina</b>	Laboratório Intercultural em Língua Portuguesa	Fundamentos de Língua Portuguesa na Escola Indígena	Prática Como Componente Curricular – Povos Indígenas e Meio Ambiente	Estágio Em Educação Escolar Indígena I
<b>Carga Horária</b>	100h	80h	100h	100h
<b>Período</b>	Janeiro/ 2017	Julho/2017	Janeiro/2019	Julho/ Agosto/2019
<b>Atividade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Observação Participante</li> <li>✓ Aplicação de questionário</li> <li>✓ Produção textual escrita narrativa – memorial;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Observação Participante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Observação participante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Observação Participante</li> <li>✓ Aplicação de questionário</li> <li>✓ Produção narrativa – a escola dos sonhos – verbal e</li> </ul>

	<p>✓ Produção textual escrita narrativa – relação com a língua portuguesa;</p>			<p>não-verbal;          ✓ Produção textual escrita narrativa – biografia;          ✓ Produção textual escrita narrativa – a importância do estágio para a minha formação;          ✓ Aplicação de questionário;          ✓ Entrevista oral;</p>
--	--	--	--	---

Fonte: NEGRÃO-OLIVEIRA (2019).

#### Imagem 4: Momentos de Produções Etnográficas



Fonte: NEGRÃO-OLIVEIRA (2019)

Houve ainda uma etapa referente à análise de documentos que teve por objetivo explorar as ementas das Disciplinas ministradas e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) ofertado pela Universidade do Estado do Pará.

Os questionários aplicados objetivaram sinalizar para as bases epistemológicas presentes nos processos próprios de ensino-aprendizagem em cenários bi e/ou translíngue vivenciados por professores indígenas. Destaco que o mesmo questionário foi aplicado no início do primeiro ano de Curso e ao final do terceiro ano de Curso, como forma de verificar a constituição sociocultural e profissional dos educandos. O instrumento continha 08 questões fechadas, que buscavam descrever socialmente os colaboradores e 11 questões abertas, que visavam compreender o construto de saberes dos professores em formação, no que diz respeito à utilização da língua portuguesa, o aprendizado dessa língua, a relação com a escrita, a educação intercultural, o ensino bilíngue numa perspectiva intercultural e o perfil de um professor indígena numa compreensão intercultural.

As produções textuais narrativas, como memorial, a relação com a língua portuguesa, biografia, a escola dos sonhos, a importância do estágio, foram produzidas no intuito de verificar a história de vida desses professores, a relação com a língua portuguesa e a trajetória de amadurecimento profissional.

Cabe-me, neste momento, falar sobre a opção por textos narrativos como técnica para as produções etnográficas e como metodologia de estudo, dois motivos me levaram a essa escolha. Primeiro, o contar histórias a partir de narrativas orais sempre fez parte da constituição cosmológica dos povos indígenas, muito antes da escrita e como forma de propagar e guardar seus mundos, seus universos, seus conhecimentos. Depois, escrever sobre a própria história de formação, sobre a relação que mantêm com a língua portuguesa nesse contexto de língua adicional, dá, aos participantes desta pesquisa, a possibilidade de se enxergarem em suas constituições, de darem vozes aos seus saberes e de, sobretudo, compreenderem “sua própria história, ressignificando seus pensamentos, suas experiências, suas vivências e aprendizagens, atribuindo-lhes assim novas formas de pensar, sentir e agir” (CUNHA, 2014, p.39).

O termo *experiência em narrativas de formação inicial de professores* é entendido aqui na concepção de Larrosa (2002, p.24) como algo que nos acontece e que nos permite vivenciar um pensar, um olhar, um escutar e um sentir diferentes. Essas formas distintas de vivenciar o que nos acontece nos torna sujeitos de uma

experiência, o que nos coloca em condição de ex-posição. Somos, assim, sujeitos abertos, receptivos e passivos para o que nos toca (LARROSA, 2002, p.24). Comungo com Larrosa (2002) da necessidade de nos deixarmos afetar pelo que se passa, como forma de ex-perimentarmos, de nos formarmos e de nos transformarmos.

Entendo que a palavra experiência, na visão de Larrosa (2002), aproxima-me mais dos saberes da experiência tão vivenciados pelos povos indígenas e reafirma o olhar para um saber que ocorre diferentemente do saber positivista, pois é algo que chega a partir da conexão entre a cognição e a vida humana (LARROSA, 2002). Por estar mais próximo da vida humana é um saber “que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude” (LARROSA, 2002, p. 27).

A pesquisa narrativa se apresenta, por conseguinte, como possibilidade de metodologia frente à constituição de bases empíricas que permitam o fazer científico na congregação de saberes plurais, assim, tem sido largamente utilizada por vários estudiosos no campo da formação de professores, dentre eles, Lima (2016), Cunha (2010, 2014), Souza (2011), Aragão (2007), Clandinin e Connelli (2011), Josso (2004, 2010), Nóvoa (1995).

Esse tipo de metodologia permite ao professor em formação vivenciar a sua própria autoformação num processo que lhe garante a compreensão das apropriações e aprendizagens realizadas ao longo do percurso e que possibilitaram a sua constituição docente.

As narrativas de formação (JOSSO, 2004) coadunam tanto a epistemologia indígena quanto a epistemologia etnográfica, haja vista trazerem à tona “a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, socioculturalmente situados, garantindo o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes” (SOUZA, 2006, p. 29).

É nesse sentido que busco utilizar as narrativas de vida como forma de compreensão do percurso de formação docente, num contexto em que a apropriação do ser professor caminha junto à utilização das línguas em que tais narrativas acontecem. A autorreflexão trazida pelos textos produzidos garante ao professor em formação refletir sobre os processos de aprendizagem que consubstanciaram sua trajetória de formação, exercitando o que Larrosa (2002) traduziu como saberes da experiência e Zeichener (2008) compreendeu como a

prática reflexiva que caminha para uma justiça social e a conseqüente autonomia do ser, pois “[...] a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida” (NÓVOA, 1988, p.116).

Acredito também que as narrativas de formação neste estudo, que busca dialogar com conhecimentos de mundo plurais, é uma alternativa metodológica fértil para projetar as vozes daquele que têm desenvolvido suas histórias nas fronteiras do conhecimento eurocêntrico, uma forma de descolonizar a ordem imposta e de assumir uma postura de *reexistência* frente às histórias narradas.

A pesquisa narrativa parte das experiências humanas e converge para uma prática de formação emancipadora (TELLES, 1999), porquanto, permite o autoconhecimento pessoal e profissional em parceria com os colegas de licenciatura e com o professor formador, que também possui em sua trajetória de formação as suas próprias experiências de vida. Todo esse processo serve para aproximar pesquisador e participantes que compartilham, entre si, suas histórias de formação, caminhando todos em uma via de mão dupla, do ir e vir em suas experiências de constituição docente, “ambos são sujeitos do processo, colaboradores que, com papéis diferenciados, coadunam-se tanto na perspectiva da investigação quanto da formação; conhecer, ler, ouvir a vida do outro é um modo de formação” (CUNHA, 2014, p.44).

As vivências de professores indígenas em formação inicial e em um contexto bi e/ou translíngue promovem o autoconhecimento e o enfrentamento de um aprendizado que deixou marcas de *deficit* frente à utilização da tecnologia da linguagem escrita. Esse reviver de uma experiência aponta caminhos para lidar com uma língua que, em alguns momentos, mesmo em contexto de imersão, foi aprendida, vivida e sentida como língua adicional, como a língua dos “pariwat”<sup>30</sup>.

A técnica de utilização de narrativas autobiográficas na formação inicial de professores indígenas, que são e atuam em contextos bi e/ou translíngues e que viveram e vivem ainda uma relação de profunda colonialidade do ser e do saber (MIGNOLO, 2010), indica uma possibilidade de ressignificar, renarrar e protagonizar, a partir dos dizeres, sentires e pensares próprios desses professores, o cenário sociocultural em que suas experiências se constituíram, e de apontar que direções desejam trilhar para que possam viver seus mundos, serem vistos e serem tratados

---

<sup>30</sup> Designação dada na língua munduruku aos não indígenas.

como seres históricos, autônomos e com saberes válidos. É uma maneira, também, de exercerem o protagonismo de suas histórias de formação, de desempenharem a autoformação e de sinalizarem o tipo de formação que desejam para si e para seu povo, uma vez que esse tipo de postura lhes foi negada ao longo da história, visto que caminharam muitos e muitos anos sob o estigma de *tutelados*.

Ao biografar as histórias de formação, esses professores assumem ainda uma postura de resistência e pertencimentos (PASSEGGI, 2008), pois narram suas subjetividades em relação à formação imposta pelo colonizador a partir de uma língua que não lhes pertencia, não lhes dizia nem tão pouco lhes permitia expressar seus sentimentos e suas epistemologias. Esse encontro com eles mesmos engendra consciência e os coloca na condição de intérpretes de suas histórias e das transformações (JOSSO, 2010) pelas quais desejam passar.

Entendo, portanto, que a narrativa de formação, muito mais que uma simples técnica ou metodologia de pesquisa em educação, representa, acima de tudo, uma possibilidade de dar visibilidade a professores indígenas que foram escolhidos por suas etnias para falar pelo coletivo e em nome de um povo que tem saberes, tempos, línguas, espaços e mundos específicos e, dessarte, lidam diferentemente com o ensinar e o aprender, ainda que estejam inseridos em território brasileiro de língua portuguesa.

#### 1.4 PROCEDIMENTOS PARA A REPRESENTAÇÃO DAS VIVÊNCIAS

A nomenclatura *representação das vivências* tenta corroborar com o fazer pesquisa a partir de um paradigma indígena, que procura respeitar a participação daqueles que são colaboradores e que lançam suas imagens sobre o que desejam representar. Em vista disso, busco aliar o padrão qualitativo ao padrão sociocrítico para compreender os conhecimentos que dialogam neste estudo e para que se traduzam os repertórios de formação inicial de professores indígenas, porquanto “é preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (FREIRE, 1996, p.61).

Numa tentativa de dirimir as distâncias entre os conhecimentos aqui retratados, entre o que digo e o que faço, atrevo-me a fazer um trançado que dê conta de trazer para o mesmo espaço abanos indígenas e leques não indígenas,



para que o tão propagado diálogo intercultural se teça. Nesse desejo de entrançamento, amarro os capítulos teóricos às representações das etapas de pesquisa realizadas com o intuito de criar um mosaico de conhecimentos. Assim, o capítulo 2, que trata da trajetória da educação escolar indígena em contexto nacional e local, dialoga com a análise das ementas e do Projeto do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena; o capítulo 3, que trata do estudo das teorias implícitas, mais especificamente, as crenças e os saberes indígenas necessários à construção docente, conversa com os questionários aplicados em dois momentos distintos; e o capítulo 4, que trata da linguística aplicada na interação com outras áreas e os letramentos ideológicos na universidade, dialoga com as *produções etnográficas* resultantes das entrevistas realizadas e das narrativas de formação produzidas.

Meu intuito é o de primar por uma concepção decolonial do saber, que, ao repercutir vozes, também, dá amarras para que essas vozes se teçam numa tessitura diferente daquela estabelecida pela ordem da academia, numa tessitura em que o saber das universidades não se coloca como premissa para a existência do saber indígena. À vista disso, não desejamos confirmar ou constatar conhecimentos à luz das teorias ocidentais existentes, mas sim e sobretudo, publicizar práticas de linguagem (PENNYCOOK, 2010) em contextos socioculturais específicos e situados de minorias, onde as línguas utilizadas não são, por vezes, admitidas (CAVALCANTI, 2011).

### 1.5 Tessitura discursiva deste Estudo

Discuti em outros momentos a importância de decolonizar o saber e assim dar visibilidade a sujeitos que estiveram sempre à margem do pensamento eurocêntrico, logo, decidi tratar meus alunos como colaboradores neste estudo, diante disso, penso ser relevante dar a autoria a quem desejo imputar outras formas de dizer; para afirmar que os trechos das produções etnográficas apresentados são referenciados pela etnia a qual os participantes pertencem e por seus respectivos clãs, como forma de referendar um enunciar que lhes é próprio e ao mesmo tempo coletivo, visto que se assenta em epistemologias que se tecem nesse fiar.

Outro ponto em destaque é a concepção, neste estudo, da utilização semântica dos termos epistemologia, epistemes, saberes, gnosés, conhecimentos, como sinônimos e não como semioses em confronto. Entendo perfeitamente que o

termo sabedoria está para além do campo apenas cognitivo, visto que, para os povos ancestrais, materializa-se nos aprendizados que decorrem da tríade holística, corpo-mente-espírito, na coerência com a natureza (MUNDURUKU, 2009). Entendo também que é justamente a dicotomia saberes *versus* epistemologia que tem acentuado as distâncias entre esses mundos. Assim, numa tentativa de aproximação e de abertura para as epistemologias indígenas, é que coloco dentro de um único campo semântico essas várias nuances de significações, por entender, ainda, que esses vários significantes, numa perspectiva decolonial, podem se comunicar e propalar a natureza de conhecimentos que não se tecem apenas no espaço eurocêntrico.

A preferência por uma envergadura decolonial leva-me também a uma opção epistêmica (MIGNOLO, 2008), dessa maneira, além de optar por um vocabulário que respeite a natureza do fazer indígena, também optei pela escrita de um texto que pudesse estar próximo, que pudesse ser lido e significado por aqueles que trafegam em cenários bi e/ou translíngues. Assim, em alguns momentos, marco a preferência pela primeira pessoa do singular, quando desejo dar destaque às minhas escolhas e meu caminhar em meio aos aportes utilizados; em outros, a utilização da primeira pessoa do plural, quando desejo expressar o coro do qual meus colaboradores e eu fazemos parte; e, ainda, por alguns percursos, a terceira pessoa, quando da intenção de mostrar que é possível fazer ciência na conjugação de vozes e sem, necessariamente, haver um afastamento de si e do mundo no qual estamos e somos.

## CAPÍTULO 2- TECENDO PERCURSOS PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

*Não acho que, a cada década, os índios tenham de lutar por novas leis. As políticas que o Estado brasileiro tem de fazer em relação aos índios já estão estabelecidas. A missão agora é fazer cumprir e pronto.*

*KRENAK (2018)*

Neste capítulo, faço uma incursão pela trajetória da educação escolar indígena no contexto nacional e local, com maior enfoque para a realidade no estado do Pará; os documentos oficiais que amparam e legitimam essa oferta; e a formação de professores indígenas no Brasil e no Pará.

### 2.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – TRAJETÓRIAS EM CONTEXTO NACIONAL

Não há como negar que o momento atual imprimiu aos povos indígenas uma bandeira sociopolítica que passa, necessariamente, pelos caminhos da educação escolar, ainda que alguns estudiosos sejam contrários a esse movimento ou manifestem-se de forma desfavorável a essa entrada (CAVALCANTI, R. 1999). Todavia, como não poderia deixar de ser, pela própria natureza da história desses povos em nosso território, os trajetos, ainda hoje, se apresentam de forma sinuosa, com muitas ressignificações a serem produzidas ou, como diria D'Angelis (2008, p.29), ainda *falta ver o luar* para que se possa sair dos mesmos discursos produzidos e da visão superficial com a qual se tem enxergado a *necessidade* de uma educação escolar indígena.

Do período colonial aos dias atuais, muitos caminhos e descaminhos foram cruzados e descruzados e essa tem sido a dinâmica na qual se configurou a educação escolar indígena em nosso país. Autores, como Meliá (1979), Lopes da Silva e Grupioni (1995/2004), Grupione (2008) Taukane (1996), Maher (1996), Luciano (2006), Ferreira (2001), Ferreira Netto (2012), dentre outros, têm discutido, nos últimos anos, esses rumos.

É válido ressaltar que um longo percurso foi trilhado para que pudéssemos chegar a esse significativo momento de mudança e transferência de obrigações no tocante à educação escolar indígena.

Movimento importante na trajetória de discussão da educação indígena foi a realização, em setembro de 1978, de um seminário, promovido pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) em Mato Grosso, na aldeia Rikbaktsa, cujo objetivo era discutir a educação escolar indígena a partir de questões relacionadas à alfabetização bilíngue e à atuação dos monitores indígenas nesse processo. O entendimento que se tinha é de que a alfabetização deveria ser primeiro na língua materna da etnia e só depois deveria ser inserida a alfabetização em língua portuguesa, como forma de se garantir a preservação da cultura desses povos (MELIÁ, 1979).

Já em 1979, mais um momento importante de discussão se efetivou, a partir do *I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena*, na cidade de São Paulo, sob a coordenação da professora Aracy Lopes da Silva. Dentre os objetivos do encontro, estava a apresentação de algumas experiências de educação indígena realizadas em diferentes regiões do território nacional. Participaram, desse evento, lideranças indígenas, sociólogos, juristas, antropólogos, missionários, linguistas, dentre outros. Os debates realizados durante o encontro permitiram alguns direcionamentos, tais como a natureza da escola em meio a esses povos, como veículo de dominação ou como espaço para dar destaque à autonomia desses indivíduos; a necessidade de produzir material didático e dar apoio aos professores que atuam nesses contextos; e a análise da situação de contato vivido por cada grupo para que se determinasse em que língua a alfabetização seria realizada.

Momentos anteriores a esse encontro, também, foram representativos para a consolidação desse documento, como as assembleias de líderes indígenas realizadas pelo CIMI, que pertencia à Igreja Católica, entre o período da ditadura militar, década de 1970, e o período do *Estado de Direito*, década de 1980. Esse órgão teria sido responsável pelo “primeiro movimento de formação de uma organização pan-indígena no Brasil” (Ramos, 1997, p. 2).

Conforme Medeiros (2013), a assistência do CIMI foi fundamental para a realização de 15 assembleias indígenas realizadas entre os anos de 1974 a 1980, nas várias regiões do Brasil, essas reuniões tiveram como pauta questões relacionadas à saúde, à educação e à garantia de seus territórios.

A pauta relativa à educação escolar primava pela necessidade de programas educacionais que atendessem às reais especificidades dessas comunidades, como a oferta de programas bilíngues (FERREIRA, 1992).

Entre o período de 1982 e 1990, a Operação Amazônia Nativa (OPAN) realizou cinco encontros de Educação Indígena no estado do Mato Grosso. Esses encontros, promovidos a cada dois anos, reuniram experiências trazidas dos estados do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Roraima, Amazonas e de países como Argentina e Paraguai, e contaram com a colaboração de universidades, como UFRJ, UNICAMP, UFPA, PUC-SP e UFMT. Dentre as temáticas discutidas, destacam-se a crítica ao sistema oficial ofertado pela FUNAI, a formação de professores indígenas, a alfabetização bilíngue, a utilização da matemática nas relações de contato, o currículo escolar e as missões religiosas proselitistas.

O *Encontro Nacional de Educação Indígena*, no Rio de Janeiro em 1987, em que estiveram presentes representantes de 27 entidades civis, universidades e órgãos públicos (GRUPIONI, 2008), resultou em um importante e significativo passo para a efetivação da transferência da educação escolar indígena da FUNAI para o MEC. Trata-se do primeiro documento público a propor uma política nacional para a educação indígena centrada no órgão responsável pela educação no país.

Esse longo período de discussões refletiu na assembleia Constituinte de 1988, no decreto presidencial nº26/91 do Governo Collor e na publicação da Portaria Interministerial 559 de 16 de abril de 1991, produzida, conjuntamente, pelos Ministérios da Educação e da Justiça, que trata da *educação escolar dos povos indígenas*, e propõe, dentre outras coisas, que:

“as escolas indígenas deixarão de ser um instrumento de imposição de valores e normas culturais da sociedade envolvente, para se tornarem um novo espaço de ensino-aprendizagem, fundada na construção coletiva de conhecimentos, que reflita as expectativas e interesses de cada grupo étnico” (BRASIL, 1991).

A Carta Magna de 1988 passou a representar o grande marco legal para uma nova legislação entre o Estado brasileiro e os indígenas. Os artigos 231 e 232, respectivamente, “reconhecem aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam [...]” e “suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses”. Dessa

forma, a importância de se buscar uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, apontada pela Constituição de 1988, reforçava as bases sobre as quais a educação escolar indígena deveria se firmar para que fosse deixado de lado o caráter integracionista e missionário até então vigente. Foi, provavelmente, nesse período, na passagem da década de 1980 para a década de 1990, que um movimento maior de discussão sobre a natureza da educação escolar indígena se tornou mais efervescente (GRUPIONI, 2008, p.36), período em que surgiu o discurso de uma educação específica.

Foi o momento em que a imposição de uma cultura nacional, marcada pela utilização de uma única língua pátria para todos os povos do território, passou a ser contestada, e de uma forma bastante calorosa, concebeu-se a necessidade de abandonar padrões antigos, alicerçados em visões integracionistas e civilizatórias, para se encampar um novo modelo, que conjugasse, ao mesmo tempo, uma educação diferenciada do paradigma atual das escolas brasileiras; que pudesse atender às especificidades de cada comunidade; que propusesse um diálogo entre as culturas; e que garantisse, além da utilização da língua nacional, a utilização da língua materna desses povos no espaço da sala de aula.

Nesse contexto, uma série de discussões e mudanças aconteceram, dentre elas, uma de significativa relevância, que é a transferência de responsabilidade pela educação indígena, até então sob a tutela da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1991, pelo decreto presidencial nº26/91 do governo Collor. Essa transferência determinou uma mudança na perspectiva apresentada, pois o caráter assistencialista, pautado até aquele momento, passa a ser negado, e a educação passa a ser pensada e tratada como um direito dos povos indígenas. Assim, nesse patamar, a educação escolar indígena sob a supervisão do MEC passa a ser tratada como política de estado com normas e diretrizes a serem seguidas.

Nesse momento, o adjetivo bilíngue ganhou semântica própria a esse espaço, todavia, com projetos amparados em uma concepção monolíngue de língua, ou seja, na expectativa de que os indígenas caminhassem para a proficiência em cada uma das línguas envolvidas no processo e/ou que a língua portuguesa fosse a língua a ser aprendida. A língua materna passou a ser vista não mais como um entrave para o contato, mas, sobretudo, como um importante veículo de valorização dessas sociedades.

Nesse ínterim, alguns aspectos passaram a compor a natureza da educação escolar indígena, o caráter intercultural ganhou reforço sob duas importantes premissas, o diálogo entre as culturas na construção de uma educação escolar, e o respeito à educação indígena, às formas tradicionais de transmissão de conhecimentos vivenciadas e tão bem embasadas nos grupos étnicos.

Concebida por alguns autores como espaços de fronteira, a escola indígena começou a privilegiar o contato interétnico, o ambiente da troca e da articulação entre os conhecimentos, considerado, assim, como um espaço de troca de saberes e de ressignificações identitárias entre indígenas e não indígenas (TASSINARI, 2001, p.50). A escola seria um local para a mediação entre os mundos indígena e não indígena, para o intercâmbio e a redefinição entre os conhecimentos e as tradições, com suas devidas salvaguardas.

O reconhecimento da realidade sociolinguística dos grupos indígenas conferiu à educação formal, a necessidade de uma preocupação maior no trato à língua ou às línguas utilizadas por essas sociedades no seu dia a dia e imputou uma maior preocupação ao *status*<sup>31</sup> que a língua portuguesa deveria ter, pois, mesmo nas comunidades em que o português se apresentasse como primeira língua, haveria a questão cultural a ser considerada. Passaram a ser colocados em evidência aspectos relacionados à manutenção e ao reavivamento da língua materna, como o português como língua adicional; a formação de professores que atuam no ensino-aprendizagem dessas línguas; e, conseqüentemente, os materiais didáticos e as metodologias envolvidas nesse processo.

Uma educação escolar que privilegie essas características só se consolida em um modelo de escola que seja diferenciada e com a participação comunitária, uma escola que consiga ser própria de cada etnia e que faça valer o pensar e o agir dessas culturas.

Os novos princípios pautados para a educação escolar indígena resultaram em caminhos vários para o pensar essa nova e/ou velha proposta em cenário nacional e local. Esses caminhos têm se tecido, muitas vezes, sem a compreensão de que a interpretação, ao que se evidencia, quer sob forma de Lei, quer sob norma, é uma compreensão que precisa ir além dos princípios de uma sociedade ocidentalista, precisa estar assentada nos princípios que regem os modos próprios

---

<sup>31</sup> Do latim, significa estado ou circunstância que algo ou alguém ocupa em determinado momento; condição, conjuntura. Cf: <https://www.dicio.com.br/status/>. Acesso em 02/08/2020.

de sentir e pensar de um povo que tem levantado bandeiras de insubordinação frente às propostas de colonialidade (QUIJANO, 2005) até então estabelecidas.

## 2.2 DO QUE SE DIZ AO QUE SE NORMATIZA

Discutir educação escolar indígena sem discutir as bases legais ou os documentos oficiais que sinalizaram para as diretrizes do modelo a ser empreendido é negligenciar a história e a importância desses registros para a consolidação de uma nova política pública de educação escolar voltada para os povos indígenas. Pois, para Bobbio (1992, p. 79-80), “a figura do direito tem como correlato a figura da obrigação.”

Apresento, inicialmente, os documentos oficiais da educação escolar indígena de caráter nacional produzidos a partir da década de 1980, quer seja sob forma de lei, quer seja sob forma de norma, com um enfoque maior para a temática linguística retratada em cada um deles. Após, demonstro os documentos produzidos no Estado do Pará, por entender que esses tomaram por base os documentos em nível nacional.

Pautei a discussão nos documentos que versam sobre uma nova forma de pensar a educação escolar indígena, não mais catequética, nem tão pouco assimilacionista.

Assim sendo, dei destaque às seguintes Leis, Constituição Federal (CF) de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) e Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014. Analisei, ainda, os documentos oficiais que amparam a política nacional para a educação indígena, sendo eles, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e o Referencial para a Formação de Professores Indígenas, os Parâmetros em Ação e o Decreto nº6.861 de maio de 2009 que dispõe sobre a educação escolar indígena a partir dos territórios etnoeducacionais.

A adução dessas Leis e documentos foi feita seguindo uma ordem cronológica de implementação.

Parti da Constituição de 1988 por ser o primeiro nesse momento histórico e por se delinear como um diferencial nas políticas educacionais que vinham sendo implementadas junto aos povos indígenas até então. É a partir dela que o aspecto



pluriétnico passou a ser considerado e as etnias ganharam caráter semântico. A Carta Magna de 1988 é considerada marco fundamental para uma nova visão do índio, é ela que garante aos índios o direito de serem reconhecidos como povos, como etnia, como cidadãos que possuem modos de ser diferenciados e que precisam ser respeitados. O pressuposto da liberdade é assegurado em uma Lei que se alicerça em ideais democráticos e que procura se configurar como tal, em decorrência da participação e da discussão realizada por variados grupos indígenas existentes no país.

Dessa forma, para Bonin (2012, p.37), a Constituição provocou uma nova concepção e uma mudança nas relações entre o país e as populações indígenas, produzindo alterações nas leis específicas sobre educação para adequá-las ao cenário promovido pela CF.

A temática linguística é explicitamente retratada na Constituição de 1988 no Título VIII – “Da Ordem Social”, capítulo III, que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, em seu artigo 210 e capítulo VII, que trata “Dos Índios”, em seu artigo 231, que prescrevem, respectivamente:

O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (art.210). São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (art.231).

É, ainda, a partir da Constituição de 1988 que questões como interculturalidade, educação diferenciada e bilíngue passaram a ser pauta das discussões e dos encaminhamentos para a criação de uma educação escolar indígena centrada em políticas afirmativas para esses povos.

Consequentemente, nesse ínterim e nesse acalorar de discussões, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 ratificou os ideais constitucionais e reorientou a forma como precisaria ser tratada a educação escolar indígena. No artigo 78, a LDBEN aponta para a oferta de um ensino intercultural e bilíngue, em que a maneira de ser e de agir desses povos seja respeitada. O aspecto sociolinguístico se evidencia na perspectiva de que língua e cultura sejam pontos de partida e de chegada para que as identidades étnicas se mantenham plurais (BRASIL, 1996, art. 78). O artigo 79 reafirma o papel da União como

propulsora técnica e financeira dos programas de ensino voltados para a educação indígena. Entraram em destaque a necessidade de programas de financiamento de cursos de formação de pessoal específicos para essa clientela, a discussão de currículos adequados a esse público e a elaboração de materiais pedagógicos diferenciados (BRASIL, 1996, art. 79).

Outro documento a ser destacado é o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001, aprovado pela Lei nº10.172, de 9 de janeiro de 2001, por ser um importante documento no atual direcionamento da política educacional indígena, visto que estabelece 21 metas e objetivos para que se garanta a esses povos uma educação específica, bilíngue, diferenciada e intercultural. Ainda que o PNE 2001 não tenha conseguido ir além dos documentos que lhes serviram de base<sup>32</sup>, conforme Silva (2002), trouxe para a agenda de discussões, a educação indígena como uma modalidade de ensino e a necessidade de se discutir prazos para que as metas e objetivos fossem, de fato, implementados. O Capítulo 9, destinado ao tratamento da *Educação Indígena*, prevê, dentre outras metas, que se reconheça a categoria *escola indígena* para que a modalidade bilíngue e intercultural seja efetivamente implementada; que sejam ofertados cursos específicos em nível superior para a formação de professores indígenas e que a união, em parceria com estados e municípios, promova a gestão e o financiamento dessa educação. A temática linguística é apresentada nas metas 3 e 6 com o seguinte texto:

#### **Quadro 7: Metas e Objetivos PNE 2001 – Temática Linguística**

PNE 2001 – METAS E OBJETIVOS
Meta 3. Universalizar, em dez anos, a oferta às comunidades indígenas de programas educacionais equivalentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental, respeitando seus modos de vida, suas visões de mundo e as situações sociolinguísticas específicas por elas vivenciadas.
Meta 6. Criar, dentro de um ano, a categoria oficial de “escola indígena” para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue seja assegurada.

Fonte: Brasil (2001).

A categoria escola indígena foi criada, todavia, a especificidade de um modelo de educação intercultural e bilíngue ainda está em vias de se afirmar.

<sup>32</sup> A Constituição Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – n.9394/96 e a Declaração Mundial de Educação para Todos.

Boa parte das metas e objetivos do PNE 2001 não foi consolidada ainda hoje, quando já se tem em vigor um novo PNE aprovado em 2014.

O PNE de 2014, sancionado pela Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014, prevê em seu Art. 8º inciso 1º que os entes federados deverão estabelecer estratégias em seus planos de educação que “considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, 2014, s/n.).

Além disso, das 20 metas existentes, 13 tratam da questão indígena, sinalizando para 16 estratégias a serem desenvolvidas como forma de assegurar que os princípios relacionados à educação escolar indígena sejam resguardados. No que diz respeito à temática linguística, é tratada, explicitamente, apenas nas metas 5 e 7:

**Quadro 8:** Metas e Estratégias PNE 2014 – Temática Linguística

PNE 2014	
Meta	Estratégia
Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.	5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, <i>indígenas</i> , quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da <i>língua materna pelas comunidades indígenas</i> e a identidade cultural das comunidades quilombolas.
Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir médias nacionais para o Ideb.	7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de <i>comunidades indígenas</i> e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: (...) a oferta <i>bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa;</i> (...) 7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação

	<p>escolar para as escolas do campo e para as <i>comunidades indígenas</i> e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o <i>fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena</i>, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos(as) com deficiência;</p>
--	---

Fonte: Brasil (2014) (grifo nosso).

As duas metas do PNE 2014 que abordam a questão linguística reiteram a importância de uma escola bilíngue com práticas pedagógicas que assegurem o fortalecimento da língua materna das comunidades indígenas e que trabalhe, já nas séries iniciais, no momento da alfabetização, a apropriação das duas línguas, ou seja, a língua materna e a língua adicional.

Após discutir as três importantes Leis que destacam a educação escolar indígena nessa fase em que se dá destaque para o protagonismo dessas comunidades, apresento a seguir os outros importantes documentos que traçam diretrizes para que uma política de educação seja implementada, conforme a realidade sociolinguística e cultural dessas populações tradicionais.

Quatro importantes documentos tiveram origem depois que o MEC assumiu a responsabilidade pela educação escolar indígena e que instituiu o Comitê de Educação Escolar Indígena, constituído por antropólogos, linguistas, professores indígenas, indigenistas, educadores, representantes de universidades, ONGs e associações científicas (GRUPIONI, 2008).

As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, o primeiro documento oficial proposto por esse Comitê, apresentado em 1993, têm por objetivo traçar uma política pública nacional para os povos indígenas a partir do modelo de escola pretendido, que leve em consideração tanto a especificidade quanto a diversidade linguística, cultural e histórica desses povos. Dessa forma, o documento apresenta além da introdução, uma parte que versa sobre a Legislação que o ampara e mais outras três partes. A primeira delas trata dos princípios gerais que regulamentam a escola indígena para que seja específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. A segunda parte discorre sobre as normas e diretrizes,

tratando de temáticas relacionadas ao currículo, à produção de material didático-pedagógico, à formação de recursos humanos e à carreira do magistério. Por último, são explicitadas as fontes de financiamento para que as escolas indígenas possam se consolidar.

O documento apresenta, em dois momentos, na sessão que trata dos princípios gerais e na sessão que trata das normas e diretrizes, destaques para o tratamento que deve ser dado ao conteúdo linguístico. No primeiro, discorre sobre a língua materna e o bilinguismo, ressaltando a importância de se considerar a realidade sociolinguística desses povos e de se atentar para o fato de que, devido às variadas situações de contato linguístico e questões de caráter psicolinguístico, é preciso reiterar o caráter bilíngue desse tipo de educação (BRASIL, 1994, p.11). No segundo, intitulado *Língua: a articuladora das visões de mundo*, ressalta a importância de tratar a língua como um elemento integrador, basilar ao diálogo entre os conhecimentos de mundo. Reafirma a função social dos processos de alfabetização, dando destaque para o trabalho com textos orais e escritos que sejam significativos para as etnias em foco.

O segundo documento, resultante da atuação do Comitê instituído pelo MEC, é o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas lançado em 1998 e que faz parte da série Parâmetros Curriculares Nacionais. Organizado em duas partes, a primeira, intitulada *Pra começo de conversa*, apresenta os fundamentos históricos, antropológicos, políticos e legais da proposta (RCNEI, 1998) e a segunda parte, intitulada *Ajudando a construir os Currículos das Escolas Indígenas*, discorre sobre os referenciais necessários à implementação de um currículo que sirva de diretriz para a realização do magistério pelos professores indígenas e não indígenas em consonância com os projetos pedagógicos de cada instituição escolar indígena.

O objetivo do documento é:

oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas (RCNEI, 1998, p 6).

A parte destinada ao trabalho com as línguas aborda, no tópico *Por que estudar línguas nas escolas indígenas*, questões como a diversidade linguística, o

multilinguismo, a língua indígena e a língua portuguesa na escola, outras línguas na escola indígena e a oralidade e a escrita. O tópico *Línguas no currículo: o que aprender e como ensinar?* disserta sobre o desenvolvimento da linguagem oral, o desenvolvimento da linguagem escrita e a análise linguística e sociolinguística. Discute-se, ainda, *O ensino de línguas e a avaliação e Indicações para a formação do professor*, em que se dá enfoque, respectivamente, à importância de se considerar a avaliação de uma competência comunicativa que se desenvolve numa realidade bilíngue e que não se apresenta uniformemente; e à formação docente amparada no conhecimento e na compreensão dos aspectos linguísticos e sociolinguísticos das etnias envolvidas, assim como na confecção de materiais pedagógicos nas línguas em uso.

Outro documento importante, ainda desse período de formatação de uma política específica para a educação indígena, são os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, publicados em 2002 pelo MEC. Elaborado a partir de diferentes experiências vivenciadas por professores indígenas no Brasil e em outros países, contou com a participação de professores indígenas de diferentes etnias, especialistas de universidades, técnicos das secretarias estaduais de educação, coordenadores na área de formação de professores indígenas pertencentes a organizações não governamentais e governamentais e tem por objetivo:

construir referenciais e orientações que possam nortear a tarefa de implantação permanente de programas de formação de professores indígenas, de modo que atendam às demandas das comunidades indígenas e às exigências legais de titulação do professorado em atuação nas escolas indígenas do país. (MEC, 2002, p. 9)

O documento é consonante com as propostas trazidas pelos Referenciais para a Formação de Professores (MEC, 1998) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (MEC, 1998). Apoiar-se na necessidade de apontar caminhos para que a formação de professores indígenas seja realmente pensada com base nos princípios legais que devem orientá-la e que possa tornar-se uma prática permanente, de modo a atender às especificidades dos povos indígenas.

Os Referenciais para a formação de professores indígenas são constituídos de capítulos que tratam, dentre outras questões, das bases legais para a implementação de programas de formação de professores, da caracterização dos professores indígenas, das características gerais do currículo de formação de

professores indígenas, da avaliação nos programas de formação de professores, do material didático e da pesquisa e por último, das implicações para a gestão institucional de programas de formação de professores indígenas. O capítulo destinado à discussão das características gerais do currículo traz uma sessão destinada à abordagem do lugar da língua na organização curricular, que prevê a primordialidade do uso das línguas indígenas faladas pelos povos em formação, considerando-se os contextos multilíngues em que esses currículos serão desenvolvidos. Atenta para o fato de que, mesmo que o português seja a primeira língua para algumas dessas etnias, muitas delas estão em processo de revitalização da língua materna e, por isso, desejam comunicar-se oral e por escrito, na língua de origem. O trabalho com a língua portuguesa há de considerar a realidade sociolinguística e as reais situações de comunicação em que são chamados a interagir, quer seja na língua falada, quer seja na língua escrita.

Ainda nesse íterim, foram lançados em 2002, os Parâmetros em Ação da Educação Escolar Indígena que têm por objetivo:

subsidiar os sistemas de ensino, favorecendo a elaboração de propostas pedagógicas de qualidade, articuladas com investimentos efetivos no desenvolvimento profissional dos professores, no âmbito das secretarias estaduais e municipais de educação (MEC, 2002, p. 7).

O documento faz parte de uma série desenvolvida pelo Programa *Parâmetros em Ação* do Governo Federal, que visava, sobretudo, à formação continuada de professores no tocante ao desenvolvimento de quatro competências profissionais como leitura e escrita, trabalho compartilhado, gerenciamento da própria formação e reflexão sobre a prática docente realizada. No caso do documento voltado para as comunidades indígenas, contemplava os professores que atuavam no Ensino Fundamental I e II.

Por se tratar de um Programa de Formação Continuada, previa uma carga horária de 265h, organizada em 12 módulos a serem desenvolvidos conforme a realidade de cada localidade ou território. Os dois primeiros módulos, *Fundamentos Gerais da Educação Escolar Indígena e Currículo e Intencionalidade*, tiveram por objetivo, respectivamente, apresentar os princípios da educação escolar indígena trazidos pelo RCNEI (1998) e discutir a necessidade de um currículo específico para a realidade das etnias envolvidas. O terceiro módulo, intitulado *Línguas: ouvir, falar,*

*ler, escrever... Para quê? Como?*, foi organizado com uma carga horária de 24h, a serem desenvolvidas com a seguinte finalidade: a real compreensão da utilização da ou das línguas nas reais situações de uso. Os conteúdos previam o trabalho com o texto oral e escrito, nos mais variados gêneros, no desenvolvimento da leitura e da produção de textos.

Outro documento em ordem de apresentação é o Decreto nº 6.861 de 27 de maio de 2009<sup>33</sup>, que dispõe sobre a educação escolar indígena a partir dos territórios etnoeducacionais. O Decreto prevê, em seu parágrafo único, a importância de se considerar a educação em um viés para a organização territorial, identitária, política, econômica, linguística de povos que mantêm raízes histórica e socialmente compartilhadas.

Dos 16 artigos presentes no Decreto, 04 deles retratam a questão linguística da seguinte forma:

**Quadro 9:** Decreto nº6.861 de maio de 2009 – Temática Linguística

DECRETO nº 6.861 DE VINTE E SETE DE MAIO DE 2009
Art. 2º São objetivos da educação escolar indígena II – fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
Art. 3º Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil.
Art. 4º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena: III - ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas;
Art. 10. A produção de material didático e paradidático para as escolas indígenas deverá apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos dos povos indígenas envolvidos, levando em consideração a sua tradição oral, e será publicado em versões bilíngues, multilíngues ou em línguas indígenas, incluindo as variações dialetais da língua portuguesa, conforme a necessidade das comunidades atendidas.

Fonte: BRASIL (2009).

<sup>33</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm).



Mais uma vez, é reafirmada a importância de colocar em destaque a realidade sociolinguística através da educação bilíngue ou multilíngue e atentar, também, para as variações dialetais do português resultantes do contato entre a comunidade indígena e a não indígena. A autonomia e a autoafirmação são reforçadas a partir do momento em que os índios passam a ter voz em relação à gestão e à natureza da escola que desejam para seus territórios.

No estado do Pará, os documentos que versam sobre a educação escolar indígena, tendo como base os dispositivos nacionais estabelecidos a partir da Constituição Federal, são:

**Quadro 10:** Documentos Educação Escolar Indígena – estado do Pará

DOCUMENTO	DO QUE TRATA
Resolução nº880 de 16 de dez. de 1999	Determina as normas para a estrutura e funcionamento das escolas indígenas no estado do Pará
Resolução nº. 361, de 18 de setembro de 2001	Outorga Exames Supletivos Especiais para as comunidades indígenas, como forma de conclusão do Ensino Fundamental
Resolução nº. 505, de 16 de setembro de 2002	Sanciona Estruturas Curriculares Unificadas
Resolução nº. 257, de 22 de maio de 2003	Sanciona a Proposta Curricular do Curso Normal em nível médio – Formação de Professores indígenas do Pará pela Secretaria de Educação do Estado do Pará
Resolução nº. 030, de 04 de fevereiro de 2004	Aprova a Proposta de Regimento Unificado das Escolas Indígenas do Pará
Resolução nº. 325, de 08 de setembro de 2005	Legitima o Projeto de Formação de Professores Indígenas Munduruku – Secretaria de Educação do Estado do Pará

Fonte: NEGRÃO-OLIVEIRA (2019).

### 2.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – TRAJETÓRIAS EM CONTEXTO PARAENSE

Ainda que estejamos em um estado que possui 57 povos indígenas, falantes de 27 línguas maternas, a história da educação escolar indígena em território

paraense, por mais incrível que possa parecer, é uma história recente. Foi somente a partir de 1989 que as políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena começaram a se consolidar, por meio de um convênio firmado entre a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA), a Fundação Nacional do Índio, a Companhia Vale do Rio Doce e o povo Parkatêjê, com a oferta de turmas na aldeia para atender ao ensino fundamental.

Outro importante marco nessa trajetória foi a promulgação, em 16 de dezembro de 1999, da Resolução nº 880, que fixou as normas para a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas. O artigo 3º dessa Resolução referenda os elementos básicos para a constituição das escolas, tais como, estar sediada em território indígena, atender à comunidade indígena, considerar a realidade sociolinguística de cada comunidade para a oferta das línguas materna e portuguesa, atender a um calendário específico, respeitar as práticas socioculturais desses povos e priorizar a atuação de professores indígenas nesses espaços. O artigo 5º, que trata da formação específica dos professores, ressalta a importância de que essa formação esteja atrelada à construção de conhecimentos, de valores, de habilidades, e de competências para: i) elaborar, desenvolver e avaliar currículos e programas de ensino específicos; ii) produzir material didático-científico; iii) realizar pesquisas de cunho linguístico e antropológico.

Em 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação, algumas importantes demandas passaram a ser sinalizadas como força de obrigação. Surgiu a implantação do Magistério Indígena em 2003 a partir da Resolução nº 257 de 22 de maio que ampara a oferta do Curso Normal em Nível Médio para a formação de professores indígenas através da escola itinerante. Surge também, nesse percurso, a Carta dos Povos Indígenas, resultante da Semana dos Povos Indígenas em abril de 2007 em Belém. No que diz respeito à educação, 22 propostas foram apresentadas nesse documento, dentre elas, aquelas que se referiam especificamente à formação de professores, tais como, implantação de cursos de formação de professores indígenas; garantia da atuação de professores indígenas nas aldeias; quando, da necessidade de atuação de professores não indígenas, que eles passem por formações antes de adentrar nas aldeias; contratação de professores indígenas para o ensino da língua materna; redução do tempo de formação do magistério indígena; garantia de material pedagógico para os professores; e garantia de concurso público para os professores (CARTA DOS

POVOS INDÍGENAS, 2007). Boa parte dessas solicitações só foram atendidas anos depois e algumas até hoje ainda estão em fase de planejamento.

Ainda em 2007, por meio de um acordo de Cooperação entre a SEDUC e a Associação Indígena Pahyhyp do Povo Munduruku, foi implementada a primeira turma de ensino médio integrado para atender a 220 alunos da etnia Munduruku. O Projeto compreendia a implementação de três cursos – Agroecologia, Enfermagem e Médio Normal – e foi ofertado em duas aldeias do município de Jacareacanga no estado do Pará, Sai Cinza e Missão. Outra importante iniciativa no contexto educacional indígena foi a implementação do ensino médio modular em algumas aldeias indígenas do estado no ano de 2009.

O Plano de Ações Articuladas, lançado pelo Ministério da Educação em 2008, permitiu que houvesse apoio financeiro para a formação de professores no estado e, tomando por base, em 2009, o Decreto nº 6.861, definiu-se, por meio dos territórios etnoeducacionais<sup>34</sup>, uma nova forma para a organização da educação escolar indígena. A criação desses territórios tem por objetivo garantir a preservação desses espaços e assegurar políticas específicas na área da saúde, educação e etnodesenvolvimento. No Pará, foram acordados quatro territórios etnoeducacionais, Ixamná (povo Wai Wai), Tapajós-Arapiun, Médio Xingu e Mebengokre (Kayapó) (PPC – INTERCULTURAL INDÍGENA - UEPA, 2016).

Em 2012, a Universidade do Estado do Pará ofertou, pela primeira vez, sob força de um Termo de Ajuste de Conduta – TAC, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena para atender a uma demanda reprimida de longos anos. As primeiras turmas implantadas atenderam aos povos Tembé - Guamá, Suruí Aikewara e Gavião. Depois disso, já houve outras ofertas para atender a outras etnias.

Após a Graduação das primeiras turmas, a UEPA ofertou, em 2016, três turmas de Pós-Graduação em Docência em Educação Escolar Indígena aos licenciados.

Outro importante passo na consolidação dessa modalidade educacional foi a criação, em 17 de julho de 2014, do Fórum Permanente da educação escolar indígena no estado do Pará, que visa promover o debate sobre a educação escolar indígena no estado; caminhar para a implementação de normas sobre a temática

---

<sup>34</sup> Território etnoeducacional – Forma de organização da educação escolar indígena. Cf. Decreto nº 6861 de 27 de maio de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 03/11/2017.

com base em ampla ouvidoria realizada; e possibilitar o amparo aos órgãos normativos e executivos nas políticas e diretrizes necessárias.

Todavia, apesar de a descontinuidade institucional sempre ter sido uma marca negativa na educação escolar indígena no estado do Pará, atitude presente em vários governos, e que reflete, muitas vezes, um certo descaso com os povos indígenas, é válido ressaltar que hoje o estado, juntamente com os municípios onde existem populações indígenas a serem atendidas, vem tentando cumprir o que a LDBEN determina. E assim, temos a seguinte realidade:

**Quadro 11:** Oferta de Educação Escolar Indígena – Educação Básica

Município	Nº de Escolas	Nº de Alunos Ed. Básica	Rede
Altamira	30	1.124	Municipal
Aurora do Pará	01	06	Municipal
Aveiro	02	91	Municipal
Bannach	01	84	Municipal
Belterra	03	152	Municipal
Bom Jesus do Tocantins	05	559	Estadual
Brejo Grande do Araguaia	01	138	Municipal
Capitão Poço	07	12	Municipal
Cumarú do Norte	02	479	Estadual/Municipal
Faro	02	46	Municipal
Itaituba	05	284	Municipal
Itupiranga	06	189	Municipal
Jacareacanga	46	3.888	Municipal
Jacundá	01	09	Municipal
Moju	01	66	Municipal
Novo Progresso	02	129	Municipal
Novo Repartimento	14	680	Municipal
Oriximiná	01	637	Municipal
Ourilândia do Norte	08	646	Municipal
Paragominas	06	493	Municipal
Parauapebas	03	512	Municipal
Pau D'Arco	02	173	Municipal
Santa Luzia	07	242	Estadual
Santa Maria das Barreiras	02	11	Municipal
Santana do Araguaia	01	74	Municipal
Santarém	45	2.025	Municipal

São Félix do Xingu	11	930	Municipal
São Geraldo do Araguaia	01	25	Municipal
Senador José Porfírio	01	100	Municipal
Tomé-Açu	08	260	Municipal
Trairão	01	151	Municipal
Tucuruí	01	252	Municipal
Vitória do Xingu	04	169	Municipal

Fonte: SEDUC-PA – Censo Escolar (2018)

#### 2.4. A formação de professores indígenas

Nesta seção, reflito inicialmente sobre a formação superior de professores indígenas no Brasil; depois, dou destaque para o Magistério Indígena e para a Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade do Estado do Pará.

##### 2.4.1 Os Cursos de Formação Superior Específicos para Professores Indígenas

A formação inicial de professores indígenas no cenário nacional passou a ganhar outros contornos a partir da implementação do Plano Nacional de Educação promulgado pela Lei 10.172/01, que previa a criação de Cursos Superiores para a formação específica de professores indígenas. Conforme Cajueiro (2008), a região Norte tem se destacado na oferta de Cursos superiores específicos para professores indígenas.

A chegada dos indígenas às universidades permitiu outros olhares para os saberes e as demandas trazidas por essa população, assim como deu às instituições a possibilidade de reconhecer questões relacionadas à multiculturalidade presente no Brasil e à necessidade de se discutir processos próprios de aprendizagem (JANUÁRIO; SILVA, 2007, p. 48).

Esse acesso trouxe ganhos positivos para ambas as partes, pois permitiu que a educação tradicional dos povos indígenas se colocasse como premissa para a composição da educação escolar a ser posta em pauta na licenciatura. Portanto, algumas temáticas, como a discussão sobre o cenário multilíngue, passaram a ter um tratamento diferenciado, não apenas da parte dos professores em formação, como também dos professores formadores.

A necessidade de trazer para dentro das comunidades indígenas professores que dessem conta de um projeto de educação escolar indígena diferente dos que vinham sendo encampados ao longo da história em nosso país trouxe também a necessidade de se pautar a formação específica de professores indígenas, a partir de referenciais que compreendam e signifiquem a natureza política, sociocultural e sociolinguística desses povos.

Nesse sentido, alguns aspectos passaram a ser disciplinados nos currículos de formação específica de professores indígenas, como a natureza da educação desses povos, que difere bastante da natureza de educação formal dos povos ocidentais, além disso, a história de contato vivida por cada uma das etnias que também é bastante diferente, o que respalda a fundamentação em princípios que comportem esses aspectos. Um desses princípios diz respeito à prevalência do caráter intercultural na base de formação dos docentes indígenas, é a busca pelo diálogo entre o arco e a flecha e a caneta e o papel; é a busca pelo diálogo entre as culturas, entre as formas de compreender e perceber o mundo, entre as formas tradicionais que regem o saber e o saber fazer do indígena e as formas epistemológicas cartesianas, que dissociam o saber do saber fazer do homem não indígena; enfim, é a busca por “diálogos que qualifiquem conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais em um mesmo patamar de autoridade” (MELO, 2013, p.143).

Diante dessa realidade, o que se tem como base para a formação de professores indígenas é a necessidade de estar amparada em eixos que privilegiem uma educação intercultural, específica, diferenciada e bilíngue e/ou multilíngue, conforme a Constituição de 1988, que passou a reconhecer a identidade linguística e sociocultural desses povos e a LDBEN de 1996, que lhes garantiu formas autônomas, diferenciadas e específicas de organização escolar. A partir desses marcos legais, as comunidades indígenas passaram a compreender a escola como um espaço diferente de atuação, espaço para o diálogo entre as realidades socioculturais e não mais como um espaço de homogeneização cultural. A escola indígena passou a ser pensada como um lugar para a apropriação da cultura do não indígena e para a transmissão dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, lugar em que os saberes são conjugados complementarmente e não mais de forma assimétrica (URQUIZA; NASCIMENTO, 2010, p. 46-47).

Assim, nessa dinâmica, os Cursos de Formação Inicial e Específica de professores buscaram garantir, em seus currículos, aspectos que proporcionassem a reflexão sobre a prática, a preparação para o estudo independente, a preparação do professor pesquisador e a preparação para a produção de materiais pedagógicos (RCNEI, 1998).

Outro ponto de destaque é o apropriar-se da realidade sociolinguística vivenciada pelas comunidades. Uma educação multilíngue prevê que estejam nas bases desses currículos de formação inicial, a formação adequada desses docentes para lidar com a diversidade linguística, tanto no que diz respeito à utilização da(s) língua(s) indígena(s) quanto à da língua portuguesa, seja essa LM ou uma LA. Dessarte, estão em destaque questões relativas ao conhecimento linguístico das línguas em uso, das metodologias para o ensino-aprendizagem de línguas e do tratamento pedagógico dado às línguas em contato (D'ANGELIS, 2001). Pois, conforme Gorete-Neto (2018, p.1351), o grande desafio para os currículos “é ensinar o português acadêmico sem silenciar as variedades indígenas do português”.

Nesse traçado, é que boa parte dos Cursos de Licenciatura Intercultural surgiu no Brasil. O primeiro deles foi implantado em 2001 na Universidade Estadual do Mato Grosso – UNEMAT no *campus* de Barra do Bugres. Além da UNEMAT, as Universidades Federais de Roraima (UFRR), de Minas Gerais (UFMG) e do Amazonas (UFAM), assim como a Universidade Estadual do Amazonas (UEA), também estiveram na linha de frente da implantação de Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena.

A primeira iniciativa oficial de apoio à Formação de Professores indígenas em Curso específico de Licenciatura teve início com o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND<sup>35</sup>. Lançado em 2005 a partir de edital conjunto entre Secretaria de Educação Superior - SESU e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, o PROLIND teve por objetivo geral “Instituir um programa integrado de apoio à formação superior indígena, em especial à formação de professores indígenas, como uma política de estado a ser implementada pelas IES públicas de todo o país” (BRASIL, 2005).

O Edital previa a concorrência em três eixos de modalidades de ações. O primeiro, voltado para a implantação e manutenção de Licenciaturas Específicas em

---

<sup>35</sup> Para maiores informações, cf. <http://portal.mec.gov.br/prolind>.

nível superior para a formação de professores indígenas; o segundo, relacionado à elaboração de projetos para Cursos Específicos; e o terceiro eixo, com foco na permanência dos alunos indígenas na educação superior. Os Editais do Prolind encamparam ao longo dos anos várias ofertas em instituições de norte a sul do país.

De 2005 até hoje, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena foi ofertado em mais de 20 instituições públicas de ensino superior, dentre elas, damos destaque:

**Quadro 12:** Oferta do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena

REGIÃO	INSTITUIÇÃO	ANO/INÍCIO
NORTE	Universidade Federal do Acre – UFAC	2010
	Universidade Federal do Amazonas – UFAM	2010
	Universidade do Estado do Amazonas – UEA	2006
	Instituto Federal do Amazonas – IFAM	2012
	Universidade Federal do Amapá – UNIFAP	2007
	Universidade do Estado do Pará – UEPA	2012
	Universidade Federal de Rondônia – UNIR	2009
	Universidade Federal de Roraima – UFRR	2011
NORDESTE	Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL	2010
	Universidade do Estado da Bahia – UNEB	2009
	Instituto Federal da Bahia – IFBA	2010
	Universidade do Estado do Ceará – UECE	2010
	Universidade Federal do Ceará – UFC	2009
	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	2009
	Universidade Federal de Campina Grande- Paraíba – UFCG	2007
	Universidade Federal de Goiás – UFG	2006
CENTRO-OESTE	Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT	2001
	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (2009)	2009
	Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD (2006)	2006
	Universidade Federal de Goiás/ Universidade Federal do Tocantins – (2006)	2006
SUL/SUDESTE	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2011)	2011
	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (2006)	2006

Fonte: NEGRÃO-OLIVEIRA (2019).



Faz-se necessário, antes de finalizar esta sessão, colocar em evidência a extinção da SECADI, realizada pelo atual Governo Federal, por meio do Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019. A SECADI, criada em 2004, tinha por objetivo possibilitar, a partir de seus Programas e Ações, o total acesso à educação, de forma a dirimir às desigualdades educacionais por meio da promoção de direitos e redução de diferenças. Assim, dentre as suas várias competências, conforme o Art. 23 do Decreto nº 9.005/2017, estavam:

I - planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino e as representações sociais, a implementação de políticas para a alfabetização e educação de jovens e adultos ao longo da vida, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação para as relações étnico-raciais, a educação em direitos humanos e a educação especial;

II - viabilizar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e à educação de jovens e adultos, à educação do campo, à educação dos povos indígenas, à educação em áreas remanescentes de quilombos, à educação para as relações étnico-raciais, à educação em direitos humanos e à educação especial;

III - coordenar ações educacionais voltadas à diversidade sociocultural e linguística, aos direitos humanos e à inclusão, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais de que trata a Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e

IV - desenvolver e fomentar a produção de conteúdos, de programas de formação de professores e de materiais didáticos e pedagógicos específicos (MEC, 2017, s/n).

Ao extinguir esse importante órgão, o Governo Federal retrocede e dá provas de que as políticas educacionais, voltadas para o reconhecimento da diversidade e da inclusão de todos nos processos educativos, serão tratadas como políticas de Governo e não como políticas de Estado, numa clara demonstração do viés filosófico da atual gestão presidencial do Brasil. A Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, criada em substituição à SECADI, não consegue dar conta de compreender, em seus objetivos, as peculiaridades previstas para o amparo efetivo de direitos à educação, àqueles que fazem parte de minorias étnicas neste país. Dessa forma, a educação indígena aparece, nesse novo órgão, apenas como um apêndice.

## 2.4.2 O Magistério Indígena no Estado do Pará

As ações para a formação de professores indígenas no estado do Pará, sob a responsabilidade do Estado, tiveram início em 22 de maio de 2003 com a aprovação da Resolução nº 257, que legitimou a Proposta Curricular do Curso Normal de Nível Médio de Formação de Professores Indígenas. A Proposta trazida por esse Curso tinha por objetivo central formar professores indígenas, alguns já em exercício, para atuarem nas escolas das comunidades nas quais estavam inseridos. Essa formação foi gerida pela Escola Itinerante da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC), como anexo do Instituto de Educação Estadual do Pará (IEEP), por ser esse a única instituição pública no estado a ofertar o Curso de Magistério em Nível Médio, em atendimento ao artigo 2º da Resolução em destaque, que previa que a certificação deveria estar sob a responsabilidade do IEEP.

Os recursos financeiros alocados para a realização do curso foram resultantes de várias fontes, dentre elas, o programa FUNDESCOLA<sup>36</sup>, o FNDE<sup>37</sup>, o PAR<sup>38</sup> (SEDUC-Pa, 2002).

Apesar de ter sido criada em 2003, a Escola Itinerante só começou a funcionar, de fato, em 2004 com a oferta das primeiras turmas. O Curso foi desenhado a partir de uma série de prerrogativas previstas em documentos oficiais, tais como, a Constituição Federal de 1988, o Parecer nº 14/1999, a LDBEN/96, a Resolução CEB nº3/1999 e outros que previam a especificidade da educação escolar indígena e o traçado da formação de professores indígenas para atuarem na

---

<sup>36</sup> FUNDESCOLA - Programa do Ministério da Educação (MEC) criado em 1995 e desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação, para promover um conjunto de ações para melhorar a qualidade do ensino fundamental e ampliar o acesso e a permanência das crianças nas escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/fundescola-fundo-de-fortalecimento-da-escola/>. Acesso em: 20/08/2017.

<sup>37</sup> O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é o órgão responsável pela execução da maioria das ações e programas da Educação Básica do nosso País, como a alimentação e o transporte escolar, além de atuar também na Educação Profissional e Tecnológica e no Ensino Superior. Foi criado, oficialmente, pela lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/perguntas-e-respostas-o-que-e-e-o-que-faz-o-fnde>. Acesso em: 20/08/2017.

<sup>38</sup> O Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, contribuindo para a construção de um sistema nacional de ensino. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/par>. Acesso em: 20/08/2017.

educação infantil e nas séries iniciais da educação básica. Assim sendo, três concepções balizaram o currículo a ser desenvolvido: Terra, Língua e Cultura. Essas concepções assentavam-se na discussão dos seguintes eixos temáticos: Meio Ambiente, Sociedade e Trabalho, Sociedade e Comunicação e Panorama do Mundo Atual. O propósito de se trabalhar com os eixos temáticos era para que a proposta fosse desenvolvida numa perspectiva transdisciplinar, de modo a garantir a articulação entre os conhecimentos das áreas e os saberes tradicionais indígenas (SEDUC-Pa, 2002). Além da parte específica envolvendo as três grandes áreas do conhecimento, a de Linguagem, códigos e suas tecnologias, a de Ciências humanas e suas tecnologias e a de Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, também existia a parte diversificada na estrutura curricular do curso, conforme quadro a seguir:

**Quadro 13:** Estrutura Curricular Curso Normal de Nível Médio de Formação de Professores Indígenas

		Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Carga Horária
<b>Base Nacional Comum</b>		Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Língua Indígena, Língua Portuguesa, Cultura Indígena: Atividades Físicas e Jogos, Ensino da Arte	960
		Ciências Humanas e suas Tecnologias	História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Antropologia	430
		Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática, Biologia, Física e Química	640
<b>Parte Diversificada</b>	<b>Formação Pedagógica</b>	Didática	História da Educação, História da Educação Escolar Indígena e Filosofia da Educação	250
		Fundamentos da Educação	Legislação Educacional, Prática Pedagógica Indígena, Metodologia do Ensino Fundamental, Psicologia da Educação, Linguística Aplicada e Informática na Escola Indígena	770

		Estágio Supervisionado	360
	<b>Total Geral</b>		<b>3.410</b>

Fonte: SEDUC-PA (2002).

As turmas foram compostas levando-se em conta dois critérios: o geográfico e o linguístico. O geográfico tratou do ordenamento das turmas em polos que atendessem ao maior número de etnias e que comportasse o histórico de contato entre elas; e o linguístico procurou trabalhar a composição pela aproximação das etnias a partir dos troncos linguísticos a que pertenciam. A seguir, quadro da oferta das turmas e da agregação das etnias pelos polos:

**Quadro 14:** Oferta de Turmas – Magistério Indígena no estado do Pará

ETNIAS	POLOS	LOCALIZAÇÃO
Cikyana, Katuena, Kaxuyana, Mawayana, Tiriyo, Tunayana, Wai Wai, Wayana e Xereu	Oriximiná	Região Noroeste/PA, Baixo Amazonas
Anambé, Arara, Asurini, Amanayé, Atikum, Guarani, Guajajara, Karajá, Kuykatêjê, Parkatêjê, Parakanã, Surui Xikrin	Marabá	Região Sudeste/PA
Arapiun, Apiaka, Jaraqui, Borari, Maitapu, Tupinambá, Tapajó, Munduruku, Cara Preta, Tupaiú e Arara Vermelha.	Santarém	Região Sudoeste/PA
Kayapó	São Félix do Xingu	Região Sudeste/PA
Arara, Assurini, Araweté, Juruna, Kayapó, Kuruaya, Parakanã, Xikrin e Xipaya.	Altamira	Região Centro/PA
Tembé Alto Rio do Guamá, Tembé Alto Mariquita e Tembé Alto Turiaçu.	Belém Capitão Poço Paragominas	Região Metropolitana

Fonte: SEDUC/PA (2002), com adaptações.

Infelizmente, o desenrolar do Curso não se deu exatamente da forma como estava previsto. Uma série de fatores, dentre eles, a questão orçamentária e o próprio currículo, contribuíram para que a evasão alcançasse números elevados e

que algumas turmas levassem até 08 anos para concluir o Magistério de nível Médio. O quadro abaixo demonstra a realidade na qual se configurou o Curso ao final de sua realização:

**Tabela 2:** Magistério Indígena no Estado do Pará

Polo	Início	Término	Duração	Alunos Iniciais	Alunos Concluintes	Concluintes (%)	Evasão (%)
ORIXIMINÁ	2004	2012	8	73	36	49,3	50,7
CAPITÃO POÇO	2004	2012	8	37	14	37,8	62,2
SANTARÉM	2007	2012	5	174	73	42	58
PARAGOMINAS	2008	2013	5	43	23	53,5	46,5
SÃO FELIX	2010	2014	4	76	32	42,1	57,9
ALTAMIRA	2010	2014	4	265	50	18,9	81,1
MARABÁ	2010	2013	3	55	14	25,5	74,5
TOTAL				723	242	33,5	66,5

Fonte: MARRA, 2014.

O percentual de evasão não está diretamente atrelado ao tempo de duração do Curso, haja vista alguns polos, como Marabá, São Félix e Altamira, terem atingido níveis tão elevados de evasão em relação a polos que tiveram um tempo maior de duração do curso. Marra (2015, p.160-161) relata que os Tembê Tenetehar apontaram três principais dificuldades na realização do curso: o período extenso, a falta de orientação pedagógica e o transporte para deslocamento.

Para Troncarelli e Rocha (2010), o fato de se ter um único projeto para contemplar diferentes etnias não permitiu que questões relacionadas ao trabalho com o português como língua adicional fossem devidamente exploradas. Depoimentos de cursistas Mëbêngôkre dão conta de que não compreendiam adequadamente os conteúdos por serem trabalhados em língua portuguesa. A não especificidade do curso impediu a reflexão e a utilização de estratégias voltadas para o ensino-aprendizagem de uma língua adicional.

Marra (2015) ressalta que a Escola Itinerante se consolidou como uma instituição desencaixada<sup>39</sup>:

<sup>39</sup>Na acepção empregada por Giddens, desencaixe refere-se a mecanismos que separam as interações das particularidades do lugar. Principalmente, no que tange a recombinações do tempo-espço, a experiência do magistério indígena pela Escola Itinerante atravessa essas dimensões por essa particularidade institucional (Cf. MARRA, 2015, p.163).

Seja por não realizar seu projeto pedagógico para cada grupo étnico no encontro e diálogo com os grupos, seja por enfeixá-los numa experiência pedagógica genérica ou ainda por desconectar o tempo-espaço da formação dos professores indígenas para recombina-los fora de suas dimensões tempo-espaço cultural. (MARRA, 2015, p.164)

Mesmo que a Escola Itinerante não tenha dado conta de encampar um Projeto Pedagógico que conjugasse adequadamente o tempo-espaço cultural dos professores indígenas em formação, o certo é que, naquele momento, representou uma iniciativa pioneira na formação de professores indígenas e o passo inicial para que essa etapa fosse pensada para além daquele período de formação.

O resultado desse Projeto Inicial é visto hoje em algumas escolas das etnias contempladas pelo Curso. Já existe um contingente de professores indígenas atuando na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental de várias aldeias dos povos Tembé, Munduruku, Kayapó, Parkatêjê, dentre outros. Alguns desses professores concluíram ou estão em fase de conclusão do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA.

Atualmente, a SEDUC-Pa oferta, conforme dados da própria Secretaria, desde 2018, duas novas turmas do Magistério Indígena:

**Quadro 15:** Oferta atual do Magistério Indígena no estado do Pará

CURSO NORMAL DE NÍVEL MÉDIO		
MUNICÍPIO	ALUNOS ATENDIDOS	INÍCIO
Capitão Poço	38	2018
São Félix do Xingu	38	2018

Fonte: SEDUC-PA (2019).

O Projeto Pedagógico do Curso está em fase de conclusão e tramita, consoante informações obtidas, pelos diversos setores da Secretaria de Educação do Estado do Pará para a sua devida aprovação.

### **2.4.3 O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena na Uepa e seus Desdobramentos**

A oferta do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade do Estado do Pará representa um ponto de partida na história de formação de

professores indígenas no estado. Apesar de ser um estado que abriga mais de 25 etnias indígenas e da Constituição de 1988 ter garantido a esses povos o direito a uma educação diferenciada a ser protagonizada por docentes das próprias comunidades, somente, em 2012, se efetivou o primeiro curso de formação específica, em nível superior, para professores indígenas.

O Curso implantado pela instituição faz parte do Núcleo de Formação Indígena – NUFI, ligado à Reitoria da Instituição, visa formar professores indígenas para atuar em uma das três grandes áreas da educação básica: ciências humanas e sociais, ciências da natureza e matemáticas e linguagens e artes (PPC INTERCULTURAL INDÍGENA - UEPA, 2016). Para que o graduado possa atuar em uma das três grandes áreas, o curso deve privilegiar princípios que garantam uma formação alicerçada na cultura dos povos indígenas e que lhes assegure a relação com a cultura não indígena por meio da apropriação de recursos tecnológicos, que contribuam para práticas pedagógicas reflexivas e elaboração de materiais pedagógicos, propostas curriculares, calendários e outros, alicerçados na realidade vivenciada pelos professores em suas aldeias. O licenciado irá atuar em uma das áreas escolhidas e, para propiciar a formação por áreas, o curso compreende uma carga horária de 4.000h, conforme Novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC INTERCULTURAL INDÍGENA - UEPA, 2016), distribuídas em:

**Quadro 16:** Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultura Indígena

PROJETO PEDAGÓGICO - LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA	
ATIVIDADE	CARGA HORÁRIA
Nivelamento Acadêmico	200h
Núcleo de Formação Geral	1.700h
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Áreas de Atuação Profissional	1.100h
Núcleo de Estudos Integrados	1.000h
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>4.000h</b>

Fonte: PPC INTERCULTURAL INDÍGENA - UEPA (2016).

A Licenciatura comporta um regime de oferta presencial e semipresencial com atividades nos Núcleos da UEPA e/ou nas escolas das aldeias a que pertencem os alunos.

Nesse sentido, o professor graduado deverá:

atender ao perfil do mediador, produtor, intérprete, pesquisador e divulgador de saberes e culturas, com seus alunos, a comunidade e a comunidade não indígena, com capacidade para refletir sobre sua práxis e reelaborá-la de conforme os princípios da filosofia indígena. (PPC INTERCULTURAL INDÍGENA - UEPA, 2016, p.32)

Desde o momento de sua implantação até os dias atuais, o curso já passou por uma revisão em seu Projeto Pedagógico de Curso. A seguir, apresento os componentes que compreendem as partes referentes ao Nivelamento Acadêmico, ao Núcleo de Formação Geral (apenas as disciplinas da área de Linguagens e Artes), à Formação Específica da área de Linguagens e Artes e ao Núcleo de Estudos Integrados.

#### Quadro 17: Matriz Curricular Curso de Licenciatura Intercultural Indígena

NIVELAMENTO	
ATIVIDADE	Carga Horária
Laboratório Intercultural em Língua Portuguesa	100h
Carga Horária Total:	100h

I. NÚCLEO DE FORMAÇÃO GERAL			
Série	Semestre/Módulo	Disciplina	Carga Horária
1º	1º	1.Fundamentos de Língua Portuguesa na Escola Indígena	80h
1º	3º	2. Línguas Indígenas na Amazônia I	80h
Carga Horária Total:			160h

II. FORMAÇÃO ESPECÍFICA LINGUAGENS E ARTES			
Série	Semestre/Módulo	Disciplina	Carga Horária
3º	5º	1.Língua Portuguesa	80h
3º	5º	2.Literatura no Brasil e na Amazônia	80h
3º	5º	4. Tecnologias Educacionais em Linguagens e Artes	80h
3º	6º	5. Práticas de Pesquisa em Educação Escolar Indígena	80h
3º	6º	6. Produção de Materiais Didáticos Específicos/Linguagens e Artes	80h
3º	6º	7.Línguas Indígenas na Amazônia II	80h
3º	6º	8.Oralidade e Escrita no Ensino e Aprendizagem de Línguas	80h
4º	7º	10. Leitura e Produção de Textos Bilíngue na Escola Indígena	80h
4º	8º	14.Tecnologias, Organização e Apresentação da Produção Acadêmico científica	60h
Total:			700 h/a

III. NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADOS			
Série	Semestre/Módulo	Disciplina	Carga



			<b>Horária</b>
1ª à 4ª	5º	Prática como Componente Curricular/Projeto Integrado de Práticas Pedagógicas Interculturais Indígenas	400h
1ª à 4ª	5º	Estágio em Educação Escolar Indígena I e II	400h
1ª à 4ª	5º	Outras Atividades Acadêmico-Científicas – Atividades Complementares	200h
<b>Total:</b>		<b>Carga Horária</b>	<b>1.000h</b>

Fonte: PPC INTERCULTURAL INDÍGENA – UEPA (2016)

As ementas propostas nas Disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Indígena preveem a discussão de temáticas relativas a aspectos fonético-fonológicos e morfossintáticos em línguas indígenas da Amazônia e em língua portuguesa; trabalho com a realidade sociolinguística das línguas indígenas amazônicas e a língua portuguesa, contato linguístico, bilinguismo e multilinguismo; questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas indígenas e do português em contextos bilíngues e bidialetais.

A parte que trata da formação integrada das áreas prevê a execução de atividades práticas que contemplem o caráter interdisciplinar do Curso e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

O Estágio Supervisionado compreende uma carga horária de 400h divididas em quatro momentos: dois para atividades relacionadas ao ensino fundamental (200h) com a disciplina Estágio Supervisionado I e outros dois, para atividades relacionadas ao ensino médio (200h) com a disciplina Estágio Supervisionado II. O objetivo maior é promover o intercâmbio entre os saberes adquiridos durante a formação. O Trabalho de Conclusão de Curso tem por finalidade preparar o professor para a iniciação à pesquisa e precisa convergir para a produção de material didático, embasado nos temas transversais e nas questões interculturais da realidade sociolinguística e cultural do povo ao qual pertence o professor em formação.

Desde 2012 até hoje, foram ofertadas 10 turmas com o seguinte perfil:

**Tabela 3** – Turmas ofertadas – Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (UEPA)

CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA – UEPA					
<b>Turma – Etnia</b>	<b>Nº Alunos</b>	<b>Município</b>	<b>Entrada</b>	<b>Saída</b>	<b>Concluintes</b>
Gavião	23	Marabá	2012	2016	23
Surui Aikewara	14	São Domingos	2012	2016	14

		do Araguaia			
Tembé Guamá	35	São Miguel do Guamá	2012	2016	35
Tapajós-Arapium	30	Santarém	2013	2017	26
Wai Wai	40	Oriximiná	2013	2017	36
Kaiapó	19	São Félix do Xingu	2014	2018	17
Tembé Gurupi	30	Paragominas	2016	2020	-
Tapajós-Arapium	48	Santarém	2016	2020	-
Assurini do Trocará	23	Tucuruí	2016	2020	-
Munduruku - Magistério	40	Jacareacanga	2017	2021	-
Mundurukun – Ens. Médio	40	Jacareacanga	2017	2021	-

Fonte: Secretaria NUFI, 2018.

A tabela nos permite visualizar, pelo número de professores em formação, a demanda existente para a formação específica para o magistério em nível superior, assim como nos dá a dimensão da importância de um Projeto de Curso que possa estar atento à realidade das diversas etnias envolvidas na Licenciatura, haja vista as peculiaridades de cada um desses povos.

Em 2016 a UEPA, após a conclusão da graduação pelas primeiras turmas, passou a ofertar o Curso de Especialização (lato-sensu) - Docência em Educação Escolar Indígena para as seguintes turmas:

**Quadro 18:** Oferta Especialização Docência em Educação Escolar Indígena

<b>CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – UEPA</b>					
<b>Turma – Etnia</b>	<b>Nº Alunos</b>	<b>Município</b>	<b>Entrada</b>	<b>Saída</b>	<b>Concluintes</b>
Tembé – Guamá	23	Capitão Poço	2016	2018	17
Gavião	18	Marabá	2016	2018	12
Surui Aikewara	13	Marabá	2016	2018	13

Fonte: Secretaria NUFI, 2019.

O Curso de Especialização, ofertado em regime presencial e semipresencial no período de novembro de 2016 a novembro de 2018, teve por objetivo geral trabalhar instrumentais que permitissem uma reflexão teórico-prática do fazer

pedagógico na integração dos saberes envolvidos na educação escolar intercultural, alicerçada nos princípios centrais da educação escolar indígena (PPC/UEPA – Especialização Docência em Educação Escolar Indígena, 2016) e, como objetivos específicos, a reflexão sobre a realidade educacional indígena, a compreensão da dinâmica dos processos de ensino-aprendizagem inerentes a essa realidade, a integração dos saberes indígena e não indígena na ressignificação dos mesmos e, por último, a formação mais completa do professor indígena no contexto da organização, gestão e práticas pedagógicas da escola (PPC/UEPA – Especialização Docência em Educação Escolar Indígena, 2016).

Dessa forma, a estrutura metodológica adotada previa a oferta de três Módulos de Disciplinas que perfaziam ao final uma carga horária de 840h com o Trabalho de Conclusão de Curso:

**Quadro 19** – Estrutura Curricular do Curso Docência em Educação Escolar Indígena

<b>MÓDULO</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>Nº DE DISCIPLINAS</b>
I – Formação Geral em Educação Escolar Indígena	Aprofundar questões relacionadas à legislação e política de educação escolar indígena; ampliar conhecimentos sobre gestão, planejamento e avaliação escolar.	07
II – Aprofundamento das áreas de atuação docente em educação escolar indígena	Trabalhar projetos de estudo e pesquisa relacionados a conteúdos específicos e pedagógicos das três áreas do conhecimento	03
III – Estudos Integrados	Integrar os conhecimentos apreendidos durante o curso	04
<b>Carga Horária Teórica: 425</b> <b>Carga Horária Prática: 415</b> <b>Carga Horária Total: 840h</b>		

Fonte: (PPC/UEPA – Especialização Docência em Educação Escolar Indígena, 2016)

Além disso, no ano de 2019, a UEPA, em associação com as Universidades Federais do Pará - UFPA, do Oeste do Pará – UFOPA e do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, deu início à primeira turma do Mestrado em Educação Escolar Indígena com o objetivo de qualificar professores e/ou graduados indígenas que tenham atuação na educação escolar indígena. O Mestrado selecionou 20

professores indígenas, dentre eles, alguns egressos das Turmas do curso de Licenciatura Intercultural Indígena ofertado pela Universidade do Estado do Pará.

Dessa maneira, a UEPA tem contribuído decisivamente, ao longo dos últimos oito anos, no contexto de Formação de Professores Indígenas no Estado do Pará.

### CAPÍTULO 3 - TECENDO REDES DE SABERES

*Ouve o rio... ouve o rio... ouve... vai até onde não tenha gente e se deixe mergulhar na sabedoria das águas [...] precisas mergulhar nas águas do rio e deixar que ele te lave e te leve para seu leito, em suas profundezas. Lá há mais coisas a descobrir do que a tua mente pode alcançar ao longo da tua vida inteira. [...] (MUNDURUKU, 2004, p.7,8,27)*

Entendi que era preciso reescrever este capítulo que tinha sido outrora pensado em dois vieses, o primeiro, o de retratar as teorias informais - crenças - na formação inicial de professores indígenas, o segundo, reportar as teorias formais - competências e saberes que estariam sendo agregadas a essa formação inicial. Não obstante, entendi que as teorias formais, concebidas à luz de epistemologias eurocêntricas, não dariam conta de representar ou até mesmo dialogar com as visões de linguagem e de ensino-aprendizagem manifestadas por povos que pensam e agem no coletivo, no oral, nas práticas de um mundo real e diferente.

Portanto, precisei ouvir e sentir o rio, precisei me transportar para o curso do rio Tapajós, intenso, gigante, cheio de vida e muitos mistérios. Entendi que, para seguir adiante, precisava me lavar e me deixar levar pelas águas desse rio amazônida, para que pudesse dar a este texto a fluidez e a consonância de saberes necessários. Entendi que, quando se fala em decolonialidade do saber, é impossível permanecer apenas na superfície do rio, é preciso mergulhar nas profundezas de cosmologias plurais numa tentativa de retornar e problematizar o pensamento ocidental (MIGNOLO, 2010).

Problematizar a cosmologia eurocêntrica não significa negar o que está posto, pois é impossível negar a história de colonialidade já constituída, problematizar representa, antes, andar pelas margens dos rios, pelas fronteiras, onde povos como os munduruku têm narrado e vivenciado suas histórias, seus saberes, por meio de outras línguas, de outras noções. São essas línguas de fronteira que possibilitarão, na e pela língua, a contra-hegemonia epistêmica (OLIVEIRA; PINTO, 2011), para que os povos indígenas promovam suas vozes e proclamem os conhecimentos por eles produzidos.

Dessa forma, minha alternativa de reescrita me sinalizava para a conjugação de epistemologias como empreendimento para dar visibilidade a uma perspectiva

local que deseja decolonizar o saber. Tarefa nada fácil, pois “implica estranhamentos mútuos, ajustes, negociações, muitas idas e vindas” (MAHER, 2008, p. 425).

Nessas idas e vindas e em meio a muitos estranhamentos, esforcei-me para aliar o construto teórico ocidentalista ao construto etnográfico resultante das produções realizadas por professores indígenas em formação inicial.

Assim, numa virada epistêmica, tentei tecer redes de saberes que se permitam dialogar e que não se coloquem em posição hierárquica, ao contrário, possibilitem tessituras entre fios de conhecimento.

Dessarte, neste capítulo, referendo o porquê de adotar a terminologia português como língua adicional; o traçado da língua portuguesa junto aos povos indígenas; a necessidade de apoiar-me em uma abordagem; a compreensão do que seria uma abordagem intercultural; e as teorias implícitas que concorrem para a formação de professores. Tudo isso em consonância com as produções etnográficas realizadas por professores indígenas em formação inicial.

### 3.1 O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL - A OPÇÃO POR UMA TERMINOLOGIA

Optar pelo uso de uma terminologia implica não apenas a escolha de uma palavra ou de uma expressão, mesmo que em alguns contextos essa palavra ou expressão possam ser utilizadas como sinônimas, implica, antes de tudo, uma escolha conceitual que seja mais apropriada à natureza do fenômeno abordado. Assim, a preferência pelo conceito língua adicional ao invés de segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE) deve-se ao fato de que estamos tratando de um cenário de ensino-aprendizagem de línguas em que os atores desse processo são professores indígenas que estão inseridos em uma realidade onde se fazem presentes outras configurações linguísticas, bem diferentes daquelas empreendidas em salas de aula em que o português se apresenta como língua de elite para aqueles que querem aprender uma outra língua.

Antes de me apropriar da nomenclatura Língua Adicional no lugar de Língua Estrangeira (LE) ou Segunda Língua (SL ou L2), é importante significar cada uma dessas noções.

A maioria dos autores que desenvolve estudos nessa área compreende que o critério geográfico seria suficiente para condicionar a eleição por um termo ou outro, portanto, se a língua-alvo não é falada na localidade em que ela está sendo ensinada, ela é considerada como uma língua estrangeira; quando a língua ensinada é falada na localidade em que o educando reside, é considerada como L2 (LEFFA; IRALA, 2014). Contudo, os dois casos são problemáticos de se presumir diante a realidade sociolinguística de nosso país, em que convivem imigrantes japoneses, italianos, alemães, entre outros, que falam, além da língua portuguesa, a língua de seus países de origem e para quem o ensino dessas línguas dentro do Brasil jamais poderia ser considerado como língua estrangeira.

Outro fato a considerar e extremamente relevante para este estudo é a situação dos povos indígenas que estão inseridos entre línguas. Aqui reside a dificuldade para acatar a terminologia L2, no contexto de formação de professores indígenas que convivem em ambientes de hibridismo linguístico, pois, ainda que a L2 seja uma língua não materna e língua nacional majoritária, para algumas etnias, ela nem sempre será, de fato, a segunda língua a ser aprendida, visto que existem povos que convivem com a língua portuguesa e duas ou mais línguas indígenas em seu repertório linguístico; ou ainda, em contextos em que essas línguas vivenciadas, em vários momentos, não se polarizam, ao contrário, convergem para práticas translíngues ou para contextos bi/ plurilíngues.

À vista disso, o termo língua adicional, aquela que vem por adição e que não estaria necessariamente ligada a critérios de classificação em relação ao lugar onde está sendo ensinada, nem tão pouco às peculiaridades do educando, se está aprendendo uma segunda ou terceira língua, por exemplo, parece ser a nomeação mais adequada para a perspectiva que se deseja retratar. Além do mais, é um construto mais amplo que prevê que uma ou outras línguas estejam presentes nas práticas sociais do estudante. No mais, “[...] é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 33).

Para as etnias brasileiras que sofreram desde o início a imposição de uma L2, pensar a vinda de uma língua por acréscimo e não mais por injunção torna-se, mesmo que aparentemente, um pouco mais ameno ante as experiências de outrora, e nos ajuda a compreender as relações decoloniais e de poder na utilização de práticas translíngues por indígenas que desejam marcar novas epistemes a partir dos repertórios linguísticos utilizados.

Entende-se por práticas translíngues:

novas práticas comunicativas que deixam visíveis a complexidade das trocas linguísticas entre as pessoas com diferentes histórias e que dão vazão a histórias e entendimentos que foram enterrados dentro de identidades linguísticas fixas restritas pela ideia de Estado-nação. (GARCÍA; WEI, 2014, p. 21)<sup>40</sup>

A ocorrência de práticas comunicativas desvinculadas da perspectiva de língua-nação, que permite que histórias de minorias étnicas sejam realçadas, também assinalada por Mignolo (2003) como práticas de linguajamento, é muito comum em várias situações de interação realizadas por alunos munduruku em formação inicial para a docência. Durante as disciplinas ministradas e que serviram de recurso para esta pesquisa, era muito comum presenciar a realização do que Canagarajah (2013) e Garcia e Wei (2014) têm denominado de translanguajamento ou prática translíngue. Os alunos interagiam entre si e em algumas situações de interação comigo também, mesclando as línguas em uso, principalmente, quando desejavam pedir alguma explicação em sala de aula, em conversas informais ou em momentos em que tratavam de questões relacionadas à universidade. O que se percebe é que não se refere apenas à troca de um código pelo outro, “mas à construção e ao uso pelos falantes de práticas discursivas originais e complexas inter-relacionadas [...] que compõe o repertório linguístico dos falantes” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 22)<sup>41</sup>. Em outros momentos, de sala de aula, a situação bilíngue era bem marcada, quando, por exemplo, desejavam dar maior fluência à apresentação oral de uma atividade, pediam para utilizar a língua indígena. Também, segundo esses professores, em resposta ao questionário aplicado em dois momentos diferentes, no início do curso em janeiro de 2017 e em agosto de 2019, quando indagados se utilizam a língua portuguesa para se comunicar em casa:

Não, porque eu não sei falar bem na língua portuguesa, tenho um pouco de dificuldade ainda, mas eu quero aprender na língua portuguesa, as crianças também não aprenderam (jan./2017) / Não, porque sempre utilizo a língua materna para comunicar com minha família. Se eu falar a língua portuguesa, eles não entendem, porque

---

<sup>40</sup> No original: new communicative practices that make visible the complexity of complexity of language exchanges among people with different histories, and releases histories and understandings that had been buried within fixed language identities constrained by nation-states (GARCIA; WEI, 2014).

<sup>41</sup> No original: [...] but to the construction and use by speakers of original and complex discursive practices interrelated [...] which composes the linguistic repertoire of speakers (GARCIA; WEI, 2014).



a língua portuguesa não é utilizada todo dia (ago./2019).  
(MUNDURUKU-WARO)

Eu sempre falo a língua materna, porque a minha família só fala a língua materna (jan./2017) / Na minha aldeia, comunicamos sempre na língua materna, se comunicamos em língua portuguesa na aldeia, a minha família pede a língua (ago./2019) (MUNDURUKU-MUO).  
Não, porque não é necessário usar (jan./2017) / Na minha casa eu não utilizo a língua portuguesa. Eu só uso a língua materna. Porque a língua portuguesa, não é necessário usar (ago./2019).  
(MUNDURUKU-SAW)

Os relatos acima sinalizam com propriedade um dos contextos linguísticos experimentados por esses alunos, a situação de bilinguismo e o lugar que desejam dar à língua portuguesa enquanto língua adicional. Para eles, não é a língua na qual desejam comunicar os cotidianos de seus lares, não é a língua que utilizam na comunicação de casa, com seus familiares, é a língua que deve ocupar outros espaços, numa tentativa política de assegurar que a língua indígena continue a representar seus territórios e suas cosmovisões diante daqueles com os quais compartilham conhecimentos.

Sendo assim, enveredei na formação de professores indígenas, com os quais tenho tido a oportunidade de fiar e tecer outras histórias na educação escolar no estado do Pará, a partir da utilização do termo língua adicional na conjugação com práticas bi e/ou translíngues, por entender ser apropriado para refletir as cosmovisões de linguagem de um povo que, ao mesmo tempo em que determina os espaços impostos pela sociedade eurocêntrica para as línguas em uso, também subverte esses espaços a partir do hibridismo nas práticas discursivas reportadas.

### 3.2 O português como língua adicional pelas terras indígenas

O número de línguas indígenas existentes no território nacional gira em torno de 180, faladas por 230 etnias existentes (OLIVEIRA; PINTO, 2011). Dados do IBGE resultantes do Censo 2010<sup>42</sup> revelaram que, em território nacional, existia uma população indígena de 896 mil habitantes. Esse panorama já oferece dados suficientes para questionar o porquê de, ainda hoje, esse grupo étnico continuar a

---

<sup>42</sup> Cf. <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/o-brasil-indigena-ibge>. Acesso em 04/05/2017.

ser tratado sob o rótulo da invisibilidade<sup>43</sup> no que diz respeito às línguas faladas por eles.

Ainda vivemos em um país onde o mito do monolinguismo é fortemente divulgado, mesmo que as comunidades indígenas estejam presentes em praticamente quase todo o território nacional, mesmo que, desde a década de 1970, já se venha falando sobre uma educação escolar bilíngue para os povos indígenas, ainda que a língua portuguesa venha sofrendo mudanças em decorrência do contato com as línguas indígenas, as línguas indígenas faladas por essas etnias têm sido negligenciadas ao se tratar de políticas linguísticas no contexto nacional.

O primeiro momento a marcar uma política linguística em território nacional com a sobreposição de uma língua sobre as outras ocorreu em 1757, com o Diretório do Marquês de Pombal, em que a língua portuguesa passou a ser instituída como língua oficial. A partir desse momento, o português passou a ser a única língua de instrução nos processos educacionais.

O segundo momento aconteceu só a partir da Constituição de 1988 e da implantação e divulgação de Documentos oficiais que passaram a preconizar a necessidade de uma educação escolar que considerasse a realidade sociolinguística dos povos da floresta<sup>44</sup>, quando o português como língua adicional passou a ser discutido na educação escolar indígena sob uma nova perspectiva,

Antes da Carta Magna, o conceito de educação escolar bilíngue para os povos indígenas baseava-se na opção por um modelo de *bilinguismo de transição*, que consistia na utilização apenas inicial da língua materna como veículo para a aquisição do português. Após a apropriação da língua nacional, a língua indígena era deixada de lado. Conforme Nobre (2012, s/n.), o bilinguismo de transição apresenta-se com objetivo, espaço e valor bem determinados. Dessa forma, teríamos um bilinguismo cujo objetivo seria levar o indígena à plena inserção na cultura e na língua considerada oficial; o espaço reservado à língua indígena, nesse tipo de bilinguismo, é cada vez menor a cada ano de instrução; e o valor que é dado ao bilinguismo e à língua indígena, nesse construto, é de que o bilinguismo é algo a ser superado e a língua indígena só tem valor enquanto é necessária para a aquisição do português, depois, pode ser descartada.

---

<sup>43</sup> Termo utilizado por Cavalcanti (1999) para se referir à situação das minorias linguísticas no país.

<sup>44</sup> Expressão inicialmente utilizada por Chico Mendes – remete ao processo de resistência empreendido pelos povos extrativistas da Amazônia. Aqui utilizada para se referir aos povos indígenas.

Essa forma de bilinguismo foi largamente utilizada na década de 1970 quando a FUNAI, respaldada pelos artigos 47 e 49 do Estatuto do Índio – Lei 6001/73<sup>45</sup>, delegou a uma instituição norte-americana, o Summer Institute of Linguistics (SIL)<sup>46</sup>, parte da responsabilidade pela educação indígena bilíngue. Os artigos previam, respectivamente, a manutenção do legado cultural dos povos indígenas e a garantia da alfabetização, primeiro em língua materna e depois em língua portuguesa.

O SIL era uma entidade que buscava conciliar o trabalho de utilização de métodos linguísticos aos ensinamentos bíblicos. Dessa maneira, boa parte do material pedagógico produzido era de caráter confessional, uma vez que a questão linguística era apenas pano de fundo para as manifestações religiosas. Para muitos autores, o bilinguismo praticado nessa época não se diferenciava muito daquele da educação catequética, dos jesuítas, no início da colonização (MELIÀ, 1979).

Faustino (2010), Barros (1994, 2004), D'Angelis (2004), Leite (1981) e Melià (1979) não concebem a eficácia desse modelo de alfabetização bilíngue trazido pelo Summer, modelo também conhecido como *bilinguismo de ponte*<sup>47</sup>.

Apesar de ser visto com restrições por vários estudiosos da época, o SIL se apresentava num viés inovador para a educação escolar indígena, haja vista não suprimir as línguas e as culturas indígenas, mas reclamar a emergência do registro dessas línguas por estarem sob risco de morte (SILVA; AZEVEDO, 1995, p.151).

A partir da década de 1990, novas discussões sobre o papel da língua portuguesa na educação escolar das comunidades indígenas começaram a ganhar espaço e o conceito de bilinguismo ganhou novas ressignificações. Entrou em cena, assim, o bilinguismo aditivo ou modelo de enriquecimento linguístico (MAHER, 2007) ou bilinguismo de escolha (CAVALCANTI, 1999), que ressalta a importância da língua materna indígena ao longo de todo o processo de escolarização e o acréscimo da língua portuguesa ao repertório comunicativo do aluno durante o processo. Esse tipo de bilinguismo trata o ensino das línguas como um processo monolíngue, visto que as línguas são ensinadas separadamente. Esse cenário é

---

<sup>45</sup> Cf. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm). Acesso em: 04/06/2017. Tramita desde a década de 1990 a proposta de um novo Estatuto do Índio, haja vista o atual encontrar-se defasado em relação a vários contextos.

<sup>46</sup> Missão Evangélica Americana, criada no México na década de 1930, especialista na tradução do Novo Testamento para línguas ágrafas. Cf. (BARROS, 2004). Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-77012004000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012004000100002). Acesso em 04/06/2017.

<sup>47</sup> Uso da língua materna nas séries iniciais até se alcançar a escrita para que se fizesse a transposição para a língua oficial.

muito comum nas comunidades indígenas, pois acredita-se que o sujeito deva alcançar uma proficiência em cada uma das línguas em seus devidos espaços de uso. Assim, reforça a “crença monoglóssica, que compreende que as únicas práticas de linguagem legítimas são as performadas por monolíngues” (GARCIA, 2009, p.115)<sup>48</sup>.

Tanto o bilinguismo subtrativo como o aditivo têm promovido um certo apagamento das diferenças culturais por negar a interrelação entre as culturas ou por fazer com que essas diferenças se mantenham cada uma em seu devido prato da balança, que acaba pendendo sempre para a língua majoritária.

Maher (1990;1996), em seus trabalhos de mestrado com a etnia Guarani do estado de São Paulo e de doutorado com povos indígenas da Amazônia Ocidental no estado do Acre, trouxe importantes contribuições para a reflexão a ser empreendida no ensino de português para essas comunidades. Uma delas diz respeito à necessidade de se levar em consideração o caráter pragmático das interações que estão na base das línguas em contato. Desse modo, é preciso permitir, aos alunos em formação, a reflexão sobre “o caráter social e político do uso da língua dominante” (MAHER, 1990, p.119). Outra importante contribuição trazida pela autora, já em sua tese de doutorado, permite conceber a existência de um *português indígena* capaz de referendar a projeção de uma identidade indígena *pan-étnica*<sup>49</sup> (MAHER, 1996, p.37). Maher (1996, p.57) também chama a atenção para a imprescindibilidade de se caminhar para uma concepção sociofuncional de bilinguismo amparada em autores como Grosjean (1985) e Romaine e Martin-Jones (1986). Essa perspectiva de bilinguismo aponta para uma visão de língua em movimento, que funciona em campos discursivos próprios e que, em algumas situações de interação, caminha para o fenômeno do translinguajamento (CANAJARAH, 2013), que tem ocorrido em boa parte dos cenários em que os povos indígenas vivem e pensam entre línguas. Esse fenômeno nos impõe conceber as línguas em confronto com a *ideologia monolingual* (MIGNOLO, 2003) e nos colocam diante de uma realidade em que línguas se misturam e se hibridizam (MOITA LOPES, 2013) nas práticas de linguagem do cotidiano dos povos das florestas.

---

<sup>48</sup> No original: [...] monoglossic belief, which understands that the only legitimate language practices are those performed by monolinguals (GARCIA, 2009).

<sup>49</sup> Identidade pan-étnica – expressão utilizada por Maher (1996) para se referir a uma identidade indígena que diz respeito a toda etnia, genericamente falando.

Essas línguas acontecem num *continuum* e na dinâmica dos recursos semióticos utilizados por esses povos.

Para Garcia (2009, p.119):

Esse quadro teórico considera o aluno como um todo, reconhece seu espectro bilíngue, vê o bilinguismo como um recurso, e promove identidades transculturais, que são a junção de diferentes contextos e experiências culturais gerando uma experiência cultural nova e híbrida<sup>50</sup>.

Reconhecer o bilinguismo como um recurso que promove outras experiências de linguagem a partir da confluência entre as relações transculturais existentes possibilita considerar o cenário bi e/ou translíngue em que esses povos se encontram e, especialmente, a existência de outras formas de utilização da língua portuguesa, é um grande passo para se pensar novos caminhos para uma educação que se realiza na convergência de línguas que desejam viver outras formas de significar. Outrossim, a comprovação e a aceitação de um português indígena (MAHER, 1996) torna possível compreender a natureza dos contextos sociolinguísticos nos quais essas etnias estão inseridas, permite problematizar a questão e, por último, gera condições para se propor alternativas para que essa variedade seja respeitada e colocada como parâmetro no momento de se pensar o ensino de português nas comunidades indígenas, visto que “as marcas que caracterizam o português indígena denunciam a identidade indígena, a apropriação da língua do outro” (ABRAM dos SANTOS, 2011, p.41-42). Essas marcas manifestam-se no dia a dia da utilização dessa variedade pelos indígenas, são, sobretudo, marcas discursivas e pragmáticas, que apontam para um viés da identidade de um povo que se revela na linguagem em uso (MAHER, 2016).

Se a identidade é projetada através da linguagem em uso, e se essa linguagem em uso é fruto de uma prática local (PENNYCOOK, 2010), não poderá mais ser vista numa perspectiva determinista, essencialista, genérica, abstrata, como se acostumou a tratar as línguas. Essa visão de língua como estrutura projeta para uma visão homogeneizante dos 230 povos existentes na sociedade brasileira e

---

<sup>50</sup> No original: This theoretical framework considers the student as a whole, recognizes their bilingual spectrum, sees bilingualism as a resource, and promotes cross-cultural identities, which are the combination of different contexts and cultural experiences generating a new and hybrid cultural experience (GARCIA, 2009).

impossibilita de enxergá-los como realmente são, impede de dar a eles a oportunidade de expressarem na e pela linguagem aquilo que lhes é peculiar, próprio. Sendo assim, “é então nesse jogo complexo entre a reafirmação de uma etnicidade e a construção de uma identidade genérica que podemos vislumbrar a complexa constituição da indianidade contemporânea [...]” (MAHER, 2016, p.724).

Embora muitas etnias estejam em processo de reavivamento da língua materna, como os Tembé da região do Guamá no estado do Pará, não há como negar que o português utilizado por essas comunidades carrega boa parte dos aspectos socioculturais decorrentes de uma visão de mundo bem diferente daquela vivida pelas populações não indígenas. E o que sobressai, na maioria das vezes, é a variedade indígena dessa língua, fortemente determinada pela presença do oral. Por isso:

[...] ainda que haja pontos de contato ou similaridade, a escolarização e o ensino de línguas no contexto indígena ganham significados diferentes de povo para povo e isto implica que cada realidade seja observada em separado (GORETE-NETO, 2009, p.37).

Dessa forma, o ensino-aprendizagem de uma língua adicional em espaços onde há o predomínio de variedades específicas do português, vai requerer um pensar para além das bases que ainda hoje têm sido determinadas para o ensino da língua portuguesa como língua materna, pois:

Ensinar uma língua adicional requer uma perspectiva para além da gramatical: os aspectos interculturais e interlinguísticos devem ser discutidos com o aprendiz, levando-o a refletir sobre sua própria língua e sua identidade (AMADO, 2012, p. 395).

Ao se desconsiderar esses aspectos interculturais e interlinguísticos, desconsidera-se, também, a possibilidade de se empreender uma outra visão para o tratamento a ser dado à língua portuguesa em sua real utilização diante dos povos indígenas; desconsidera-se a opção política, importante a uma política linguística para essas comunidades e tão bem determinada por professores indígenas munduruku quando perguntados sobre a utilização da língua portuguesa em suas casas:

Não. Porque o nosso pai não deixa que se comunique na língua portuguesa, para manter sempre na língua munduruku, por esse motivo a gente não se comunica (jan./2017) / Não. Porque geralmente a gente utiliza mais a língua materna para valorizar mais a nossa linguagem para nos comunicar (ago./2019) (MUNDURUKU-PAIGÕ).

Não. Porque nós munduruku não conversamos em português (jan./2017) / Não, porque na minha casa não há as pessoas que falam em português, por isso não tem como falar entre minha família (ago./2019) (MUNDURUKU-KIRIXI).

A opção política tem sido determinada pelos cidadãos indígenas há mais de cinco séculos de história, entretanto, essa determinação não tem sido tratada como uma vontade cidadã de povos que têm buscado exercer uma cidadania que passa pela autogestão das línguas que utilizam.

Tratar essa questão de forma política assegura a dimensão que ela precisa ter para que se efetive não somente nos documentos oficiais, porém e principalmente, na e pela realidade na qual se configura. Antes, todavia, é necessário compreender que o sujeito bilíngue “opera em um universo discursivo próprio, que não é nem o universo discursivo do falante monolíngue em L1, nem do falante monolíngue em L2” (MAHER, 2007, p.77), por isso, é preciso tratar o bilinguismo como um fenômeno heterogêneo, que está fortemente marcado pelos contextos sociais em que as línguas se realizam (COUTINHO STORTO, 2015, p.33).

Outro ponto essencial é não desconsiderar as práticas translíngues que se manifestam tanto no oral quanto na escrita desses alunos, a mescla entre as línguas é muito frequente nessas zonas de contato (PRATT, 1991) e em situações em que o colonialismo sempre esteve presente sob diversos vieses, o do poder, o do ser e o do saber (MIGNOLO, 2003). Apagar essa perspectiva é postergar a possibilidade de respeitar aqueles que utilizam as línguas como bandeira de reexistência, termo aqui compreendido na visão de Souza (2009), decorrente da utilização de práticas de linguagem específicas, resultantes de tempo e espaços próprios, práticas que revelam atitudes de apropriação e de enfrentamento da sociedade no entorno; práticas que adotaram o hibridismo como uma forma de desafio frente à ideologia ainda vigente do monolinguismo.

Deixo de lado, assim, a concepção de língua como sistema e encampo a visão de língua como ação (PENNYCOOK, 2010). Isso permite compreender mais apropriadamente a situação sociolinguística de sujeitos que vivem entre línguas e dá

condições para repensar as abordagens monolíngues que têm gerido o ensino de línguas.

Temos nos esforçado para proporcionar aos professores em formação inicial essa noção de que a língua portuguesa pode caminhar, lado a lado ou na intersecção das práticas comunicativas, com a língua indígena, seja no oral ou no escrito. Dessa forma, boa parte das atividades propostas durante as disciplinas tem sido realizada em um esforço de valorizar os contextos locais e possibilitar que tanto a fala quanto a escrita sejam vivenciadas, principalmente, na perspectiva que lhes interessa representar.

### 3.2.1 Uma Abordagem no Ensino de Língua Adicional

Durante muitas décadas, o ensino de línguas esteve centrado na discussão de uma terminologia, um método, o melhor, o mais adequado para formar, ou melhor, *treinar* professores. A partir da década de 1980 e com mais confluência na década de 1990<sup>51</sup>, passou-se a compreender que a pauta não seria apenas o ensino, mas o ensino-aprendizagem e, dessa forma, vários outros olhares precisariam estar direcionados, assim, o foco não era mais o método, mas sim uma possibilidade de compreensão maior do que circundava todo esse grande processo. E, com isso, uma outra terminologia ganhou evidência, a abordagem, descrita como um conceito muito maior e abstrato, pois comporta, em si, o método e a metodologia, assim como outros agentes envolvidos na dinâmica de ensinar e aprender.

Leffa (1988, p. 212) define abordagem como um “termo mais abrangente que engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem” e, assim, o método estaria inserido dentro da abordagem por comportar um sentido menor, mais específico.

Almeida Filho (2009, p.63) entende que a abordagem indica:

[...] um conjunto potencial de crenças, conceitos, pressupostos e princípios que orientam e explicam (a metodologia) não só as experiências diretas com e na L-alvo (o método) em salas de aulas, mas também as outras dimensões do processo complexo (a operação) de ensinar uma língua, a saber, o planejamento curricular

---

<sup>51</sup> Publicação do artigo *There's No Best Method. Why?* De Nagore Prabhu em 1991 na revista estadunidense TESOL Quarterly.



e/ou de programas específicos, os materiais de ensino, e a avaliação do próprio processo e dos seus agentes.

Nessa acepção, a abordagem compreende um processo muito mais amplo, pois não se centra apenas na metodologia, porém, em tudo que está no entorno, todas as dimensões que envolvem a prática pedagógica.

Para os munduruku de Jacareacanga no Pará, a abordagem no ensino-aprendizagem de uma língua está intimamente ligada à mescla entre o que concebem como educação indígena e educação escolar indígena:

[...] a educação indígena é um processo próprio e particular de cada povo indígena, pois cada povo indígena existe singularidade (que é cada povo tem suas culturas e são diferentes dos outros povos nativos do Brasil). E a educação é repassada dos mais velhos aos mais novos, de forma integral que aprendem em várias coisas principais e que todos podem aprender no que tem disponível para aprender na sua vida. A educação indígena, portanto, é especialmente responsável em repassar aos mais novos toda a cultura, conhecimentos e tradições de cada povo. [...]. A escola indígena deve ser respeitada e com autonomia, os colonizadores poderão observar e respeitar essa educação escolar indígena no Brasil (MUNDURUKU-SAW, 2019).

Entendem a educação indígena como um processo próprio, com características particulares, que compreende a ancestralidade e a integralidade de cada etnia, e que deseja para si autonomia e respeito frente à postura do colonizador. Essa autonomia e essa forma particular de lidar com a educação se manifesta claramente em uma sala de aula munduruku, onde existe uma relação muito intensa com a oralidade, boa parte das atividades planejadas pelos professores partem muito mais de tarefas orais do que de tarefas escritas. Os planos de aula elaborados durante a Disciplina de Estágio em Educação Escolar Indígena I ou os projetos integrados de educação ambiental produzidos na Disciplina de Prática como componente curricular previam, em alguma etapa da prática pedagógica, a realização de atividades escritas, todavia, em muitos momentos da aula, essas atividades eram deixadas de lado em prol da efetivação de tarefas orais ou lúdicas também previstas, porém, com um valor muito maior para os professores em formação.

Outro componente característico da educação indígena é a relação que possuem com as noções de tempo e espaço, bem diferentes das vivenciadas por

nós, não indígenas, em nossas salas de aula. Eles não têm pressa, não se estressam, não pressionam seus alunos, porque vivem o tempo e os espaços de uma forma cíclica, holística, onde tudo se integra – corpo-mente-espírito – em perfeita harmonia com a natureza. Eles não veem o ensino-aprendizagem como algo mecânico, mas sim como um processo natural, que acontece dentro da sala de aula da mesma forma como acontece no dia a dia da aldeia, porque “na sociedade indígena educar é um processo que ocorre de dentro para fora” (MUNDURUKU, 2009, p. 22).

Na convivência com meus alunos, no dia a dia da aldeia, mesmo que em uma situação de interação que vinha do lugar do colonizador para o lugar do colonizado, me deparei com várias cenas que, para nós, não indígenas, causam estranhamento, não por serem absurdas, mas por representarem, especialmente, toda a sabedoria de um povo esquecido por nós, e por me trazerem a uma realidade possível, por me dizerem o quanto temos ainda a aprender com essas populações. Foi nessa relação de alteridade que entendi que a minha forma de compreender o mundo ainda precisava ganhar outros alinhavos, novos remendos para atingir a sabedoria indígena, que interpreta o mundo a partir de leituras que não se firmam na escrita, porém, decorrem de um código que ainda estamos buscando decifrar (MUNDURUKU, 2004).

Nesse prisma, o conceito de abordagem vivenciado por não indígenas e indígenas, apesar de convergir em alguns pontos, por conceber o processo de ensinar e aprender línguas como algo que não se fecha no espaço da sala de aula e que envolve outros agentes, além de professor e alunos, possui também pontos que confirmam as diferentes epistemologias envolvidas.

Atentamo-nos para a primordialidade de considerar que nossas teorias ocidentais ainda estão muito centradas numa ótica monolíngue, dessa forma, não cabem como *modelo* para a efetivação de práticas de linguagem que mobilizam diversos recursos semióticos e que se manifestam recorrentemente nas pedagogias empreendidas nas escolas das aldeias munduruku. Nossas abordagens não conseguem dar conta dos componentes que agregam e consubstanciam a natureza de ensinar e aprender uma língua na concepção indígena, que não dissocia corpo-mente-espírito, tríade imprescindível para romper as experiências, os sentidos e os sonhos que geram o aprendizado (MUNDURUKU, 2009).

### 3.2.2 Uma Abordagem Intercultural na Formação de Professores de Línguas

O adjetivo *intercultural* tem sido trabalhado em várias áreas do conhecimento com significados e objetivos diferentes (KRAMSCH,1993), ora como a relação originária do contato entre culturas diferentes, de povos que não comungam a mesma pátria, ora como resultante do diálogo de grupos dentro de uma mesma nacionalidade, mas com culturas outras, e ora como expressão do diálogo resultante de situações de multilinguismo dentro de um mesmo território. Essas acepções costumam sinalizar para o campo do conhecimento desejado como foco para o estudo apresentado, visto que respaldam “projetos, processos e lutas, político sociais, epistêmicos e éticos – que se entrelaçam conceitual e pedagogicamente [...] e lançam as bases para uma pedagogia decolonial” (WALSH, 2009, p.14)<sup>52</sup>. A pedagogia decolonial se funda na possibilidade de questionar e resistir às orientações epistêmico-eurocêntricas que têm respaldado ainda hoje as relações entre povos subalternizados, que desejam viver outras práticas sociais.

Na educação escolar indígena, a definição mais utilizada para a expressão procura dar conta da importância que ela assume como princípio caracterizador dessa modalidade educativa. Dessa forma, o documento maior que orienta a educação escolar indígena, o RCNEI (1998, p.24), trata a questão intercultural como resultante do reconhecimento da diversidade cultural e linguística e da busca pelo diálogo entre as culturas, a partir do respeito e da não sobreposição de uma cultura em relação a outra.

Ainda nessa área da educação, Candau (2002, p.19) fala da interculturalidade como uma base importante para que se reconheçam as diferenças entre grupos com culturas tão diversas e para que se estabeleça a troca, na tentativa de alcançar estratégias mais adequadas para resolver os conflitos que podem resultar dessas relações. Para a autora, algumas interpretações passam a ser relevantes para uma educação verdadeiramente emancipatória, dentre elas, a desconstrução de visões que impedem de reconhecer a questão monocultural e etnocêntrica presente nas escolas e nas políticas públicas; o reconhecimento da diversidade cultural para que

---

<sup>52</sup> No original: [...] proyectos, procesos y luchas - políticas, sociales, epistémicas y éticas - que se entretelen conceptual y pedagógicamente, [...] sientan las bases de lo que yo llamo pedagogía decolonial (WALSH, 2009).

se promovam a igualdade e a diferença nas escolas e nas políticas públicas; o resgate das identidades culturais pessoais e coletivas e o diálogo como forma de se alcançar uma maturidade sobre a nossa relação com o outro (CANDAU, 2002, p.33-34).

Para professores indígenas munduruku em formação inicial, a educação intercultural:

[...] relaciona as duas culturas, o português, a língua e a cultura do povo (jan./2017) / [...] significa aprender as duas culturas, por exemplo: língua materna e língua portuguesa (ago./2019) (MUNDURUKU-WARO).

[...] que estuda entre a cultura indígena e a cultura do português (jan./2017) / [...] a educação de todos povos indígena e não indígena (ago./2019) (MUNDURUKU-MUO).

[...] é uma oportunidade para aprender em duas línguas diferentes, tanto na língua portuguesa ou então na língua materna (jan./2017) / [...] está sempre ligado mais de uma cultura, onde pode ser ensinada no ensino aprendizagem mais de uma cultura (ago./2019) (MUNDURUKU-PAIGÕ).

[...] envolve duas culturas de diferentes povos, ou seja, culturas diferentes (jan./2017) / Levar em conta as duas culturas tanto a indígena quanto da sociedade envolvente de igual para igual (ago./2019) (MUNDURUKU-SAW).

[...] para mim é que a gente aprende duas línguas, como a língua portuguesa e língua materna munduruku e outros (jan./2017) / [...] é muito importante por que a gente aprende várias coisas principais através de outros conhecimentos (ago./2019) (MUNDURUKU-KIRIXI).

A visão de educação intercultural dos professores munduruku aponta para a reflexão de que se foi na e pela língua que os processos de colonialidade se estabeleceram, também será na e pela língua (MIGNOLO, 2003) que a decolonialidade se efetivará. É pela língua que se problematizará, é pela língua que outras epistemologias se apresentarão. Para eles, língua e cultura não se separam, uma transcende a outra, uma não prescinde da outra.

Ao trazerem língua e cultura como bandeiras para a efetivação de uma educação intercultural, esses professores também se posicionam sociopoliticamente sobre como desejam que suas línguas e culturas sejam tratadas nessas fronteiras de saberes. Deixam claro que a relação de interculturalidade não se assenta na ótica de uma única sociedade apenas, mas precisa partir de conhecimentos que

abarcuem o indígena e o não indígena em suas várias maneiras de expressar seus mundos e na busca por esse tão desejado diálogo interepistêmico. Estabelecem as línguas ou melhor, linguagens, seja em práticas bi ou translíngues, como a ponte e o caminho para dizer de que forma desejam que a educação intercultural aconteça.

Dessa forma, implica reconhecer que não é um conceito acabado, centrado apenas nas relações ou na comunicação entre culturas, mas fundamentalmente um conceito em construção, que marca, na América Latina, a busca por uma justiça social que prevê resgates e maneiras outras de dar vozes àqueles que são detentores de histórias sinaladas pela subordinação e pela desconstrução (WALSH, 2006).

No Brasil, mais especificamente no estado do Pará, em territórios Munduruku, o aprendizado da interculturalidade tem estado bem atrelado à prática da busca por uma justiça social, haja vista as constantes lutas que esses povos têm travado com garimpeiros, madeireiros e com o próprio Governo Federal pela manutenção e preservação de seus territórios.

Nessas lutas, é evidente o posicionamento assumido por eles, deixam claro que o diálogo intercultural no limiar se processa quando se entende que há outras concepções de mundo envolvidas nessa troca:

O território munduruku, da árvore mais alta à raiz mais profunda, está ameaçado e nós, o povo que recebeu do Karosakaybu esta terra, queremos denunciar as ameaças que estamos sofrendo. Em 2013 várias urnas deixadas por nossos antigos foram roubadas. A cachoeira de Sete Quedas “PARI BIXEXE” (lugar onde os mortos vão depois da morte), local sagrado do nosso povo, foi destruído. Queremos que os *pariwat* saibam que nossos locais sagrados são tão importantes quanto suas cidades santas ou seus templos que alcançam os céus. Nossos locais sagrados não representam o triunfo da riqueza. Nossos lugares sagrados nos apontam o caminho do Bem Viver.

Trecho do documento final da XI Assembleia do Povo Munduruku do Médio Tapajós, setembro de 2015

Trechos como o do documento acima, objetivam o que Walsh (2006, p.35) ratifica como interculturalidade nos tempos atuais:

la interculturalidad en esta región del mundo, significa potencia e indica procesos de construir y hacer incidir pensamientos, voces, saberes, prácticas, y poderes sociales “otros”; una forma “otra” de

pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad<sup>53</sup>.

Para a autora, é uma interculturalidade que está em exercício constante, que desafia e abala imaginários etnocêntricos e que aponta outros percursos possíveis para a resolução de problemas.

Quando entendida como um processo atrelado à noção de decolonialidade, a interculturalidade ganha outros matizes para os povos indígenas, pois impõe representações diferentes daquelas até então estabelecidas pelas elites, pelas universidades e pelo ocidente.

Essas representações têm se apresentado nas falas de docentes do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA:

Eu entendo que ensinar ou aprender, as duas culturas, ou duas línguas – é muito importante, porque nem uma cultura fica atrás, ou seja, um melhor do que a outra (MUNDURUKU-SAW, 2017).

Ensino de língua portuguesa deve levar em consideração por que as duas línguas devem ser ensinadas de igual para igual. Se ensinar em duas línguas seria melhor para entender (MUNDURUKU-SAW, 2019).

Eu entendo que isso é importante, pois a gente aprende as duas culturas e dois conhecimentos como português e munduruku, conhecimento científico e tradicional do povo mundurucu (MUNDURUKU-KIRIXI, 2019).

O dizer dos professores indígenas aponta, igualmente, para “uma forma de renegociar línguas e culturas, e apropriar-se delas para fins estratégicos em seus próprios termos” (CANAGARAJAH, 2013, p. 56)<sup>54</sup>.

Essa renegociação tem sido frequente nos contextos de formação inicial de professores indígenas munduruku que apontam para nós, professores formadores, que tipo de interculturalidade precisa fazer parte da educação escolar.

Para Diaz-Aguado (1995, p.164), a educação intercultural busca reconhecer que a escola é um espaço para a prática da igualdade de oportunidades, desde que não

---

<sup>53</sup> “A interculturalidade nesta região do mundo, significa poder e indica processos de construir e fazer incidir pensamentos, vozes, saberes, práticas e poderes sociais "outros"; uma forma "nova" de pensar e agir com relação a e contra a modernidade/colonialidade” (tradução nossa).

<sup>54</sup> No original: [...] a way to renegotiate languages and cultures, and appropriate them for strategic purposes on their own terms (CANAGARAJAH, 2013).

deixe de lado a cultura daqueles que historicamente são considerados como minorias.

Valente (1998) alerta para o fato de que a interculturalidade não pode ser vista como a marca de relações onde não existem conflitos, pois, quando tomada dessa forma, torna-se um conceito ingênuo e sem respaldo político.

Mendes (2004), por seu turno, define o adjetivo intercultural como um esforço que orienta para o respeito a culturas várias que estão presentes no processo de ensino aprendizagem de línguas.

Esses conceitos nos levam a pensar que um ensino-aprendizagem de línguas que pretende trazer consigo um princípio intercultural não se predispõe apenas a ensinar aspectos da cultura da língua-alvo, nem tão pouco a promover tão somente o diálogo entre as culturas em contato, mas visa, acima de tudo, compreender que ensinar ou aprender uma língua é um processo político engajado socialmente.

Em vista disso, para os professores indígenas munduruku, o ensino de língua portuguesa deve levar em consideração o aspecto intercultural, porque:

É bom trabalhar na escola duas coisas para entender melhor os alunos, ensinar a cultura do meu povo munduruku e compararmos com a cultura das outras etnias e não indígena (MUNDURUKU-MUO, 2019).

[...]. Porque a língua portuguesa está presente no nosso dia a dia. É importante para nós, considerar no aspecto intercultural (MUNDURUKU-PAIGÕ, 2019).

Ao compreenderem que ensinar uma língua numa perspectiva intercultural envolve o caráter sociopolítico no qual essa língua se insere, esses professores também compreendem que é preciso desconstruir e reconstruir as línguas (PENNYCOOK, 2010), numa tentativa de desterritorializar e concebê-las a partir dos múltiplos recursos semióticos em que se realizam.

A relação língua-cultura nos coloca no mundo, permitindo-nos experiências que se materializam nos usos, que não se consolidam unicamente na utilização de formas da gramática da língua-alvo, mas, principalmente, no agregar de elementos paralinguísticos decorrentes das instâncias sociais nas quais a linguagem acontece. Outrossim, ao utilizar uma língua para comunicar, o ser humano lança mão não apenas das regras que compõem a estrutura daquela língua, mas de conhecimentos que fazem parte da forma como as relações culturais se constituem naquela língua,

pois “a cultura está na linguagem e a linguagem está impregnada de cultura” (AGAR, 1994, p.28).

A abordagem intercultural, na visão de Mendes (2004), ancora-se em três princípios que aqui, para efeito didático, são apresentados um a um, contudo, conforme a autora, são princípios que se agregam em seus conteúdos.

O primeiro trata da forma como vejo o outro e o mundo que nos rodeia. O outro é o diferente, vem de uma cultura que muitas vezes pode entrar em choque com a minha, fala uma outra língua, possui atitudes e comportamentos nessa outra língua que expressam maneiras de ser diversas daquelas que eu vivencio com os meus *iguais*, mas é também aquele com o qual eu posso compartilhar novos aprendizados, novas situações, novos mundos. A empatia, o respeito e o diálogo com o outro tornam-se caminhos fecundos para o aprendizado de uma língua adicional. A forma como eu vejo, trato e convivo com aquele que possui uma outra cultura, uma outra língua, um outro universo, com conceitos diversos dos quais eu convivo, é determinante para que esse contato entre línguas se estabeleça e me permita movimentos críticos de observação e análise do mundo e possa fazer da sala de aula um campo produtivo para a experiência, haja vista compreender os espaços de ensino-aprendizagem como espaços de vivências onde se explora, se analisa, se observa criticamente, todo o processo (MENDES, 2004, p.157).

O segundo, associa-se à forma como eu me coloco no mundo, aqui residem questões de ordem fenomenológica e implicam a visão intersubjetiva do ser. O que penso, o que faço, como me movo e construo o espaço no qual estou inserido, me dá condições para que seja capaz de estabelecer, de uma maneira mais produtiva, as relações com o outro e perceber as consequências de minhas ações e atitudes. O vivido e o realizado são objeto da minha reflexão e me ajudam a conceber o mundo, eu mesma e o outro. É um movimento constante de encontro comigo mesma e com o outro. Assim, uma abordagem intercultural

pressupõe também uma atitude, um modo de agir e de ser que deve orientar professores e alunos, instrutores ou aprendentes, para o desenvolvimento da intersubjetividade, de uma postura que reconheça as experiências do outro nas suas próprias experiências ao construir conhecimentos com/na nova língua-cultura que estão ensinando e aprendendo (MENDES, 2004, p.161).

O último princípio relaciona-se à maneira como interajo, me relaciono e comunico com o outro. Fazer da sala de aula um lugar para a troca, para a interação



e o diálogo, pressupõe desvincular-se de pressupostos que têm por décadas alicerçado o ensino de línguas, a visão monológica, em que a interação não se consubstancia como um processo de compartilhamentos de experiências, de culturas. As línguas só se efetivam nas práticas sociais que acontecem por meio da interação, das relações entre sujeitos, que mesmo sendo possuidores de línguas-culturas diversas, podem e devem buscar a aproximação que resulta da prática dialógica entre mim e o outro. Isso tudo faz parte de uma filosofia que se diz intercultural, porquanto, promove e permite o diálogo entre experiências culturais diferentes.

Para os professores indígenas munduruku, o ensino numa perspectiva intercultural bilíngue consiste:

A nossa cultura relacionada com toda a natureza, pode ensinar as crianças todas as culturas, como português e cultura indígena / [...] ensino entre culturas diferentes e a língua também [...] (MUNDURUKU-WARO, 2017).

Eu entendo que ensinar ou aprender as duas culturas ou as duas línguas, é muito importante, porque nem uma cultura fica atrás, ou seja, uma melhor do que a outra” (MUNDURUKU-SAW, 2017).

Eu entendo que isso é muito importante, pois a gente aprende duas culturas e dois conhecimentos como o português e munduruku, conhecimento científico e tradicional do povo munduruku (MUNDURUKU-KIRIXI, 2019).

O ponto de vista desses professores ressalta a necessidade de atentar para a forma como eu me relaciono com o outro, a forma como os meus conhecimentos são também parte do aprendizado. Essa visão é muito frequente no dia a dia da sala de aula, nas interlocuções desses professores que querem aprender a língua adicional, mas desejam, também, que sua língua esteja conjugada nesse aprendizado. Para eles, a abordagem intercultural favorece “a afirmação do Eu e o reconhecimento do Outro, através de procedimentos que promovam a descentralização, que desestabilizem o etnocentrismo e a disseminação de estereótipos” (ALVAREZ; SANTOS, 2010, p. 224). Dessa forma, traz à tona a necessidade de se reconhecer as minorias como base para que os grupos majoritários encampem um novo tipo de educação que possibilite o viver e o conviver num mundo plural etnicamente (ALMEIDA FILHO, 2008).

### 3.2.3 Teorias Implícitas na Formação de Professores – problematizar a partir de outras perspectivas

Esta sub-seção se impõe como um desafio para o meu pensamento eurocêntrico e as minhas bases colonialistas. Tornou-se para mim o meu momento de insurreição frente às cores, às linhas, às agulhas, às tessituras que deram amarras aos conhecimentos fundados em uma trajetória colonialista. Insurgir-me e contrapor-me ao que está posto, ao que foi tecido em uma ciência que negou a palavra e o conhecimento àqueles que colaboram comigo nesta pesquisa. Entretanto, meu levante se faz necessário e coerente com a postura que desejo fiar nesta tese, ao me propor dar visibilidade aos conhecimentos de meus alunos indígenas em formação inicial, ainda que, para isso, precise confrontar-me com algumas teorias ocidentalistas que, desafiadoramente, trouxe para este contexto; ainda que essas teorias carreguem conceitos e terminologias que sejam contraditórias às teorias de formação vivenciadas por professores munduruku, foco deste estudo; ainda assim, preciso confrontar-me como forma de entender se realmente fui capaz de realizar o exercício de alteridade proposto por Arias (2010), de tornar visível o outro a partir de seus saberes e suas vivências; entender se fui capaz de compreender Krenak (1989, s/n), quando fala sobre formação no mundo indígena:

Na nossa tradição, um menino bebe o conhecimento do seu povo nas práticas de convivência, nos cantos, nas narrativas. Os cantos narram a criação do mundo, sua fundação e seus eventos. [...] Então, acontecem as cerimônias que compõem essa formação e os vários ritos, que incluem gestos e manifestações externas. Por exemplo, você fura a orelha. Fura o lábio para colocar o botoque. [...] Esses são os sinais externos da formação. Os sinais internos, os sinais subjetivos, são a essência mesma daquele coletivo. Então você passa a compartilhar o conhecimento, os compromissos e o sonho do seu povo. As grandes festas se constituem em instantes de renovação permanente do compromisso de andar junto, de celebrar a vida, de conquistar as suas aventuras. Então a nossa tradição consiste, de maneira resumida, nesses eventos. A formação é isso. (KRENAK, 1989, s/n)

Compartilhar o conhecimento, os compromissos e o sonho de um povo por meio de uma formação que vem de práticas internas e externas representadas num sentimento coletivo, é de difícil entendimento para nós, que temos desprezado e deixado para trás concepções que se assentam em práticas que não primam exclusivamente na razão. Por outro lado, a prática desses conhecimentos pelos

povos ancestrais tem nos mostrado que essa forma própria de existência, que não se firma tão somente na objetividade, mas em uma subjetividade que passa pelo afeto, pelo sentir e pelo pensar, pela não separação entre coração e razão, num movimento de corazonar (ARIAS, 2010), tem nos mostrado uma luz no fim do túnel para a crise civilizatória vivenciada por nós hoje (ARIAS, 2010).

É nessa perspectiva, de insurgência, que procuro dar vazão aos conhecimentos apresentados nesta sub-seção. Assim, discorro sobre o que alguns autores da academia entendem por teorias implícitas, como as crenças, problematizando-as a partir da concepção dos próprios indígenas sobre a formação inicial para a docência.

A pedagogia utilizada para entrelaçar esses fios de conhecimentos se funda em quatro eixos temáticos decorrentes das narrativas de formação produzidas por professores da etnia munduruku.

Os eixos – os primeiros professores, a chegada à escola, a escola e o estágio - foram elencados segundo a recursividade com que apareceram nos textos narrativos produzidos durante as atividades realizadas nas Disciplinas ministradas por mim a esses alunos-professores do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA.

A seguir, a discussão realizada.

### **3.2.4 Ressignificando terminologias no fazer indígena docente – crenças x conhecimentos indígenas**

Nesta sub-seção problematizamos o que autores como Almeida Filho (1993; 1999; 2007; 2016), Dantas (2016), Barcelos (2004; 2007), Bлатыta (1999), Leffa (1991), Gimenez (1994) e Barcelos (1995), dentre outros, entendem por teorias informais – crenças - na área da Linguística Aplicada, na formação de professores não indígenas de línguas, e como essas teorias são resignificadas no reportar de professores indígenas em formação inicial.

Apesar de o conceito de crenças não ser específico da área da Linguística Aplicada (LA), uma vez que áreas, como a Psicologia, a Sociologia e a Filosofia também utilizam essa terminologia, neste estudo, busco me deter apenas no traçado bibliográfico de autores que discutem o termo à luz da LA.

Parto dos autores não indígenas, não por hierarquia ou importância, mas para que, no percurso, a partir do reportar desses autores, possa problematizar as teorias por eles apresentadas, tomando por base os relatos de professores indígenas.

O primeiro eixo temático – Os primeiros professores - traz, para a tessitura do início da formação docente, o que Almeida Filho (1999; 2007; 2016), Dantas (2016), Barcelos (2004; 2007), Bлатыта (1999), dentre outros, têm compreendido como as teorias implícitas que subsidiam a formação de professores de línguas. Essa teoria *informal*, tratada por Almeida Filho (2016, p.131) como uma teoria com t minúsculo<sup>55</sup>, é apresentada como um dos componentes da consolidação da profissionalização docente, que se agrega à formação universitária, por meio de cursos de graduação e pós-graduação, isto é, uma das etapas do longo percurso traçado pelo professor nesse ínterim de assumir esse novo papel.

Para Almeida Filho (2016), quatro diferentes categorias de conhecimentos implícitos se colocam na base da primeira parte da formação do professor, são elas: as intuições, as crenças, as memórias e os traços do caráter nacional.

As intuições, por não se alojarem no campo da razão, compreendem a presciência, isto é, o pressentimento que o professor aciona para lidar com determinada situação no momento de ensinar. É, assim, uma forma contínua de concepção sobre o ensinar e o aprender línguas (ALMEIDA FILHO, 2016, p.80-81). As crenças têm sido utilizadas na área da Linguística Aplicada desde a década de 1990 e dizem respeito às competências naturais, implícitas, decorrentes da experiência de cada indivíduo, utilizadas nos processos de ensinar (ALMEIDA FILHO, 2016, p. 34). As memórias são também componentes da competência implícita e constituem importante mecanismo para que se possa atribuir significado ao fazer docente, haja vista estarem relacionadas às experiências vividas outrora e redefinidas no momento presente do aprender ou do ensinar uma língua. Já os traços de caráter nacional representam o que compreendemos como “traços perceptíveis herdados de condições especiais vividas por um povo ao longo de sua história cujos efeitos podem alterar o modo de aprender e de ensinar uma língua (s)” (ALMEIDA FILHO, 2016, p. 24). Estão diretamente ligados a aspectos socioculturais

---

<sup>55</sup> Teoria com t minúsculo é uma denominação utilizada por Almeida Filho (2016) para referir-se a “corpo teórico informal de professores e aprendentes de línguas composto de intuições, sacadas, crenças e memórias de ensino e de aprendizagem vividos, a partir dos quais agem professores ao ensinar e aprendizes ao aprender”. (GLOSA-LA, 2016)

que compõem a base da natureza de determinado povo no que concerne ao processo de ensinar e aprender uma ou mais línguas.

Neste estudo, detenho-me em apenas uma das categorias dos conhecimentos implícitos, as crenças, por dois motivos, primeiro, porque penso que as crenças dão condições para mostrar como os indígenas compreendem o processo de formação inicial, depois, porque meu objetivo maior é apresentar, com base nesse aporte inicial, as propostas de letramentos contra-hegemônicos realizados nas Disciplinas desenvolvidas durante o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA.

As crenças fazem parte das teorias implícitas e representam a aprovação a uma ideia tida como válida ou não e que constitui o percurso das experiências vividas por alunos e professores no processo de aprender e ensinar uma língua. Podem se manifestar como momentâneas ou duradouras. As momentâneas, pela sua própria natureza, são tênues e evidenciam-se de diferentes maneiras, por meio de intuições ou conjeturas, mas, normalmente, de forma subconsciente. Já as duradouras, pela essência do termo, são perenes e tornam-se convicções sobre o processo de ensinar e aprender, estão, na maioria das vezes, enraizadas e podem dificultar a reflexão no momento da formação de qualquer um dos agentes envolvidos (ALMEIDA FILHO, 2016, p.34-35).

Os estudos sobre crenças na área da LA passaram a figurar no cenário brasileiro a partir da década de 1990, com trabalhos que tratavam desta temática no ensino-aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2004). Depois disso, o termo se firmou, na literatura brasileira acadêmica por meio de pesquisas e publicações voltadas, de maneira mais particular, para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e, com algumas variações de nomenclatura, como *cultura de aprender* (ALMEIDA FILHO, 1993), *cultura de ensinar* (ALMEIDA FILHO, 1993), *cultura de aprender línguas* (BARCELOS, 1995), dentre outras.

Os pioneiros nesse estudo no Brasil, conforme Souza (2007), foram Leffa (1991), Almeida Filho (1993), Gimenez (1994) e Barcelos (1995), a partir de influência de autores estrangeiros como Hoselfeld (1978), Howitz (1985) e Wenden (1986). Assim, desenvolveu-se um grande número de trabalhos no Brasil sobre essa temática, dentre eles, Conceição (2004), Garbuio (2005), Silva (2010; 2005).

O que se depreende dessa trajetória de estudos no Brasil é que mesmo em meio a definições diversas para o termo, dois aspectos mantiveram-se ao longo do percurso, conforme Silva (2007, p.247), a realidade da qual docentes e discentes

fazem parte e o fato de se levar em consideração que essas crenças são mutáveis e estão ligadas às experiências e ao universo sociocultural desses indivíduos. É válido ressaltar também que, na área da Linguística Aplicada, os estudos deram conta de retratar a aquisição e a aprendizagem de LE/L2 apenas no campo de atuação de professores não indígenas, constatação realizada após estudos de levantamento bibliográfico.

Barcelos (2007, p.113) caracteriza crenças como dinâmicas, socialmente construídas e situadas contextualmente, experienciais, mediadas, paradoxais e contraditórias, relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa e não tão facilmente distintas do conhecimento.

Nesse pressuposto, a realidade sócio-histórica e cultural na qual o sujeito está inserido acaba sendo determinante para a construção das crenças assumidas. Resultantes da interação e da experiência, seja com o mundo ao seu redor, seja com outros mundos, as crenças apresentam-se como paradoxais, pois, ao mesmo tempo que decorrem do convívio com o social, são também individuais; ao mesmo tempo que são dinâmicas, propensas à mudança, podem se manter estáveis.

Silva (2005) apresenta um conceito de crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas que também carrega em seu bojo o caráter da mudança e que se alicerça nas experiências contextuais vivenciadas pelos sujeitos:

Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re) constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo (SILVA, 2005, p.77).

A visão de Silva (2005) comunga com a de Barcelos (2007), visto que as crenças relacionadas aos sujeitos envolvidos nos processos educacionais são vistas como decorrentes das experiências e vivências desses atores. Além do mais, também se considera que, por serem relativamente estáveis, estão sujeitas a mudanças e a processos de reconstrução.

Ortiz-Alvarez (2007, p.09) diz que as crenças são resultantes de opiniões representadas como certezas, ideias fortemente alicerçadas. Pajares (1992, p.325), por sua vez, coloca as crenças como subsidiárias da ação do professor, visto que se

apresentam como instrumentos para a seleção e realização de atividades do fazer pedagógico.

É importante destacar que, ao privilegiar aspectos mais atuais na definição de crenças, deixa-se de lado abordagens normativas do ensino de línguas, que pautaram os estudos iniciais sobre o assunto e que tratavam as crenças como relacionadas a uma estrutura mental pronta e fixa, privilegia-se, assim, a abordagem contextual, que trata as crenças como parte da realidade de atuação dos sujeitos.

Ganham destaque também as três grandes abordagens apresentadas por Abrahão (2006, p. 219) para os estudos de crenças, no que diz respeito “às definições, metodologias e relações entre crenças e ações”. A primeira delas, a abordagem normativa, trata crenças como “ideias pré-concebidas que influenciam na abordagem de aprender e de ensinar” (ABRAHÃO, 2006, p.219). O instrumento de pesquisa utilizado é o questionário fechado, que deverá apenas ser completado pelos sujeitos da pesquisa e a relação entre crenças e ações não se configura. Na segunda abordagem, concebida como metacognitiva, as crenças são tratadas como “conhecimento metacognitivo” (ABRAHÃO, 2006, p.219.). A metodologia baseia-se em entrevistas semiestruturadas, autorrelatos e questionários semiestruturados e a relação entre crenças e ações é negligenciada. Na última, as crenças são “vistas como parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem em uma determinada sociedade” (ABRAHÃO, 2006, p. 220). Emprega-se como instrumentos de pesquisa, observações, entrevistas, diários e estudos de caso e a relação entre crenças e ações é analisada a partir da metodologia empregada.

Figueiredo e Sabota (2016, p.89) apresentam as crenças como a maneira pela qual organizamos o que faz parte do nosso mundo exterior e que desejamos aliar ao nosso universo interior, tanto em nível pessoal como profissional.

O trançado teórico apresentado até aqui mostra que, para esses autores não indígenas, as teorias informais ou crenças, que estão na base da formação inicial de professores não indígenas, não são consideradas necessariamente como teorias científicas ou com T (maiúsculo), consoante Almeida Filho (1993), visto que estariam muito atreladas ao que, para eles, representa o senso comum, por carregarem consigo um alto grau de subjetividade. Essas teorias são tratadas como crenças, ideias, opiniões, conjeturas, fé e outras denominações que expressam bem o teor que é dado a elas. Apesar de serem trazidas para o contexto da universidade como uma das bases da formação do professor, não recebem o mesmo tratamento de

igualdade científica que as teorias que os professores adquirem, por exemplo, quando vivenciam cursos de formação escolar ou acadêmica. Em nenhum dos conceitos apresentados, percebemos que essas teorias possam se constituir como formas próprias de saber epistemológico. Apesar de partirem de um paradigma interpretativista, de terem sido embasadas na vivência de professores não indígenas, ainda que estejam atreladas à realidade sociocultural, continuam a ser tratadas, por esses autores, como crenças e não adquirem o *status* de conhecimento referendado.

O povo munduruku, assim como outros povos indígenas, tem nos mostrado que intuições, crenças, memórias e traços de caráter nacional compõem muito mais do que temos compreendido como teorias informais na formação docente. Para eles, esses construtos materializam-se em teorias epistemológicas na medida em que representam todo um paradigma indígena de conhecimento. São esses traços que alicerçam os saberes e as cosmovisões dos povos indígenas. Marcamos aqui um importante ponto das epistemologias próprias desses povos, o fato de conceberem uma relação holística com o mundo nessa dinâmica de ensinar e aprender. Para eles, há uma inter-relação permanente entre “o racional, o espiritual, o vivencial e o intuitivo” (INÕ DAZA, 2017, p. 117) e é essa ligação que deve promover as leituras existenciais de um mundo no qual todos são considerados seres e todos contribuem para o equilíbrio cósmico.

Dessa forma, esses professores em formação inicial, antes mesmo de conceberem qualquer ligação com a escola e/ou academia, já vivenciaram em sua infância e/ou adolescência práticas do seu dia a dia, na família, na sociedade, que se lhes acumulam e se constituem ao longo do percurso como parte dos conhecimentos adquiridos para o fazer docente.

Os professores munduruku, colaboradores deste estudo, nos mostram que a representação primeira da profissão docente se efetiva no seio familiar, característica bem peculiar dos povos indígenas. Segundo eles:

[...]. Quando eu era criança, aprendi muitas coisas com meu pai, como história dos antigos, cântico tradicional e brincadeira tradicional. [...]. Quando eu era criança sempre acompanhava o meu pai, principalmente para pescar, caçar e fazer a roça [...]  
(MUNDURUKU-WARO, 2017).



A educação indígena é assim, as crianças aprendem com seus pais, tudo que o seu pai faz, a criança também faz, ela faz imitando o seu pai. As crianças indígenas recebem a educação desde pequena, até certa idade, a criança recebe toda educação que devia e todos os ensinamentos. Mas a educação é repassada ou transmitida oralmente, de pai para filho, de geração para geração. Assim foi a minha educação, é assim que eu fui educado (MUNDURUKU-SAW, 2019).

[...] Quando eu era criança, não sabia fazer nada e minha mãe e meu pai cuidavam e ensinavam a conhecer e fazer alguma coisa que eu não sabia, como, primeiro conhecer os parentes. Depois, quando fiquei com a idade de 3 a 12 anos, sempre acompanhava meu pai e minha mãe em todo lugar onde eles andavam e faziam as coisas. Eles me ensinaram tudo, como: trabalhar, caçar, pescar, roçar, plantar, colher as frutas, fazer artesanatos, brincar, conhecer e usar a medicina tradicional, história dos antigos, normas e regras sociais munduruku etc (MUNDURUKU-KIRIXI, 2017).

Os relatos acima nos dizem que os pais se apresentam como os primeiros professores na constituição dos docentes em formação inicial, e os espaços da vida familiar e social se consagram como espaços de formação para ensinar e aprender a caçar, a pescar, a roçar, a plantar, a brincar, a ouvir narrativas, a compreender a cosmovisão de um mundo que possui saberes próprios. Conforme Munduruku (2016), os pais são os responsáveis pela educação dos corpos dos filhos, cabendo aos avós a responsabilidade pela educação das mentes, e essa educação passa por processos relacionados às atividades descritas anteriormente. Todavia, além dos pais, a comunidade indígena, como um todo, também faz parte dessa prática, uma vez que as atividades pedagógicas acontecem nos mais variados espaços da aldeia, de onde decorre o forte senso de coletividade das etnias indígenas.

Krenak (2018) atenta para a importância do senso de coletividade, resultante de toda essa trajetória vivencial de seres que transitam em um mundo com matizes e fiações próprias:

[...]. É o mais velho contando uma história, ou um mais novo que teve uma experiência que pode compartilhar com o coletivo que ele pertence e isso vai integrando um sentido da vida, enriquecendo a experiência da vida de cada sujeito, mas constituindo um sujeito coletivo (KRENAK, 2018, s/n).

O sujeito coletivo enunciado por Krenak faz parte da base epistêmica indígena e determina que o processo de ensino-aprendizagem não se constitui

isoladamente, porque o ser é apenas parte do evento, o processo como um todo só se alcança no social.

Meliá (1979) e Fernandes (1989) também nos oportunizam depreender a ótica sobre a qual os povos indígenas estabelecem a concepção de educação, cujo fundamento assenta-se na tradição e na memória, ou seja, é um processo que se constitui a partir das experiências e vivências proporcionadas às crianças, a partir dos conhecimentos dos mais velhos. Tudo isso à luz de uma coletividade, visto que o indivíduo, a família e o grupo como um todo estão sempre envolvidos em atividades conjuntas. Essa visão corrobora com Freire (1996, p.24):

[...] e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar (FREIRE, 1996, p.24).

Dois outros importantes pontos ganham destaque nos relatos dos professores munduruku sobre o aprendizado inicial a partir da figura dos pais como primeiros professores. O primeiro é a relação com a oralidade. Mesmo hoje em que a tecnologia da escrita e a *internet* já se fazem presentes na experiência de muitas etnias, ainda é comum observarmos cenários em que as crianças acompanham seus pais nas várias atividades do dia a dia, ensinadas a elas pela oralidade. O primeiro despertar vem a partir da magia de conhecer o mundo pela oralidade a partir do convívio intenso com ele, pois, para os munduruku de Jacareacanga no Pará, “os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.79).

Essa relação primeira com o aprender, que vem, inicialmente, pela oralidade por meio de cantos, rituais e outros afazeres, está distante da relação com a escrita que as sociedades ocidentais possuem. Esse aprendizado inicial se dá na confluência entre o oral e outros recursos semióticos, proporcionando outras formas de significar o mundo em que vivem, algo que, para nós, detentores de epistemologias eurocêntricas, é de difícil compreensão, visto que a racionalidade ocidental nos impediu de conceber a possibilidade de apreender o mundo que não seja pelo viés da escrita.

Aqui reside outro ponto de problematização em relação às teorias informais, para os indígenas, o aprendizado que vem da relação primeira com a oralidade não

é um aprendizado momentâneo, passageiro que vai se modificar no decorrer do processo, nem tão pouco é algo que esteja firmado no senso comum, algo que não seja passível de comprovação, visto que, para eles, esse aprendizado não precisa estar calcado na escrita para ser verdadeiro, para ser comprovado. A relação com a escrita, como marco de conhecimento científico para esses povos, é uma invenção nossa, ocidentalista, que tem sido vista com fraturas por autores como Quijano (2005), Mignolo (2010), Moita Lopes (2013) e outros, para quem esse preconizar é muito mais fruto de uma colonialidade do poder e do saber do que reflexo real de um mundo no qual os saberes podem ser plurais.

O segundo ponto na base dessa formação inicial diz respeito ao aprender a fazer, fazendo. Os povos indígenas compreendem desde cedo o que nós, não indígenas, levamos anos de estudo para compreender, que os saberes não são produtos exclusivos das academias, que os saberes da experiência (LARROSA, 2002) têm sido alicerce para aprendizados efetivos. As atividades do cotidiano são aprendidas na dinâmica de suas realizações, ou seja, aprende-se a caçar, caçando; aprende-se a pescar, pescando; aprende-se a plantar, plantando; aprende-se a brincar, brincando. Para eles, a racionalidade técnica, da forma como a entendemos, não consegue, sozinha, abarcar a relação do homem com o cosmo, é preciso “vivenciar, experimentar o conhecimento acumulado e compartilhado” (INÑO DAZA, 2017, p. 117). Essa visão nos permite perceber que, ao contrário do que teorizamos, os indígenas, desde sempre, se viram como seres históricos e em movimento, porque “[...] são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo” (FREIRE, 1987, p. 121).

Essa formação primeira, que decorre da relação com o significar de seu mundo é considerada como espontânea ou do cotidiano por BARTON (1994) e por Almeida Filho (2016, p. 28) “[...] é natural, vivencial, implícita, e muitas vezes não é conhecida do próprio professor [...]”. Entretanto, para os professores munduruku, essa relação, justamente por ser espontânea e fazer parte de suas vivências, será sempre revelada nas ações e atitudes tomadas no dia a dia, pois, para esses docentes, uma vez aprendida, consolida-se como saber.

Um outro momento de formação que congrega na aquisição das teorias informais, conforme autores não indígenas, e que faz parte do vir a ser professor, se constrói ao longo do processo de escolarização formal na educação básica, a partir do embasamento em teorias outras que são trazidas para o universo do professor,

nos letramentos e vivências dos cenários onde ocorrem a construção de outros conhecimentos, ou seja, por meio de construções determinadas pela trajetória de escolarização na educação básica e por cursos de formação de professores.

Cabe ressaltar que os adjetivos formal e informal têm sido utilizados pela ciência positivista como recurso para marcar uma binaridade bem característica do conhecimento produzido na academia e que coloca em voga a essência da hegemonia colonialista na qual os conhecimentos trazidos por outros povos foram tratados.

Esse construto tem sido vivenciado por professores indígenas em momentos que marcam, por exemplo, a chegada à escola ou a relação com a tecnologia da escrita, e aqui apresentamos o segundo eixo temático, conforme os relatos abaixo:

[...]. Comecei a estudar aos 7 anos de idade na minha aldeia mesmo. Na época foi um professor indígena [...]. Ele me alfabetizou para escrever, ler e identificar as letras [...] (MUNDURUKU-WARO, 2017).

[...] quando minha idade era de mais ou menos 9 anos comecei já a frequentar a escola, o meu pai me matriculou na escola do Morro do Careca com professor [...] Karo, ele primeiro me alfabetizou [...] (MUNDURUKU-MUO, 2017).

[...]. Então a partir daí comecei a entrar na escola, com 11 anos de idade. Quando eu comecei a estudar na escola, não gostava de ir para a escola e o meu pai me obrigava [...] (MUNDURUKU-PAIGÕ, 2019).

Quando o meu pai foi indicado pela comunidade para trabalhar na Educação, para ministrar aula, então, a oportunidade para conhecer o primeiro passo de alfabetização. [...] então comecei a estudar com meu pai, era único professor indígena na região [...] (MUNDURUKU-PAIGÕ, 2017).

[...] eu comecei a estudar na primeira escola aqui na aldeia Sai-Cinza, a primeira escola que eu estudei foi construída pela FUNAI (MUNDURUKU-SAW, 2017).

A chegada à escola representou o contato inicial com uma instituição que não era a referência para os processos educativos e representou, ainda, o primeiro passo para a alfabetização em um sistema de escrita e numa língua que não conheciam. É essa inserção a outras formas de conhecimento que dá espaço para que as teorias compreendidas por nós, não indígenas, como informais, sejam conjugadas na conjunção de fatores sociais, econômicos, culturais, políticos e históricos (BLATYTA, 1995). Esses fatores também determinam a aquisição de conhecimentos pertencentes a um outro paradigma, bem diverso do até então

vivenciado por esses professores e, conforme Blatyta (2005), seriam responsáveis pela aquisição de uma competência implícita no início da vida docente, são eles os responsáveis pela forma como os professores pensam que seus alunos aprendem e a maneira como devem ensinar uma língua.

A esse respeito, outro ponto a problematizar, os estudos realizados até então, dão conta de um contexto de formação de professores não indígenas, em que os saberes constituídos têm por base uma única vivência epistemológica, ainda que as realidades estudadas possam compreender naturezas bilíngues. O que queremos dizer com isso é que, ao chegarem à escola, professores não indígenas, apesar de se depararem com uma cultura de ensinar e aprender um pouco diferente da que experimentaram em seus lares, não entram em choque com as formas de ensinar e aprender apresentadas pela escola, pois essas estão bem alicerçadas nas formas de referência já experimentadas por eles. Situação bem diversa da vivenciada por professores indígenas, que vêm de uma realidade epistemológica que não é a mesma concebida pela escola dos “pariwat”. Mesmo que vivam em meio às línguas indígena e portuguesa, a relação com as práticas discursivas nessas línguas é calcada em conhecimentos originados em uma visão de mundo em que as línguas são ensinadas e aprendidas através de práticas que não necessariamente precisam estar ancoradas na escrita.

Para os professores munduruku em formação inicial, esses construtos estão bem atrelados à concepção de ensino-aprendizagem vivenciados em seus cotidianos e fazem parte também dos saberes epistêmicos por eles sancionados. Portanto, práticas pedagógicas relativas à oralidade e a práxis serão sempre muito frequentes no fazer docente desses professores por razões várias, que vão do sociocultural ao político-histórico, numa tentativa de enunciar o tipo de formação que desejam e de mostrar que possuem um projeto decolonial que requer que gritem, tomem posição, atuem (WALSH, 2006).

É o que demonstra o relato do professor munduruku:

A escola indígena deve ser planejada e trabalhada conforme o objetivo e realidade da comunidade do jeito que queremos construir a missão da escola junto com as lideranças e as autoridades. A escola e o professor não devem trabalhar sozinho do jeito que ele quer, devem ser conforme o objetivo e a decisão de forma melhor da população indígena (MUNDURUKU-KIRIXI, 2019).

Terena (2010, p. 6) confirma esse modo próprio de educação nos tempos e espaços indígenas:

Os Povos Indígenas [...], também possuem formas próprias de educação autônoma. Trata-se de um sistema construído com um alto grau de avaliação educativa, conhecida como conhecimento tradicional que nasce oralmente com pequenas palavras, práticas individuais, mas qualidade coletiva. Uma avaliação com costumes ancestrais (TERENA, 2010, p. 6).

Essa interpretação também é compartilhada pela professora indígena Thaís Krahô, da etnia Krahô, segundo ela, os saberes são construídos “na oralidade e na prática” (SOUZA, 2019, p.107). E como forma de ratificar sua afirmação, ajunta à sua fala os seguintes questionamentos: “Por que até agora os velhos, que não tinha nada escrito, têm o conhecimento vivo? Porque eles praticavam. Eles não aprendiam só na oralidade, eles aprendiam e praticavam” (SOUZA, 2019, p.108).

Arawani, do povo Apyãwa, reforça que, para eles:

quando um homem leva o filho para caçar ele ensina vários conhecimentos que vão ser passados através da sua prática e a gente não aprende através da escrita, a gente sempre aprende através da prática. A gente ouve os mais velhos falarem e observamos como os mais velhos fazem e depois praticamos, com isso a gente aprende. E isso também é uma aprendizagem, e não é na escrita que a gente aprende esse tipo de coisa (SOUZA, 2019, p.118).

Para a professora indígena Bruna Xerente, é por meio da oralidade “que são passados os nossos costumes, as nossas danças, os nossos cânticos, a nossa realidade, nosso histórico de vida” (SOUZA, 2019, p.121).

A fala dos professores indígenas das etnias Krahô, Apyãwa e Xerente fazem parte da pesquisa de mestrado de Souza (2019), junto aos alunos do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás e foram trazidas para este ambiente para, junto com a fala dos professores Munduruku, Krenak e Terena, demonstrar que os indígenas podem, hoje, teorizar e representar seus universos a partir de um lugar que, durante séculos, negou-se a eles essa propriedade. É para nós, também, uma forma de dar visibilidade àqueles que, com muito mais legitimidade, podem e devem retratar suas experiências, seus modos de pensar, seus mundos.

A perspectiva compartilhada por indígenas das etnias Munduruku, Terena, Krahô, Apyãwa, Xerente e Krenak legitimam a existência de um saber que se configura de modo diferente no mundo não indígena, onde a relação com a oralidade e a prática não alcançam a mesma substancialidade como no mundo indígena. Isto posto, impõe a nós, professores ocidentais, que trabalhamos na formação inicial desses docentes, apreender que a monocultura do saber acadêmico não se justifica e não se sustenta frente à ecologia de saberes existentes (INÔ DAZA, 2017).

O exercício de formação docente experienciado por mim, igualmente, me deu condições de alargar meus sentidos e meus pensares para poder, conforme Arias (2010), sentipensar<sup>56</sup> em outras nuances e alcançar, no diálogo com Pennycook (1989), uma percepção mais crítica e ética frente ao exercício da formação, haja vista que boa parte das decisões tomadas pelos professores no dia a dia da sala de aula estão alicerçadas nos conhecimentos pedagógicos adquiridos por eles ao longo da vida, relacionados aos vários aspectos da composição do homem como indivíduo.

O terceiro eixo temático – a escola dos meus sonhos – nos possibilita discutir um terceiro conhecimento epistêmico que está na base da formação inicial para a docência de professores indígenas munduruku. Existe um modelo de escola indígena, concebido por eles, que é bem diverso do modelo não indígena, tanto na estrutura física quanto na estrutura pedagógica.

Dessarte, o narrar desses professores sobre a escola que desejam é como segue:

A escola do meu sonho deve ser construída de acordo com a realidade da cultura indígena, para que os alunos aprendam na realidade (MUNDURUKU-WARO, 2019).

A escola dos meus sonhos de futuro construída de acordo com o nosso patrimônio [...] O processo de aprendizagem como se fosse a subida do caminho da montanha. A primeira casa significa o início da aprendizagem, dentro de casa conheci o nome de animais, falar, pescar, caçar, respeitar idade avançada e anciões; segunda casa, aprendi a escrever, ler, desenhar e conheci as gramáticas, eu quero chegar acima da casa (MUNDURUKU-MUO, 2019).

---

<sup>56</sup> Sentipensar – neologismo utilizado por Orlando Fals Borda (2009) e Arturo Escobar (2014) - o homem sentipensante é aquele que combina a razão e o amor, o corpo e o coração.

A escola da minha aldeia é feita no padrão das escolas das cidades, onde a estrutura é totalmente fora da realidade da minha comunidade [...]. A escola é construída, feita de alvenaria e coberta de telha brasileira. A escola do meu sonho seria uma estrutura de acordo com a nossa cultura, onde as pinturas das escolas seria a pintura do povo munduruku, onde as salas de aula também seriam de forma diferenciada, como por exemplo, cada sala é para atender os alunos, nas disciplinas das ciências indígenas e nas disciplinas de arte (MUNDURUKU-PAIGÕ, 2019).

A escola seria construída de acordo com a realidade e conforme o pedido da comunidade [...] essa sim, seria a escola do meu sonho (MUNDURUKU-SAW, 2019).

A escola indígena deve ser planejada e trabalhada conforme o objetivo e realidade da comunidade do jeito que queremos construir a missão da escola junto com as lideranças e as autoridades. A escola e o professor não devem trabalhar sozinho do jeito que ele quer, devem ser conforme o objetivo e a decisão de formar melhor a população indígena (MUNDURUKU-KIRIXI, 2019).

Aprender na realidade, para esses professores, significa aprender a partir dos conhecimentos específicos do povo que representam, aprender nas vivências do cotidiano de suas aldeias, em uma escola que possui fazer pedagógico e estética próprios, que não se assemelham aos fazeres e à estrutura física das escolas dos não indígenas. Uma escola que começa dentro de casa, com os aprendizados iniciais do ser indígena.

Independentemente de estarem envolvidos em um contexto em que o modelo de escola imposto a eles por séculos de história é o estabelecido pelo colonizador, ainda assim, conseguem reportar, em seus dizeres, que as sociedades indígenas entendem escola como o lugar da vivência do ser indígena, em todos os aspectos do saber holístico, e esse lugar de vivência não comporta uma moldura que não conjugue com a essência de seus mundos.

A escola enquanto lugar de reafirmação de uma realidade particular de um povo que sobreviveu obstinadamente a um longo processo de colonização nos aponta para uma epistemologia constituída na resistência (OLIVEIRA; PINTO, 2011) numa clara demonstração de decolonialidade.

Isso posto nos ajuda entender o que nos diz Munduruku (2009) sobre essa realidade própria do ser indígena:

Nossos povos são, portanto, leitores assíduos dos sentidos da existência. Educa-se, portanto, para a compreensão do mundo tal



qual ele nos foi apresentado pelos espíritos ancestrais. Educa-se para viver esta verdade que para nossa gente é plena e nos mostra o caminho do bem estar, da alegria, da liberdade e do sentido (MUNDURUKU, 2009, p.27).

A escola, enquanto instituição, para os indígenas, não tem como desvincular-se da natureza nativa na qual seus processos de compreensão do mundo foram gerados e alicerçados, são processos específicos que atentam para a necessidade de leituras outras que promovem a liberdade e os sentidos da existência. Essa escola é de difícil compreensão para nós, ainda que estejamos imersos em uma realidade de múltiplos letramentos.

Esse modelo de escola indígena, que se firma em uma estética própria, foi bem representado nos desenhos produzidos por professores munduruku em formação inicial:

**Imagem 5:** Desenhos produzidos por alunos – MUNDURUKU, 2019



Fonte: NEGRÃO-OLIVEIRA, 2019.

Os desenhos produzidos pelos alunos dos modelos de escola desejado, são bem diferentes das estruturas físicas das instituições presentes hoje na maioria das aldeias indígenas:

**Imagem 6:** Escolas das Aldeias Munduruku



Fonte: NEGRÃO-OLIVEIRA (2017)

Fonte: LIMA (2019)

O quarto e último eixo temático – o estágio na construção docente – é retratado, neste momento de finalização desta sessão, com o propósito de mostrar que o agregar de outros conhecimentos aos conhecimentos próprios dos professores indígenas manifesta-se nesse momento em que a prática do dia a dia da sala de aula passa a compor com o traçado efetivado durante a trajetória de construção do ser docente.

Portanto, para os professores munduruku em formação inicial, o momento do estágio serve para compor com as bases primeiras de gnosés específicas, o que eles concebem como experiência profissional, que advém não apenas do que foi trazido pelos componentes curriculares trabalhados, mas, principalmente, das vivências de um povo com saberes característicos, logo, o estágio é concebido no aproximar-se da realidade (PIMENTA; GONÇALVES, 1990) experienciada. Essa concepção afasta a presunção do estágio como momento exclusivo da prática, pois permite a reflexão e a tomada de posição frente às situações vivenciadas.

Assim, para eles, o momento inicial da prática pedagógica na atividade de estágio, significa:

O estágio representou na minha formação docente, o primeiro passo de construção da minha experiência profissional, onde eu consegui

desenvolver algumas atividades de aprendizagem. O estágio é também uma das formas de capacitar o docente tanto na teoria e na prática [...] No decorrer da minha realização do estágio, também me deu uma sugestão de reflexão sobre a relação teoria e prática no processo de formação da docência, então o estágio representou uma construção de desenvolvimento de uma pessoa durante a sua formação acadêmica. E também me deu uma oportunidade de conhecer os problemas que ocorrem nas escolas e nas salas de aula onde atuamos, principalmente na aprendizagem dos alunos. Portanto, [...] o estágio na minha formação foi uma das práticas imprescindível (MUNDURUKU-PAIGÕ, 2019).

O estágio representou um grande avanço na minha formação, porque trouxe mais degraus de conhecimento na área da minha função, tanto na preparação de planos de aula e mais novas ideias, e também várias formas de dar as aulas, conforme a realidade de aprendizagem dos alunos. Com mais conhecimentos, eu posso melhorar os ensinamentos que estou repassando para os alunos. Durante o estágio eu aprofundi mais os conhecimentos de dar as aulas como: na língua portuguesa e na língua materna. Como eu disse, durante o estágio, eu descobri várias formas de preparar os materiais didáticos, conforme o nível de aprendizagem dos alunos. Por isso que eu digo, o estágio trouxe aprendizagem na minha formação como docente (MUNDURUKU-SAW, 2019).

[...] Nesse estágio compreendi mais através da observação das aulas [...] a minha experiência de formação que gera mais habilidade para trabalhar com os alunos. O estágio aprofunda meus conhecimentos para produzir pequenos textos e elaborar o planejamento, o plano de aula. A parte do início, da micro aula me ajudou bastante, como é ministrar aula para criança, a observação de cada dupla, os professores acadêmicos com metodologias diferentes, o jeito de ensinar os alunos do Fundamental I (MUNDURUKU-MUO, 2019).

[...] Através do estágio o meu conhecimento desenvolve, aprofunda mais para ser formado de docente. Durante as realizações do estágio com outras equipes, eu adquiri meu conhecimento, para trabalhar com meus alunos na sala de aula. Enquanto nós produzimos os nossos planos de aula, pensamos muito para escolher o tema [...]. Isso é muito importante para a formação do professor, para poder desenvolver a experiência cada vez mais. [...]. O estágio é importante [...] porque o professor avalia cada aluno e orienta aquele estagiário para que ele trabalhe bem com seus alunos. [...] cada vez aprendi coisas novas juntamente com professores que construíram com seus conhecimentos. Porque professor tem que ser construtor do conhecimento para realizar o seu trabalho. A minha formação caminhando, próximo estágio vou adquirir mais conhecimento. O estágio representa buscar mais experiência. [...]. Por isso o estágio representa a minha formação (MUNDURUKU-WARO).

O estágio para mim representa uma formação dos profissionais da educação em busca de mais conhecimentos na área de formação para que possamos trabalhar de maneira melhor com os nossos

educandos na educação escolar indígena. Isso representa um dever e o papel dos educadores indígenas e não indígenas, para que eles possam saber trabalhar dentro da sala de aula. Enquanto a gente não faz o estágio, a gente fica meio perdido para realizar o trabalho na sala de aula. Então, por isso, a realização do estágio para mim é muito importante para melhorar a vida dos professores em suas áreas de serviço (MUNDURUKU-KIRIXI).

Esse momento de reflexão sobre a prática do cotidiano da sala de aula os levou a atrelar, ao fazer docente próprio da cultura indígena, um outro conhecimento que se revela na prática reflexiva, que deve caminhar para uma postura ética e política dos professores e, numa sociedade democrática, pretender espaços menos desiguais, resultantes de lutas maiores, apoiadas na busca por justiça social. Por isso:

A ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter (ZEICHNER, 2008, p. 546).

Pensar a prática pedagógica como um ato político e promover atividades que permitam a reflexão dessa prática corroboram com o pensamento freireano que vem sendo divulgado há quase cinco décadas de história na educação. Paulo Freire sempre nos alertou para o fato de que a prática pedagógica não se constitui em um espaço neutro, ela é, antes de tudo, resultante de um fazer político e, como tal, foca em objetivos, requer movimentos dialéticos entre *o fazer e o pensar sobre o fazer* (FREIRE, 2001, p.43).

E se o projeto quer dar conta de uma prática que esteja para além da sala de aula, ele compreende o processo reflexivo dentro de uma realidade palpável, substancial, que existe de fato e que, via de regra, é ignorada. Uma realidade constituída de pessoas, que fazem parte de um projeto social, político e histórico, geralmente, injusto e desumano, como os que marcaram e ainda marcam, muitas vezes e infelizmente, a escolarização das populações indígenas deste país.

Negar essa verdade, aos olhos da ciência moderna, é tarefa difícil nos dias de hoje, pois como explicar um conhecimento que se manteve por séculos de subordinação e com ancoragem na oralidade e na prática.

## CAPÍTULO 4 - TECENDO LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA

*“Hoje, pensando naquele tempo, sinto que a sabedoria dos povos indígenas está além da compreensão dos homens e mulheres da cidade. Não apenas pelo fato de serem sociedades diferenciadas, mas por terem desenvolvido uma leitura do mundo que sempre dispensou a escrita, pois entendiam que o próprio mundo desenvolve um código que precisa ser compreendido. E apenas os alfabetizados nesta linguagem são capazes de fazer esta leitura.*

*Este alfabeto, que a natureza teima em manter vivo; esta escrita invisível aos olhos e coração do homem e da mulher urbanos, tem mantido as populações indígenas vivas em nosso imenso país. Esta escrita fantástica tem fortalecido pessoas, povos e movimentos, pois traz em si muito mais que uma leitura do mundo conhecido...Traz também em si todos os mundos: o mundo dos espíritos, dos seres da floresta, dos encantados, das visagens visagentas, dos desencantados. Ela é uma escrita que vai além da compreensão humana, pois ela é trazida dentro do homem e da mulher indígena. E neste mundo interno, o mistério acontece com toda sua energia e força.”*

*MUNDURUKU (s.d., on-line)*

Parto da epígrafe de Munduruku sobre a representação da escrita para os povos indígenas para discutir, neste capítulo, os novos contornos da Linguística Aplicada no século XXI, as novas abordagens, os diálogos com outras áreas e os novos rumos para o ensino-aprendizagem de línguas, o lugar do português como língua adicional na formação de professores indígenas, a temática dos letramentos na e pela linguagem numa perspectiva decolonial e na relação dos grupos minoritários com a universidade, as relações de professores indígenas com a escrita e as vivências de letramentos acadêmicos entre línguas, de docentes indígenas em formação inicial.

É na dimensão mundurukânia que desejo entrelaçar os fios deste capítulo, numa tentativa de ajustes e negociações, numa compreensão de que, para os indígenas, a ligação com a escrita não se atrela à concepção alfabética trazida pelos povos ocidentais, logo, não tem o valor e o peso que as culturas eurocêntricas deram a ela. A relação com a escrita está para além da leitura do código, é uma relação muito mais ampla, visto que possibilita a leitura de todos os mundos para os indígenas, assim, é um processo que precisa ser compreendido aos olhos das práticas discursivas realizadas por eles no cotidiano de seus mundos reais.

#### 4.1 A LINGUÍSTICA APLICADA NO FIAR DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Nesta seção, fei a Linguística Aplicada na tessitura com outras áreas de ensino e na compreensão da existência de paradigmas plurais de conhecimento, que dão margem para que outras práticas de linguagem sejam referendadas nos cenários etnográficos em que se realizam e se situam.

A Linguística Aplicada (LA) tem sido retratada nos últimos anos a partir de uma visão transdisciplinar e crítica. Essa visão tem permitido a autonomia e a conseqüente mudança no *status* teórico dessa área.

Surgida inicialmente como uma disciplina que derivou da Linguística teórica, como uma forma de aplicabilidade de teorias, normalmente de cunho gerativista e estruturalista, relativas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras após a Segunda Guerra, durante muito tempo, ficou presa a essa concepção e não conseguiu ser pensada para além do espaço da sala de aula. Nesse período, o linguista aplicado dedicava-se ao uso de teorias da Linguística para a resolução de problemas.

Nas décadas finais do século XX, pesquisas na área da Sociolinguística Interacional, da Análise do Discurso, da Linguística Textual, da Etnolinguística, dentre outras, que compreendiam a língua numa perspectiva social e em seus usos, conjugaram-se à Linguística Aplicada e permitiram que novas nuances e concepções passassem a ser empreendidas e que a natureza da LA fosse ressignificada (CELANI, 1992; SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998; MOITA LOPES, 1996, 2006; RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011).

É nessa perspectiva que me interessa tratar a LA, a partir da dupla virada realizada, uma na década de 1970, em que procurou a autonomia para se colocar como área independente da Linguística teórica e alcançar um significado próprio; outra, na década de 1990, quando conseguiu ampliar seu campo para além das pesquisas em ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Foi nesse momento que a Linguística Aplicada depreendeu que era preciso caminhar para outras áreas como o ensino-aprendizagem de língua materna, os estudos sobre letramentos e outros espaços fora do contexto escolar.

Hoje, a Linguística Aplicada não está mais atrelada apenas e tão somente ao ensino-aprendizagem de línguas, formação de professores ou ao contexto de

aplicação de teorias decorrentes da Linguística teórica. O diálogo com outras áreas para além da linguística, como as Ciências Sociais, resultou em uma LA trans/inter e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006). Conjugada a isso, também, a necessidade de pensar cenários de pesquisa que pudessem dar conta de ouvir aqueles que têm sido considerados como minorias. E nesse aspecto, para nós, que tratamos da formação de professores indígenas, essa Linguística ganha evidente importância, pois tem se mostrado cada vez mais produtiva, uma vez que tem possibilitado o questionamento a teorias sobre língua e linguagem centradas exclusivamente na concepção de língua como sistema e como fato (MIGNOLO, 2003).

A LA, que se alia a outros campos do conhecimento e que vai para além do espaço da sala de aula, reforça a necessidade de se entender como lugar de pesquisa a linguagem que está no social, que se produz no dia a dia, que se faz na vida daqueles que dela utilizam. Assim, passa a ser detentora de muitos adjetivos ao longo do percurso, dentre eles, *transgressiva*, *antidisciplinar* (PENNYCOOK, 2001, 2006), *indisciplinar*, *mestiça*, *nômade* (MOITA LOPES, 2006).

Essa mesma Linguística Aplicada, agora com o acréscimo de mais um adjetivo, passa a ser tratada como Linguística Aplicada Crítica (LAC) por alguns estudiosos. Nessa acepção, admite que o papel do linguista aplicado congrega com a visão de linguagem como algo fulcral para que se compreendam as outras formas de conhecimento que trazem tangibilidade a questões sociais ou permitem falar aqueles que sempre estiveram nas fronteiras. Trata-se de atentar para o sujeito social a partir de sua real constituição, não mais numa visão homogênea de sociedade, pois:

[...]. Se estamos preocupados com as óbvias e múltiplas iniquidades da sociedade e com o mundo em que vivemos, então creio que é hora de começarmos a assumir projetos políticos e morais para mudar estas circunstâncias. Isso requer que rompamos com os modos de investigação que sejam associais, apolíticos e a-históricos (PENNYCOOK, 1998, p.46).

Assumir projetos políticos e morais que possam, por meio da linguagem, romper com as desigualdades sociais causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado (SANTOS, 2019, p. 17), implica trazer à luz discussões na LAC que permitam àqueles que sempre estiveram na condição de colonizados dizer e representar seus universos de maneira própria.



Nesse sentido, é uma LAC que não se faz sozinha porque vai precisar de outros saberes que não estão exclusivamente no campo da linguagem, saberes que se constroem e se harmonizam para além da Linguística Aplicada, porque dão conta do sujeito em suas práticas sociais; saberes que não se ancoram unicamente nas teorias advindas da área da linguagem, mas que são construídos nos “entrecruzamentos disciplinares” (MOITA LOPES, 2009, p.20).

A LA que tem possibilitado visibilidade às minorias, sobretudo as étnicas, é aquela que tem se permitido entrelaçar saberes e que tem trazido importantes contribuições para a educação escolar indígena, a partir de estudos como os de (MAHER, 1990, 1996, 2010; D'ANGELIS, 2001; MENDES, 2001; CÉSAR, 2002; NINCÃO, 2008; ABRAHAM DOS SANTOS, 2011; OLIVEIRA e PINTO, 2011; SITO, 2016; OLIVEIRA, 2018; SOUZA, 2019). Essa Linguística Aplicada, que, ao longo de quase cinquenta anos de história, conseguiu enxergar-se dentro de um mundo em constantes mudanças e ressignificações, tem atentado para a necessidade de repensar e questionar as epistemologias firmadas em projetos coloniais embasados no pensamento eurocêntrico.

Num momento como este de constantes indecisões em que é preciso reinterpretar o mundo, tal tarefa requer que outros tipos de saberes sejam mobilizados para que as velhas teorias sejam revolucionadas (SANTOS, 2019, p.9), a LAC apresenta-se como grande propulsora dessa reinvenção social daqueles que sempre estiveram na retaguarda, isto é, povos que sempre estiveram na condição de invisibilizados, que sofreram mais atrozmente as imposições das epistemes da ciência moderna.

Se é preciso reinventar e sair das amarras de um projeto colonial que nunca deixou de existir, apenas mudou suas nuances, é preciso que a LAC se coloque nesse campo de convergência com outras áreas para buscar alternativas de se criar conhecimento que esteja para além da linha abissal e que permita ao mundo moderno, se desvencilhar das etnoteorias<sup>57</sup>, que têm sustentado as universidades até então. Trata-se de um projeto que precisa reconhecer a pluralidade de saberes existentes para que a partir daí, sejam construídas metodologias que viabilizem “o interconhecimento e a interinteligibilidade” para que se promova uma ecologia de saberes (SANTOS, 2019, p.177).

---

<sup>57</sup>Etnoteorias – conceito utilizado por Boaventura de Sousa para se referir às teorias eurocêntricas elaboradas pelas ciências sociais (Cf. SANTOS, 2019, p.162).

Dessa forma, as pesquisas em Linguística Aplicada Crítica caminham cada vez mais para um “conhecer-com” ao invés do “conhecer-sobre” (SANTOS, 2019, p. 177), principalmente, quando os sujeitos envolvidos sempre estiveram nas margens, como é o caso das comunidades indígenas e, mais ainda, quando possuem epistemologias características. Esses povos têm nos possibilitado revisitar e redescobrir saberes que invalidamos ao longo da história; têm nos possibilitado compreender que é possível sim, criar redes na tessitura das gnosés que se originam em bases diversas. Logo, não somos nós, cognitivistas, que temos possibilitado as pontes entre o que convencionamos chamar de pensamento intercultural, e sim eles, ao promoverem essa dinâmica entre o que agregam e o que descartam.

É essa LAC que nos conduz neste trabalho, é pelas vias inter e transdisciplinar que buscamos outras formas de pensar a formação de professores indígenas para que sejamos capazes de junto a esses sujeitos, construir e validar conhecimentos outrora negligenciados.

#### 4.2 O entre lugar<sup>58</sup> do português na formação de professores indígenas

Meu propósito nesta seção é conceber um lugar para o português como língua adicional na dinâmica dos usos entre línguas e culturas, inseridas numa sociedade pós-moderna.

Que língua portuguesa cabe na formação de professores indígenas que vivenciam o português como língua adicional em suas práticas sociais? Que letramentos acadêmicos cabem na formação de professores que transitam entre as línguas portuguesa e a língua indígena? Que reconfigurações desejamos traçar para a língua e a linguagem na sociedade dos *pós*: *pós-modernismo*, *pós-colonialismo*, *pós-estruturalismo* etc.? Que concepções de língua e linguagem precisam embasar essas novas aprendizagens, vivenciadas em cenários bi e/ou translíngues onde línguas e culturas se impactam (GARCIA, 2009)? Que tipo de reflexão gostaríamos de possibilitar a esse professor que se encontra em formação, mas que está em pleno exercício da docência?

---

<sup>58</sup>Expressão utilizada por Bhabha (1996;1998) para se referir às experiências de fronteira vividas por indivíduos de mundos culturais diferentes, o “terceiro espaço”.

Vários estudiosos, dentre eles, Moita Lopes (2011, 2013); Pennycook (2001, 2007); Bauman e Briggs (2003), Santos (2007, 2019), Mignolo (2003), Blommaert; Jie (2010), Garcia (2009) Canagarajah (2013), García e Wei (2014), Nascimento (2017) têm atentado para esses novos fluxos nos quais a linguagem se constrói e reconstrói; para esses novos fluxos em que a colonialidade ainda marca as relações linguísticas dos que estão do outro lado da linha imposta social e geograficamente.

O antropólogo indiano Bhabha (1996;1998) fala da existência do que denominou *espaços híbridos* ou *terceiro espaço* ou *entre lugar* onde residiriam as relações entre as culturas. Esses espaços de fronteira entre uma cultura e outra marcam essa instância polifônica na qual essas culturas em contato se encontram e são os lugares onde essas várias vozes aí presentes podem se manifestar. É justamente nesse entre lugar que desejamos situar essa língua que vai ser palco e plateia na construção identitária desses novos papéis a serem assumidos pelo professor, o da reflexão e o da profissionalização na formação inicial.

O português como língua adicional para os povos indígenas residiria aí, nesse terceiro espaço, onde línguas-culturas se encontram e se desencontram, constroem-se e desconstroem-se, encaminham-se em busca de um projeto discursivo orientado por ideologias, pois “quando pronunciamos palavras no mundo, falamos de uma posição particular, que nos coloca ideologicamente na vida social, trazendo à tona efeitos semânticos particulares” (MOITA LOPES, 2013, p.20).

O colocar-se ideologicamente na vida social implica compreender que já não cabe mais um português que ainda reflete:

[...] a ideologia linguística colonial da modernidade que equacionava uma língua a um estado-nação, ao ideal de pureza linguística e a sua manifestação sistêmica, colaborando para construir ideologicamente inferioridades sociais e sociolinguísticas de várias naturezas [...] (MOITA LOPES, 2013, p.29).

Essa ideologia colonial, ao longo da história, subjugou os povos indígenas e desconsiderou a realidade sociolinguística vivenciada por eles; imputou-lhes a concepção de língua-nação que, em muitos casos, resultou no total apagamento da língua utilizada; obrigou-lhes a adotar uma língua na qual não se reconheciam, não compartilhavam conhecimentos, não viviam seus mundos; impingiu-lhes a ideia de que este é um país monolíngue e, por isso, toda e qualquer forma de bilinguismo ou

linguajamento (MIGNOLO, 2003) deveria ser descartada e infundou a política de língua como identidade, determinando fronteiras de colonialidade (MIGNOLO, 2003).

Esse tipo de perspectiva reforçou ainda mais o preconceito e a divisão entre os grupos sociais e não permitiu que políticas educacionais fossem pensadas a partir de uma ótica diferenciada, uma ótica que considerasse as realidades sociolinguísticas das minorias e que deixasse de lado a perspectiva da existência de língua apenas como sistema em uma nação tão híbrida como o Brasil.

O português no mundo *pós* traz para o cenário discussões que colocam em xeque a forma como os conceitos de norma, falante nativo, língua nativa, identidades-linguísticas (MOITA LOPES, 2013, p.29) se constituíram no campo das teorias sobre língua e linguagem. Conceitos resultantes da negação de que as concepções de língua são inúmeras conforme as sociedades que delas utilizam (OLIVEIRA; PINTO, 2011); conceitos que, no caso do Brasil, promoveram ainda mais a exclusão e não privilegiaram os contatos e os usos linguísticos resultantes desses contatos em um país em que as fronteiras já não são mais delimitadas, pois línguas e culturas se entrelaçam, porém, infelizmente, com valores diferenciados, ao ponto de umas serem consideradas mais legítimas do que as outras.

É esse ponto de vista que ainda prevalece, conforme Moita Lopes (2013), na formação de professores de línguas pelas universidades do Brasil. E, se é esse prisma que faz parte da formação de professores não indígenas, é esse também, muitas vezes, que tem sido levado para os cursos de formação específica de professores indígenas e de uma forma ainda mais perversa, pois não lhes faculta o direito de viverem entre línguas, realidade sociocultural vivenciada por grande parte das etnias indígenas brasileiras, muito pelo contrário, os obriga a continuar a se valer de um português que, para eles, tem pouquíssima representatividade, não consegue dar conta do caráter semiótico do mundo no qual estão inseridos.

Poucos trabalhos têm atentado para essa outra representatividade da linguagem para os povos indígenas, dentre eles destacamos Maher (1996, 2012, 2016), que ressalta o “lugar e o peso da linguagem na performatização<sup>59</sup> de suas identidades” (MAHER, 2016, p. 720); Oliveira; Pinto (2011), que discutem práticas contra-hegemônicas de linguajamento em produções escritas de indígenas; Guerola (2012), que fala sobre as práticas translíngues no cotidiano dos guarani; Nascimento

---

<sup>59</sup> Termo decorrente de performatividade da teoria dos atos de fala de Austin (1992). Utilizado por Judith Butler para se referir às identidades performativas (2012).

(2017), que atenta para a necessidade de um português intercultural na formação de professores indígenas; Sito (2016), que buscou representar a trajetória de letramento acadêmico experienciada por estudantes de grupos historicamente marginalizados pela sociedade – negros e indígenas; Oliveira (2018), que discute as tensões coloniais decorrentes das ideologias de linguagem acionadas por docentes indígenas em formação superior; e Souza (2019), que narra as vivências de acadêmicos indígenas em práticas interculturais de letramento acadêmico – tensões, conflitos e negociações.

Entra em destaque aqui, também, um outro aspecto dessa formação, até que ponto o *subalterno*<sup>60</sup> (SPIVAK, 2010) tem falado nesses cursos de formação de professores de línguas? Onde essas vozes têm sido ouvidas? Conseguem desatrelar-se do discurso da mídia? Conseguem constituir-se, historicamente, como seres intelectuais no protagonismo de suas identidades? (BOHN, 2013).

Algumas mudanças precisam ser realizadas para que a dinâmica de formação desses professores não se constitua como mais um modelo apenas, calcado em velhas concepções que não dialogam com o fazer pedagógico do professor, sob pena de continuar a reproduzir a educação bancária tão discutida por Paulo Freire, pois:

[...]. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de experiência [...]. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 1996, p.64)

Ao ser capaz de dar coerência ao fazer pedagógico, o professor encontra a si e ao seu educando e torna-se capaz de pensar e refletir sobre a formação empreendida, do *porquê* e do *para que* essa formação precisará sinalizar.

É nessa perspectiva que a formação linguística do professor desdobra-se em muitas outras aquisições que estão para além do elemento linguístico, comportam outras naturezas como a inter- e a transdisciplinar, para que possam convergir em letramentos que se traduzam em práticas bi/multilíngues (CAVALCANTI, 2013).

Esse tipo de educação pressupõe uma formação mais ampliada, mais disposta à sensibilidade para perceber e lidar com a diversidade em contextos

---

<sup>60</sup> Cf. Spivak (2010) – Pode o subalterno falar?

vários, bilíngues ou multilíngues em que as línguas existentes no Brasil podem dialogar, podem se reconhecer, podem produzir práticas translíngues (GARCIA, 2009).

As práticas translíngues não se configuram como novidade nas esferas em que os sujeitos estão no cruzar de línguas, na verdade, essas práticas sempre existiram, mas nunca foram tratadas como possibilidade pedagógica para o ensino-aprendizagem de línguas. Só agora, no entanto, atentamos para a necessidade de revisitar os conceitos de bilinguismo difundidos no século XXI, esse revisitar nos permite refletir para a natureza não apenas linguística, mas também sociocultural na qual esses sujeitos bilíngues realizam suas práticas discursivas. Ao nos darmos conta desses cenários, passamos a entender o que Garcia (2009), Canagarajah (2013) e Garcia e Wei (2014) difundem como translíngua, prática em que línguas se negociam simultaneamente para representar o dizer de sujeitos a partir das práticas discursivas por eles efetivadas em seus mundos reais.

O entendimento da realidade sociolinguística desses sujeitos que atuam nas fronteiras onde as línguas acontecem num *continuum*<sup>61</sup> alerta-nos para a forma como temos tratado as abordagens de ensino-aprendizagem nesses contextos e ajuda-nos a repensar a perspectiva monolíngue na qual temos ancorado nossas práticas pedagógicas. O que tem imperado, ainda hoje, é a concepção de um bilinguismo que prevê uma proficiência linguística em cada uma das línguas (LUCENA; CARDOSO, 2018), pois considera que as práticas de linguagem são homogêneas e, como tal, não transitam no universo das línguas e, assim, seriam acionadas cada uma ao seu tempo. Todavia, nos espaços indígenas bilíngues em que letramentos dominantes têm sido pautados como forma de marcar as relações de poder existentes, considerar que seja possível, ainda, manter as línguas cada uma no seu lugar de performatização é continuar a tratar o bilinguismo como um problema e não como uma possibilidade.

A formação de professores indígenas, que atuam onde as línguas indígena e portuguesa se realizam, propõe que atentemos para as propostas de letramentos a serem desenvolvidas nesses cenários, visto que línguas e culturas se entrelaçam e produzem práticas discursivas que não se apoiam na mera alternância de uma

---

<sup>61</sup> “[...] quando os indivíduos utilizam recursos de duas línguas (ou mais) de seu repertório, de forma dinâmica e simultânea, em um continuum sem fronteiras definidas” (LUCENA; CARDOSO, 2018, p.144).

língua pela outra, na simples troca de um código pelo outro, pelo contrário, o translinguajar é fruto de práticas que se inter-relacionam nos mundos bilíngues em que esses sujeitos agem por meio da linguagem.

Trata-se, assim, de dar vazão a outras concepções de língua e linguagem que nos levem a entender como a linguagem se manifesta nos mundos plurais, dentre eles, os mundos indígenas, para quem língua e linguagem vêm de epistemologias diferentes, visto que não se assentam apenas no código escrito, antes, embasam-se em letramentos do oral e da relação que esses povos mantêm com os universos semióticos no seu entorno. Requer que compreendamos o caráter político e histórico presente nas práticas de linguagem de grupos colonizados por uma escrita alfabética. Requer, ainda, que nos esforcemos para compreender a linguagem numa perspectiva social e localmente situada (LUCENA, 2015), de sujeitos que transitam entre línguas delineadas a partir de uma hierarquia determinada pela sociedade ocidental; implica conceber fala e escrita como mecanismos de orientação e manipulação dos contextos etnográficos em que ocorrem (MIGNOLO, 2003, p.309).

Portanto, não cabe mais nesse núcleo de formação, um único referencial teórico que queira dar conta de explicar a linguagem em seus usos, é preciso atentar para o universo polifônico e semiótico no qual as linguagens se materializam e os saberes se reverberam.

#### 4.3. Letramentos em cenários Indígenas

Neste tópico, discutimos o termo letramento a partir das propostas estabelecidas para os povos indígenas durante o percurso de educação escolar experimentado por eles.

Tratar da temática *letramentos* num país como o Brasil é sempre algo complexo, tratar de letramentos para povos indígenas no Brasil é mais complexo ainda. E, aqui, quero destacar o termo complexidade em duas acepções, a primeira, como algo de difícil compreensão; e a segunda, na visão epistemológica de Morin (2007), que atenta para a necessidade de nos abirmos para a complexidade do pensar a educação em suas partes e em seus todos, em suas incertezas, uma complexidade que nos permite olhar os conhecimentos buscando a ponte que entre eles existe, “Apto a unir, contratualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo a reconhecer o singular, o individual e o concreto” (MORIN, 2007, p. 21). Talvez esteja

neste último significado a grande dificuldade que temos ainda hoje para compreendermos o que seria uma proposta de letramentos para povos que possuem conhecimentos e realidades socioculturais específicas, o de reconhecer, conforme Morin (2007), que existe o concreto, que existem outras formas de ver o mundo; reconhecer ainda e principalmente, que não é necessário que uma língua-nação reprima a outra, não é necessário que uma cultura se sobreponha a outra, não é necessário que uma tecnologia se coloque como melhor que a outra, enfim, não é necessário que o sujeito futuro negue as suas formas de dizer e de escrever o que faz parte das suas práticas letradas até o momento da inserção de outras práticas.

As particularidades do processo de utilização da escrita para povos indígenas que falam o português como língua materna ou que têm o português como língua adicional estarão sempre visíveis na trajetória de construção de uma proposta de letramentos, negá-las ou apagá-las é trazer para o cenário, mais uma vez, os descompassos das propostas de educação escolar indígena implementadas em momentos outros.

Assim sendo, gostaria de refletir a tese dos letramentos no contexto da educação escolar indígena e, mais apropriadamente, no contexto da formação de professores indígenas, a partir da dinâmica de questões que, segundo Street (2014), precisam ser respondidas por qualquer programa de letramento. Assim, dou enfoque a apenas uma delas, que considero de grande relevância para o que desejo discutir, “que práticas letradas locais já existem independentemente das que são trazidas de fora pela escolarização formal?” (STREET, 2014, p. 201).

Os povos indígenas do Brasil vêm convivendo, ao longo da história, com diferentes formas de contato com a escrita, a maioria delas marcadas pela visão etnocêntrica de que essa nova tecnologia promoveria o desenvolvimento econômico e social das sociedades *iluminadas* pelo letramento. Assim, primeiro veio a catequese imposta pelos jesuítas, depois, projetos de escolarização que previam um ensino bilíngue, cuja referência era sempre a língua portuguesa e, hoje, projetos que buscam resgatar ou referendar a língua de origem desses povos a partir de princípios calcados em uma educação intercultural, específica, diferenciada e bilíngue (RCNEI, 1998), mas que, de certo modo, ainda concebem as línguas em uso como entidades abstratas, demarcadas por espaços de utilização. São projetos que não concebem as línguas como materializações socioculturais e políticas



(MAKONI; PENNYCOOK, 2007). Esses projetos firmam-se em modelos teóricos ocidentais que determinaram a negação das epistemologias próprias de povos que sempre estiveram às margens das sociedades hegemônicas.

A maioria desses projetos, implementados conforme a tradição ocidental, sempre esteve pautada em um modelo de letramento descrito por Street (1984, 2014) como letramento autônomo, que é aquele que prima pela aquisição de habilidades cognitivas para o desenvolvimento adequado da escrita. Esse tipo de letramento propaga pressupostos de que a escrita para os povos que vêm de uma tradição oral é uma forma de acesso a contextos mais favoráveis, a uma vida mais próxima à das sociedades consideradas mais evoluídas.

Kleiman (1995) alerta que o letramento ancorado exclusivamente no sistema de escrita alfabética propaga, (i) a relação de interdependência entre escrita e cognição; (ii) a dicotomia escrita e oralidade; e (iii) a relação de superioridade àqueles que dominam o código escrito. Nesse modelo, a escrita é concebida como tecnologia, como representação da língua falada, como caracterização adequada do pensamento e como uma forma desenvolvida do desenho (ROJO, 1995). Nessas acepções, os povos indígenas, que não dominam o sistema de escrito alfabético imposto pelos ocidentais e por uma concepção única de língua, passam a ser vistos como subseres<sup>62</sup> em estágio de evolução por não representarem seus pensamentos pela escrita e por utilizarem ainda o desenho como forma de representar seus mundos.

A visão de letramento como possibilidade de mudança de perspectiva e da escrita como uma tecnologia neutra e objetiva esconde a relação de poder e dominação que está por trás desses projetos e promove, ainda hoje, em boa parte das comunidades indígenas, “a construção de um ‘estigma’ do analfabetismo lá onde muita gente tinha operado no domínio oral sem considerar que isso fosse um problema” (STREET, 2014, p.30). Estigma imposto a partir de conceitos hegemônicos sobre a utilização da escrita, prefigurados pela relação de diferença entre as sociedades, o que colocaria a sociedade indígena em um processo de evolução a ser atingido frente à sociedade do colonizador (OLIVEIRA; PINTO, 2011).

---

<sup>62</sup> Denominação utilizada por Munduruku (2009).

Esse ponto de vista parte de uma cultura de poder, traçada desde o momento da colonização dos povos indígenas e que tem perdurado hoje sob outras denominações, mas que ainda classificam e reclassificam os sujeitos hierarquicamente (QUIJANO, 2005), pela apropriação ou não de um sistema de escrita que foi concebido pelo colonizador como forma de distanciar ainda mais as sociedades não indígena e indígena.

Diante disso, a escrita em língua portuguesa, seja como língua materna ou como língua adicional, para boa parte dos indígenas, é vista ainda na perspectiva do déficit, como algo que precisa ser melhor trabalhado para que se alcance um nível favorável de habilidade e cognição. O letramento autônomo, que atualmente faz parte de muitos projetos de educação escolar indígena, não considera o fato de que a linguagem é uma prática discursiva, que pode ser representada por visões diferentes à do colonizador, visto que as concepções de língua são tão diversas quanto as sociedades (OLIVEIRA; PINTO, 2011, p.318).

Entender a linguagem como prática discursiva e social resulta entender que as práticas atravessadas pela escrita se constituem histórica e socialmente, significa compreender que a dimensão sociocultural trazida pelos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; LEA e STREET, 1998; KLEIMAN, 1995; ZAVALA; NIÑO-MURCIA; AMES, 2004) tem sinalizado para outras formas de se conceber a escrita, tem nos mostrado que existe mais de uma prática de letramento que se constitui e se significa na relação social dos povos com as instituições que promovem a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 21). Esse tipo de letramento é denominado por Street (2014) como letramento ideológico e se assenta numa ideologia linguística mais ampla “que abrange a relação entre o indivíduo e a instituição social e a mediação da relação através de sistemas de signos” (p.143).

Nessa vertente, a escrita passa a ser considerada a partir do viés subjetivo que ela possui para aquele grupo, consideram-se os letramentos e as formas próprias de utilizar a linguagem que já são praticadas naquela comunidade em que o novo letramento está sendo apreendido. Não se trata mais e apenas de considerar o que o letramento causa, proporciona à vida das pessoas que dele tomam posse, mas, sobretudo, de considerar o que as pessoas fazem ao entrar em contato com essas novas tecnologias; não se trata mais e apenas da transferência de letramentos de grupos dominantes para aqueles que têm pouco contato com a

leitura e a escrita; não se trata mais e apenas de proporcionar conhecimentos científicos a povos que se consubstanciam em outros paradigmas conceituais, pois:

[...] para aqueles que recebem o letramento novo, o impacto da cultura e das estruturas político-econômicas daqueles que o transferem tende a ser mais significativo do que o impacto das habilidades técnicas associadas à leitura e à escrita (STREET, 2014, p.31).

Esses impactos têm se manifestado de formas várias no contexto das etnias indígenas que transitam entre o português e as línguas indígenas faladas, sobretudo, por referendarem um modelo a ser seguido.

Atentarmos para a realidade etnográfica na qual se inserem os povos indígenas e a convivência que possuem com a escrita ajuda-nos a abarcar a complexa relação com os letramentos dominantes nos contextos em que estão presentes outras línguas. A chamada consciência metalinguística nos espaços em que concorre mais de uma língua tem demonstrado que os falantes criam estratégias diferentes para lidar com a fala e a escrita em cada uma das línguas utilizadas por eles (STREET, 2014) ou, na visão de Mignolo (2003), utilizam estratégias de linguajamento pelo fato de estarem entre línguas e de desejarem confrontar-se com as imposições trazidas pela língua do dominador.

Concebermos a etnografia local nos permite apreender todo o traçado de um letramento autônomo imposto aos povos tradicionais que foi de um letramento *colonial*<sup>63</sup> a um letramento *dominante*<sup>64</sup>, sem que lhes fosse dado o direito de dizer, de expressar as cosmovisões de letramentos trazidas por eles. E reforça a necessidade de um letramento que não é fruto da mente do indivíduo nem tão pouco de processos sociais estáveis e pré-estabelecidos (STREET, 2014).

As formas de dizer e comunicar nas línguas indígenas só ganham enfoque, geralmente, quando da necessidade de se pautar estudos que corroborem essas línguas; assim, também, como as formas de dizer e comunicar na língua portuguesa ou na língua indígena ou entre essas línguas pelos povos indígenas. Conceber que as práticas de leitura e escrita estão relacionadas a configurações particulares dos contextos sócio-históricos que compõem a existência desses povos é conceber que “[...] as atividades de letramento são sustentadas, mantidas, aprendidas e

---

<sup>63</sup> Trazidos por forasteiros como parte de uma conquista (Cf. Street, 2014, p.32).

<sup>64</sup> Trazido por membros da mesma sociedade, mas frequentemente pertencentes a diferentes classes, grupos étnicos ou localidades (Cf. Street, 2014, p.32).

restringidas na vida e nos relacionamentos das pessoas, e os significados sociais que elas têm” (BARTON et al, 2000, p. 12). Por isso, tanto a fala quanto a escrita concorrem nessa dinâmica de letramentos, uma vez que a escrita está sempre atrelada a usos orais e a utilização cultural está, muitas vezes, determinada pelo amálgama dos canais empregados para a sua efetivação (STREET, 2014, p.168). E, assim, descarta-se o conceito da “grande divisão” propagado por Ong (1982), no qual letramento e oralidade estariam em campos totalmente opostos ao ponto de negar a prevalência da oralidade no processo de letramento Street (2014). E, dessa maneira, as duas faces da mesma moeda estarão sempre juntas em qualquer instância linguística que se queira evidenciar, seja com relação à coesão ou na utilização dos recursos lexicais ou paralinguísticos.

Gee (2001) reforça a ideia de que leitura e escrita precisam ser tratadas na dinâmica de suas realizações, nos contextos sociais e etnográficos em que se realizam.

Tratarmos o letramento nessa relação com a oralidade nos dá melhores condições para entendermos a relação holística que os indígenas possuem com a língua e os mundos com os quais dialogam; ajuda-nos a entender o porquê de a escrita não ter o mesmo peso que a oralidade para eles; mostra-nos que a relação com o oral é epistêmica, fruto de um conhecimento próprio e que foi subalternizado pela escrita alfabética e pela visão de língua enquanto sistema.

Acredito que é a partir das práticas orais que se configuram as respostas à questão inicial proposta por Street (2014), são elas que vão sinalizar que relações os indígenas mantêm com os letramentos, quer seja em língua materna quer seja em língua portuguesa, quer seja entre as línguas. E aqui, entram duas importantes definições trazidas pelo Novos Estudos do Letramento (NEL), a primeira delas requer que compreendamos o que se entende por evento de letramento, a segunda, o que entendemos por práticas de letramento. Para Heath (1983), o evento está relacionado a uma situação de interação mediada pela escrita. Street (2014, p.174) traz o conceito de práticas letradas como forma de ampliar o conceito de evento, uma vez que as práticas não se concentrariam apenas na escrita, mas sim, também, no uso da leitura. Barton (2004) afirma que toda e qualquer atividade em que o letramento possui um papel constitui-se em um evento de letramento. Quanto às práticas de letramento, estão direcionadas às utilizações socioculturais que as pessoas fazem dele (BARTON, 2004). As práticas estão num nível muito mais

abstrato e englobam os eventos de letramento, pois implicam dar conta não apenas do que é ritualizado ou convencionado pelas sociedades que utilizam a escrita, mas, sobretudo, os sentidos necessários aos usos socioculturais e ideológicos que subjazem às atividades que utilizam a leitura ou a escrita (STREET, 2014).

O entendimento dos conceitos de evento e de práticas de letramento nos ajudam na compreensão adequada do que Street (2014) designa como modelos autônomo e ideológico e nos indicam que o letramento não pode estar separado da oralidade, pois ambas as línguas, a oral e a escrita fazem parte de uma narrativa que se processa continuamente.

Com base nos conceitos apresentados, é possível dizer que, ainda que a Constituição Federal de 1988 atente para a necessidade de uma educação bilíngue e o respeito à língua materna falada pelas populações tradicionais; ainda que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (1998) sinalize princípios para uma educação diferenciada; e, ainda que o Referencial para a Formação de Professores Indígenas (2002) aponte para uma formação intercultural que privilegie os espaços onde as práticas de letramentos acontecem, não foi possível traçar currículos que empreendam novos olhares para a relação que as comunidades indígenas possuíam ou possuem ainda hoje com a escrita, visto que:

[...] o domínio da escrita do pariwat é justificado pela necessidade de ler a realidade brasileira que, a priori, não faz parte do imaginário indígena. [...]. Conclusão: nossos jovens se vêm obrigados a aceitar como inevitável à necessidade de ler e escrever códigos dos quais prefeririam não aprender e não lhes é dado o direito de recusar sob a acusação de preguiça ou descaso para com a “boa vontade” dos governos e governantes (MUNDURUKU, 2009, p. 2).

Munduruku (2009) referencia bem o modelo autônomo de letramento que tem sido trazido para dentro das comunidades indígenas pela educação escolar e ratifica, de forma contundente, que mesmo as políticas afirmativas implementadas nos últimos anos não assinalaram projetos diferenciados de letramentos, visto que a escrita tem sido ensinada a partir de uma perspectiva que não é aquela que eles desejam, pois apresenta-se fortemente marcada por um código que não está atrelado à realidade sociocultural e linguística daqueles a quem é dado o *direito* de a utilizar. O mundo a ser lido e interpretado é o mundo dos não indígenas, os

conhecimentos a serem assimilados pela tecnologia a ser aprendida marca e reafirma as estruturas de poder e dominação de outrora.

Ao que parece, sob novas concepções, continuamos a empreender velhas bases de letramentos, ou seja, não conseguimos compreender e refletir sobre o que seria de fato e de direito um letramento ideológico; não conseguimos atentar que, ao compreendermos e darmos evidência a um modelo de letramento ideológico, não estamos negando a existência de um letramento autônomo, impregnado das possíveis habilidades que possa gerar, todavia, não podemos negar, também, que esse letramento só não basta. É preciso dar moldura e essência para que ele possa estar revestido pelas práticas discursivas e sociais características de um povo que tem uma relação diferenciada com a escrita trazida pela ideologia escolar eurocêntrica.

Significa compreender Krenak (1989, s/n):

Para mim e para meu povo, ler e escrever é uma técnica, da mesma maneira que alguém pode aprender a dirigir um carro ou a operar uma máquina. [...]. Escrever e ler para mim não é uma virtude maior do que andar, nadar, subir em árvores, correr, caçar, fazer um balaio, um arco, uma flecha ou uma canoa. Acredito que quando uma cultura elege essas atividades como coisas que têm valor em si mesmas está excluindo da cidadania milhares de pessoas para as quais a atividade de escrever e ler não tem nada a ver [...].

Excluir da cidadania milhares de indígenas para quem a escrita é apenas uma técnica que não tem valor em si mesma, e a partir de uma ótica de categorização de mundos que se alicerçam em paradigmas de conhecimento divergentes, é uma clara demonstração de cerceamento de direitos que realça desigualdades e impede as etnias de transitarem por entre as línguas da forma por que desejam transitar.

Dessa maneira, torna-se evidente a necessidade da presença mais efetiva de um letramento ideológico, todavia, em uma outra perspectiva, que não só respeite o componente sociocultural, mas que agregue a esse componente as práticas de reexistência utilizadas pelos indígenas quando da utilização de práticas bi e/ou translíngues em seus cotidianos, para que essas etnias não continuem a ser silenciadas e inferiorizadas pelo letramento da cultura dominante, e para que as práticas de linguagem por elas utilizadas sejam tratadas antes como empoderamento, ao invés de incapacidade (BLOMMAERT, 2013).

Cabe reforçar que a expressão letramentos de reexistência é aqui concebida na perspectiva do investir de autonomia, dar poder aqueles a quem foram e ainda são silenciadas as possibilidades de fala; letramentos de reexistência na concepção de possibilitar a fala e, sobretudo, a escuta daqueles que foram subalternizados (SPIVAK, 2010); letramentos de reexistência na acepção da desinvenção das práticas de linguagem normatizadas e referendadas pelas escolas e pelas academias; letramentos de reexistência como prática de linguagem que se reinventa para fazer frente “às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não” (SOUZA, 2009, p.33).

É reconsiderar, pois, tudo aquilo que Paulo Freire já discutia desde a década de 1960 no Brasil sobre alfabetização como um ato político e fruto de uma justiça social, uma vez que alia leitura e escrita ao conhecimento do mundo no qual estou imersa. Ainda que não utilizasse a terminologia letramento, ainda que alguns autores não reconheçam a ligação entre letramento e alfabetização na visão freireana, ainda assim, acreditamos que a concepção idealizada por Freire caberia perfeitamente na ótica de um letramento ideológico pensado por Street (2014) e o grupo dos Novos Letramentos. E é essa postura de Freire em várias de suas obras como *Pedagogia do Oprimido* (1987), *Pedagogia da Autonomia* (1996), *A importância do ato de ler* (1989) e outras, que já sinalizavam para a necessidade de romper com o projeto de colonialidade estabelecido no Brasil. Ainda que seus dizeres não tenham sido direcionados especificamente aos povos indígenas, ali já residia boa parte das viradas de sentir e pensar os mundos da forma como eles se materializam para aqueles que neles estão inseridos.

#### **4.3.1 Da Aldeia para a Universidade: Trajetórias de Letramentos Acadêmico**

Nesta seção, discuto o letramento acadêmico a partir da chegada dos indígenas à universidade.

O dizer de Zavala e Córdova (2010, p. 15)<sup>65</sup>, de que os sujeitos que têm como primeira língua uma língua indígena e cujo o processo sociocultural se deu em

---

<sup>65</sup> No original: [...] las personas que han aprendido como primera lengua una lengua indígena y que han sido socializadas en matrices culturales que difiere de la occidental tienen que hacer mayores

bases diversas das línguas ocidentais, acabam tendo de se empenhar muito mais para desenvolver as supostas competências universais que estariam nas práticas de linguagem acadêmicas, nos permite refletir mais uma vez sobre a metáfora da *grande divisão*, centrada na linguagem e vivida por estudantes indígenas que chegam às universidades a partir de políticas afirmativas. O cenário da história agora é outro, todavia, as estratégias de valorização da escrita parecem ser as mesmas.

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural de 2001<sup>66</sup> e a Convenção Internacional sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade Cultural de 2005<sup>67</sup>, aprovadas pela UNESCO, reafirmam, dentre os objetivos expressos, o compromisso de todas as nações em promover, proteger e incentivar a expressão da diversidade cultural entre os povos. Esses dois documentos marcam de forma importante a discussão sobre a necessidade de se buscar trajetórias que possam romper com as assimetrias criadas ao longo do percurso pelas formas de colonização e poder impostas às minorias. E, podemos dizer, lançam luzes para que políticas que busquem garantir igualdade de oportunidades sejam apresentadas como forma de se reduzir as desigualdades existentes.

É no bojo dessas discussões que as universidades públicas no Brasil começam a discutir processos de acesso e inclusão de estudantes indígenas à educação superior. Destacam-se, nesse período, duas significativas ações, a oferta de dois cursos de formação de professores indígenas no início do século XXI pela Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) e Universidade Federal de Roraima (UFRR), e o lançamento do primeiro edital de reserva de vagas para estudantes indígenas pela Universidade do Estado do Paraná (UNESPAR). A aprovação da Lei de Cotas nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, promoveu outras iniciativas de acesso e, com isso, o *boom* das ações afirmativas de ingresso ao ensino superior. Podemos dizer que, atualmente, o acesso aos cursos de graduação por estudantes indígenas tem sido efetuado de forma mais significativa, por dois processos, o de oferta de cursos específicos de Licenciatura Intercultural Indígena ou por meio de vagas especiais ofertadas pelo sistema de cotas. Esses dois

---

esfuerzos para desarrollar las habilidades supuestamente “universales” que subyacen a las prácticas universitárias (ZAVALA;CÓRDOVA, 2010).

<sup>66</sup> Disponível em: <http://www.unesco.org/>. Acesso em: 01/04/2019.

<sup>67</sup> Disponível em: <http://www.unesco.org/>. Acesso em: 01/04/2019.



mecanismos têm possibilitado a chegada de diversos alunos indígenas à universidade. Entretanto, é preciso dizer que esse acesso não tem se dado de maneira tranquila para a maioria desses estudantes, seja pela falta de ações que resguardem a permanência socioeconômica deles, seja pela falta de discussões epistêmico-linguísticas que garantam a alteridade indígena dentro da academia.

Nosso destaque é para as discussões de natureza epistêmico-linguística que têm regido a permanência de alunos indígenas nas instituições de ensino superior, pois acreditamos, conforme Zavala e Córdova (2010), que é importante:

ampliar o campo da ciência moderna ocidental para permitir o ingresso de domínios proibidos como a das emoções, a intimidade, o sentido comum, o conhecimento ancestral e a corporeidade, e, portanto, reexaminar o que conta como conhecimento relevante dentro e através das disciplinas para abrir as convenções da escrita acadêmica a novas formas de significar (ZAVALA; CÓRDOVA, 2010, p.141)<sup>68</sup>.

Ampliar os horizontes da ciência tradicional e romper as convenções da escrita acadêmica pressupõe outras formas, outras abordagens, outras filosofias para compreender o conhecimento no mundo atual. Assim sendo, pensar em uma mudança no campo dos saberes implica discutir um pouco sobre como ressignificar e reexistir em meio às práticas de colonização ainda hoje presentes na universidade. Discutir “as epistemologias do Sul”<sup>69</sup> (SANTOS, 2019, p. 17), a partir das epistemes que sempre foram negadas e desconstruídas, não é tarefa das mais simples, tanto para nós, não indígenas, na condição de colonizadores, como para os indígenas, na condição de colonizados, visto que a decolonialidade é um processo a ser vivido por todos (NASCIMENTO, 2014, p.35).

É uma dinâmica de constantes instabilidades, pois coloca em voga, a todo momento, muitas questões trazidas pela ciência ocidental, construção/desconstrução, consenso/dissenso, segurança/insegurança, conhecimentos universais/conhecimentos ancestrais. Toda essa polifonia tem sido

---

<sup>68</sup> No original: ampliar el campo de la ciencia moderna occidental para permitir el ingreso de dominios prohibidos como el de las emociones, la intimidad, el sentido común, el conocimiento ancestral y la corporalidad, y, por lo tanto, reexaminar lo que cuenta como conocimiento relevante dentro y a través de las disciplinas para “abrir” las convenciones de la escritura académica a nuevas formas de significar (ZAVALA; CÓRDOVA, 2010).

<sup>69</sup> Expressão utilizada por Boaventura de Sousa Santos para se referir “à produção e validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado” (SANTOS, 2019, p.17).

gerada com maior efervescência, ao longo dos últimos dezoito anos, quando da entrada em maior escala de estudantes indígenas nas universidades. Se, por um lado, ainda não há consenso sobre que percursos metodológicos trilhar nesse espaço com tantas denominações, terceiro espaço, entre lugar, espaço de fronteiras; por outro lado, o que sabemos é que alguns caminhos têm sido retraçados e têm nos possibilitado conceber que a língua é *la piel de la interculturalidad*<sup>70</sup>, metáfora apresentada por Bartolomeu Melià (2014, p.48) para nos levar a refletir sobre a importância de concebermos a linguagem como fator determinante para o reconhecimento da história do outro e da legitimidade desses mundos outros.

Falar de mundos outros implica falar em compreender processos marcados no traçado histórico de povos que sempre estiveram do outro lado da *linha abissal* (SANTOS, 2009) ou que sempre representaram o pensamento liminar (MIGNOLO, 2003), e o primeiro passo é quebrar molduras coloniais que durante muitos séculos permitiram que os indígenas fossem vistos e tratados como objetos da paisagem e, como tal, poderiam ser *movimentados* ao bel prazer dos colonizadores. Outro passo a ser dado consiste em conceber e compreender os caminhos impostos pela ciência do mensurável aos conhecimentos que sempre estiveram invisíveis aos olhos dos ditos critérios científicos.

Trata-se, portanto, de atentarmos para a nova e/ou velha cartografia do poder que tem sustentado o mundo e na qual os povos indígenas têm ocupado diferentes papéis e, por isso, talvez estejam como um dos mais significativos representantes dessa virada episteme que precisa ser consolidada no que se denomina de pensamento pós-abissal (SANTOS, 2009).

Conforme Santos (2009, p.43):

O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir (SANTOS, 2009, p43).

Se a diversidade epistêmica ainda está em construção e se os indígenas são detentores de saberes plurais que foram negados e/ou invisibilizados pela ciência

---

<sup>70</sup> A língua é “a pele da interculturalidade” (tradução nossa).

moderna, por que ainda não conseguiram abrir caminhos para fazer parte da chamada *ecologia de saberes*<sup>71</sup>? Por que, uma vez dentro do território da universidade, ainda buscam o reconhecimento para os saberes trazidos em suas bagagens? Por que o dizer e o escrever desses povos é negligenciado no repertório linguístico-discursivo da academia? Por que ainda não conseguiram “abrir as convenções da escrita acadêmica às novas formas de significar”? (ZAVALA; CÓRDOVA, 2010, p.141)<sup>72</sup>. Essas são apenas algumas das muitas questões que necessitam de resposta e que têm acompanhado os inúmeros universitários indígenas que ingressam nas várias instituições de ensino superior deste país.

Diversos autores têm lançado luzes sobre esse campo que é marcado, outrossim, pela linha divisória dos saberes e das linguagens que nele têm livre acesso e que nele são convencionadas (SANTOS, 2011, 2009; BACKES; NASCIMENTO, 2011; NASCIMENTO, 2014, 2017; WALSH, 2009, 2013; BHABHA, 1998). As discussões empreendidas buscam abrir brechas para que os conhecimentos hibridizados, agora não mais marcados pelo rótulo de “verdadeiro ou falso”, sejam colocados em contraponto aos saberes considerados como “universais”. Entretanto, não é suficiente apenas a pauta desses saberes dentro das salas das IES, pois o que perpassa e marca a pele dessa gnose, a linguagem, ainda continua sendo tratada como meio de exclusão de alunos indígenas.

As perspectivas críticas para o trabalho com as práticas de uso da linguagem escrita e oral nas universidades entram em choque com a chamada para o pensamento decolonial. Pesquisas realizadas na América Latina sobre os indígenas que chegam à universidade dão conta de que a grande dificuldade enfrentada por eles diz respeito à linguagem acadêmica, ao letramento que é praticado nas instituições (ZAVALA; CÓRDOVA, 2010; SOLER CASTILLO, 2013; SITO, 2016).

Boa parte desses alunos, sobretudo, os que vêm de comunidades em que o português é uma língua adicional, caso de várias etnias no Brasil, sofre as consequências socioculturais de um processo de escrita acadêmica que está calcado na visão de uma tecnologia que é tida como *neutra* e *universal*. É como se estivéssemos andando na contramão das novas epistemologias, é como se disséssemos que tem espaço para os que veem das margens, mas não tem espaço

---

<sup>71</sup> Termo usado por Boaventura de Sousa Santos para se referir à pluralidade de conhecimentos heterogêneos. (CF. SOUSA, 2009, p.44-45)

<sup>72</sup> No original: “[...] “abrir” las convenciones de la escritura académica a nuevas formas de significar” (ZAVALA; CÓRDOVA, 2010).

para a linguagem trazida na premissa da interculturalidade dessa zona de contato (PRATT, 1991).

Acredita-se que esteja na palavra *interculturalidade* um dos possíveis alinhamentos para que se albergue em meio aos consensos/dissensos a indispensabilidade de um tratamento pedagógico diferente àqueles a quem tem sido imputado, por séculos de história, uma única forma de letramento.

As práticas de uso da escrita na universidade continuam a salientar o colonialismo e referendar as linhas divisórias reais de práticas confusas, impostas na virada dos saberes. Por isso, “os movimentos indígenas são [...] aqueles cujas concepções e práticas representam a mais convincente emergência do pensamento pós-abissal (SANTOS, 2009, p.43). Se tais práticas e concepções são urgentes, precisamos trazer, para o cenário, letramentos acadêmicos que permitam dizeres e fazeres acadêmicos numa linguagem que considere a escrita como pertencente a uma história, como subjetiva a um povo, como resultado das outridades, das diferentes formas de saberes. Pois:

[...] as discussões sobre que tipo de prática linguística deve ser considerada "boa", "normal", "apropriada" ou "correta" não são neutras ou puramente técnicas, mas são desenvolvidas no âmbito de orientações ideológicas que estão ligadas a Interesses sociais, econômicos e políticos dos grupos dominantes na sociedade.<sup>73</sup>  
(ZAVALA; CÓRDOVA, 2010, p.46)

As ideologias sempre estiveram e vão estar presentes nos discursos que se tecem e se vivificam nas sociedades, num jogo assimétrico de poder, principalmente, para aqueles que não conheceram outro tipo de letramento a não ser o autônomo, em que a escrita é vista como uma habilidade cognitiva mensurada por níveis de apropriação. É nesse ínterim que o discurso do déficit, da deficiência, se firma entre grupos historicamente desiguais; é nesse ínterim que a interculturalidade crítica ressalta a importância de se atentar para a ausência do não diálogo entre os grupos em contato (WALSH, 2012), sobre a importância de se entender por que o indígena prefere, em alguns contextos, utilizar a língua como forma de marcar identidade ou por que, em outros, como forma de resistência, prefere transitar entre línguas. Dar visibilidade às práticas letradas de grupos que

<sup>73</sup> “[...] las discusiones sobre qué tipo de prácticas lingüísticas deberían ser consideradas “buenas”, “normales”, “apropiadas” o “correctas” no son neutrales ni puramente técnicas, sino que se desarrollan em el marco de orientaciones ideológicas que están conectadas a intereses sociales, económicos y políticos de grupos dominantes em la sociedade” (Tradução nossa).

não se reconhecem nas escritas do colonizador é promover o letramento ideológico, apontado por Street (1984) como a forma necessária para que se revertam processos tão marcados pela “violência epistêmica” (CASTRO-GOMEZ, 2005).

À vista disso, abrir discussões sobre a linguagem e o conhecimento dentro da universidade, a partir dos letramentos trazidos pelas minorias, é a grande tarefa a ser resolvida pelas instituições superiores. E essa abertura se efetiva com muito mais evidência nos estudos etnográficos sobre letramentos de grupos historicamente excluídos desenvolvidos nos últimos trinta anos (MAHER, 1996, 2007, 2010; LEA; STREET, 2006; ZAVALA; CORDÓVA, 2010; KLEIMAN, 2010; SOLER CASTILLO, 2013; SITO, 2016).

Os resultados dessas pesquisas nos mostram que a relação com a escrita é marcada de forma diferente por cada um dos grupos estudados, o que demonstra o caráter sociocultural presente nas práticas desenvolvidas nessas comunidades. E mais, as representações que fazem da escrita estão muito atreladas aos processos de apropriação empreendidos. No caso dos povos indígenas, que têm uma larga tradição com a oralidade e que, em muitos casos, compartilham mais de uma língua em seus territórios, essa aquisição tem sido expressa por muitos conflitos, decorrentes da imposição de uma forma única e *universal*. Isso explica a recusa de algumas comunidades à escrita trazida no bojo dos projetos integracionistas, assimilacionistas e, outra vez, agora, no atual governo, *integracionistas*. Esses projetos asseveraram o silenciamento imposto pelos textos escritos trazidos pelos colonizadores aos textos orais dos povos colonizados (SANTOS, 2019).

A proposta de Zavala e Córdova (2010) para que a escrita acadêmica se permita outras formas de representar é acolhida pelos pressupostos do letramento ideológico dentro das IES e comunga com a nova compreensão que se deseja dar às cosmovisões que não se amparam na ciência moderna. Ao encampar tal necessidade, descarta-se a ideia de que para adquirir o conhecimento científico é preciso se apropriar de uma habilidade escrita que só é alcançada por meio de um letramento autônomo, pois, para muitos estudiosos, ainda é pautável acreditar que esse tipo de letramento promove o desenvolvimento cognitivo e acadêmico do aluno. Para as populações tradicionais indígenas, o conhecimento “é uma construção, é produto de um consenso, do diálogo, da argumentação, e se constrói na

comunidade de maneira coletiva, nas assembleias e nas reuniões”<sup>74</sup> (SOLER CASTILLO, 2013, p.123).

A escrita acadêmica para alunos indígenas tem sido o ponto de maior embate frente às complexidades que a modalidade apresenta, não permitir que se expressem por meio das linguagens que trazem consigo no momento do ingresso na graduação é negar-lhes o direito de se representarem e representarem os universos plurais que os constituem. As práticas escritas resultam de um construto cultural, suas raízes são históricas e, ademais, são muitos os letramentos presentes nos vários campos da vida (BARTON; HAMILTON, 2004, p.113). Várias são as práticas letradas nas quais nos inserimos no dia a dia e várias são, também, as instituições no seio das quais essas práticas são apoiadas e estruturadas (BARTON; HAMILTON, 2004). Implica dizer que não cabe apenas à escola ou à universidade assumir-se como o espaço único das atividades de letramento, mesmo que em nossas sociedades tenham um *valor social*, atribuído em decorrência das relações coloniais estabelecidas historicamente, é preciso considerar que outros espaços, que não detém todo esse *poder social*, também lançam mão de práticas vernáculas.

Para a maioria dos povos indígenas, oralidade e escrita têm pesos e funções diferentes, até mesmo pelo fato de a escrita ter sido trazida para o convívio dessas etnias como uma forma de representar o poder da sociedade dominante. Outro fator a considerar, o discurso de autoridade estabelecido aos escritos acadêmicos, que acaba, por vezes, conflitando com o conhecimento trazido pelos indígenas, que é fonte das experiências acumuladas ou do que presenciam (ZAVALA; CÓRDOVA, 2010, p.120). As experiências acumuladas são resultantes dos contratos sociais estabelecidos e, por isso, envolvem práticas letradas escritas e vernáculas, essas últimas até em maior escala que as outras, seja nas reuniões na ramada<sup>75</sup>, seja no momento da realização de rituais, seja nas atividades do cotidiano da aldeia, o que acaba por referendar a primordialidade, conforme Barton e Hamilton (2004) de se atentar que o letramento, nesses contextos, é muito mais resultante de um aprendizado coletivo do que individual. Conceber o letramento nessa perspectiva impõe deixar para trás velhas concepções muito atreladas à habilidade cognitiva individual de aquisição da escrita; impõe dar vazão ao fato de que “[...] em paralelo

---

<sup>74</sup> “[...] es una construcción, es producto del consenso, del diálogo, de la argumentación y se construye em la comunidad, de manera colectiva, em las asambleas y las reuniones” (Tradução Nossa).

<sup>75</sup> Ramada – local aberto nas laterais e normalmente coberto de palha utilizado pelos indígenas para realizar reuniões, rituais etc.

com os conhecimentos escritos, há conhecimentos que são divulgados oralmente e não possuem qualquer expressão escrita” (SANTOS, 2019, p.90). E esses conhecimentos não se atrelam ao analfabetismo e muito menos a algo que não possa receber o título de verdadeiro (SANTOS, 2019).

Os estudos pioneiros realizados por Scribner e Cole (1981), Heath (1983) e Street (1984), a partir de experiências letradas no seio de comunidades específicas, nos ajudam a compreender o letramento como uma atividade social e histórica e nos dão bases para pensarmos a escrita não apenas do lugar da escola, mas sim dos vários outros lugares e das várias outras manifestações que pode assumir. É importante ressaltarmos que, aos olhos da Linguística Aplicada Interdisciplinar, essas pesquisas se corroboram por alinharem áreas como a Psicologia Intercultural, a Antropologia Social, a Educação e a Sociolinguística.

Street e Street (2014, p.129) ressaltam o caráter ideológico presente nas diferentes atividades de letramento existentes e nos demandam problematizar o fato de uma única modalidade ter assumido o *status* de padronizar todas as outras e fazer com que as que estão fora do ambiente escolar sejam tratadas como formas a serem corrigidas, é a chamada pedagogização do letramento.

A pedagogização da escrita tem apontado para um letramento autônomo, que impõe ao processo, conforme Street e Street (2014, p.129-130), as seguintes visões: a linguagem sendo tratada como fora do sujeito, com regras e convenções a serem seguidas; a metalinguagem utilizada como forma de reclamar uma voz pedagógica única; o ato de privilegiar a escrita em detrimento da oralidade; e, por último, a filosofia da linguagem que subjaz o processo e que invisibiliza as ideologias presentes nos letramentos.

Lea e Street (2014, p.478-479) mostram a existência da justaposição de três modelos de letramento nos contextos da academia, o primeiro está centrado no que denominam de habilidades de estudo e representariam a transferência da escrita de um espaço para outro sem qualquer tipo de implicação, tanto a escrita quanto o letramento são considerados como capacidades individuais. Essas visões ressaltam a escrita tratada como mera representação de signos, cuja função é apenas promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas, assim como perpetuar poder e exclusão de uma classe em relação a outra. O segundo recebe o nome de socialização acadêmica, que implica conceber que na academia existem formas determinadas para os discursos disciplinares e os gêneros, que, uma vez

compreendidos, seriam de fácil reprodução. O terceiro é o designado de letramentos acadêmicos e compreende as relações de poder e saber que estão no bojo das representações de um letramento situado.

Os dois primeiros modelos ressaltam a política de letramento que tem sido desenvolvida nas instituições de ensino superior e na educação básica, um letramento que caminha na cultura da deficiência, de que a escrita é uma técnica neutra e que precisa ser alcançada nos moldes estabelecidos pelas sociedades ocidentais. O terceiro modelo, no entanto, já indica a imprescindibilidade de se compreender as relações de poder que estão presentes na imposição de um modelo a ser alcançado e sinaliza para a importância de se considerar os contextos etnográficos trazidos pelas etnias no momento de chegada à universidade. Considera-se, dessa maneira, as práticas de linguagem ideológicas e de enfrentamento utilizadas por povos que foram subalternizados por uma escrita que nunca os representou.

Logo, precisamos compreender a etnografia da escrita para que possamos entender os desafios que o letramento acadêmico impõe àqueles que não estão acostumados a ler e a escrever, a partir de pressupostos que estão distantes do mundo no qual seus conhecimentos, seus dizeres, seus sentimentos se manifestam. Grande parte de nossos alunos indígenas universitários lança mão de uma escrita autogerada (IVANIC; MOSS, 2004, p. 212), que lhes permite escrever nos estilos que já possuem e é uma forma mais livre, sem imposição das convenções que estão por detrás dos letramentos dominantes, característicos de um outro tipo de escrita conhecida como imposta e que está associada às convenções estabelecidas pelas instituições sociais. Além do mais, as práticas de letramento escrito de que se ocupam estão, normalmente, atreladas a poucas situações em seu dia a dia, visto que os textos produzidos fora da escola, quer seja na língua materna, quer seja na língua portuguesa, quer seja no transitar entre as línguas, têm haver com situações bem pontuais, como escrever um bilhete, uma carta, uma lista de compras, ou a escrita no celular, quando se tem acesso à *internet*. Assim, a escrita autogerada acaba sendo a forma mais produtiva que utilizam. O que caberia demandar, numa ótica ideológica de letramento, “como os professores poderiam questionar a



supremacia da escrita imposta em detrimento da escrita da comunidade trazida para a escola?” (IVANIC; MOSS, 2004, 213)<sup>76</sup>.

A resposta a esse questionamento pressupõe o tipo de visão que se queira assumir em relação à escrita, descritiva ou crítica (IVANIC; MOSS, 2004, p.213). A perspectiva descritiva concebe a escrita numa visão normativa, de que existe a modalidade a ser adquirida e de que essa seria inquestionável. Mesmo que se dê acesso a outras formas, é preciso assegurar o *status* existente da modalidade que é considerada como predominante. A perspectiva crítica, por sua vez, considera a existência das várias modalidades e dos usos que cada uma delas tem, e atenta para a existência de convenção e prestígio estabelecidos a uma delas, ideologicamente, pelas estruturas de poder. Esses vários registros podem se misturar nos usos diários e, com isso, as normas que se impõem a eles podem ser perfeitamente modificadas, pois faz parte da natureza da língua essas mudanças (IVANIC; MOSS, 2004, p. 214).

Enquanto a primeira valoriza uma prática que está ligada às instituições que possuem um lugar simbólico de autoridade e, por conseguinte, menosprezam e colocam na balança social as classes que terão acesso a esse certificado prescrito pela escola; a segunda reconhece que as práticas de escrita não têm o mesmo valor social e assim sendo, as experiências trazidas das comunidades não deveriam ser desprezadas pela escola, antes, deveriam ser aproveitadas para que se conteste a negação de valor imposto a elas. No mais, também servem para polemizar, no espaço da escola, a relação oralidade e escrita, visto que a escrita é uma atividade secundária para a grande maioria das pessoas. Confere-se, dessa maneira, um lugar de premissa ao fato de que “as variantes de uma língua não são fixas e estão sujeitas a alterações nos contatos entre si e em seus status relativos” (IVANIC; MOSS, 2004, p. 217)<sup>77</sup> e essa premissa ajuda professores e alunos a se movimentarem mais produtivamente nas atividades com a língua, pois não está mais em jogo se o que deve prevalecer é a escrita autogerada ou a imposta, mas sim de

---

<sup>76</sup> No original: “[...] ¿Cómo pueden los educadores cuestionar la preponderancia de la literacidad escolar y basarse en prácticas de literacidad comunitarias? [...]” (IVANIC; MOSS, 2004).

<sup>77</sup> No original: “[...]. Las variantes de una lengua no son fijas, y están sujetas a cambio en su cercanía entre sí y en su estatus relativo (IVANIC; MOSS, 2004).

se atentar para a consciência crítica em relação às duas modalidades para que os alunos reconheçam de que forma se relacionam com a escrita.

Outra importante colaboração que reverdece a aplicação de um modelo ideológico de letramento dentro das instituições de ensino superior é a trazida por Matsuda *et al.* (2003), que trata do ensino da escrita em situações multilíngues. A autora cita cinco estratégias que têm sido utilizadas nesse processo. A primeira delas é tratada pelo nome de estratégia de acomodação e está representada no estudante que lança mão das convenções estabelecidas sem colocá-las em xeque; a segunda, conhecida como estratégia de evasão, mostra um processo de aquisição marcado pelo distanciamento da língua adicional e a ausência de uma consciência crítica em relação às convenções existentes, o que implicaria textos confusos e incoerentes; a terceira, denominada de estratégia de oposição, opera com a inserção consciente de práticas discursivas vernáculas no letramento acadêmico, no entanto, demonstra um conflito retórico, o que resulta na criação de outras convenções para as práticas utilizadas; a quarta estratégia recebe a designação de transposição, e demonstra uma maior maturidade de aquisição, pois centra-se no território de fronteira entre a escrita acadêmica e o vernáculo trazido por eles e procura dar conta dos desajustes imputados pelos discursos dominantes; e a quinta, intitulada de apropriação, acaba por conceder um espaço para as formas trazidas da comunidade e que podem se manifestar nos letramentos de profissionais. De todas essas estratégias, as mais eficientes, conforme Matsuda *et al.* (2003), são as duas últimas, a de transposição e a de apropriação, por permitirem um melhor desenvolvimento retórico e por trazerem em sua essência uma visão ideológica de se trabalhar a escrita.

Os estudos de Ivanic; Moss (2004) e Matsuda *et al.* (2003) consideram a natureza diglósica dos contextos bilíngues e nos dão condições para perceber que as estratégias estão relacionadas ao sujeito e não à tecnologia, por isso o entorno no qual esse ser se encontra é significativo para a apropriação. No mais, os estudos apresentados alertam para a importância de se virar a página e acabar com o discurso de que os universitários indígenas não sabem escrever, essa fala reafirma a postura colonialista da IES e desconsidera que é preciso buscar, dentro das universidades, construtos pedagógicos para que a escrita trazida pelos alunos seja reconhecida e sirva como ponto de partida para que outros letramentos possam se agregar aos já existentes. Afasta de vez, também, as visões de uma escrita centrada

na perspectiva monolíngue, na sobreposição do escrito sobre o oral e na linearidade entre língua escrita e cognição (PINTO, 2012, p.173). Significa permitir que oralidade e diglossia sejam consideradas como efetivas formas de expressão do pensamento nas interações ocorridas na academia, sobretudo, no caso de alunos que vivenciam contextos de bilinguagem e/ou translinguagem, visto que o sujeito bilíngue se faz significar em um contexto próprio das relações entre as línguas que estão em interação em seu universo (MAHER, 2007, p. 77). Significa, ainda, não mais trabalhar o letramento universitário como prática institucional do mistério (LILLIS, 1999), em que os professores pressupõem que a escrita desse espaço é diáfana e com o mesmo significado para todos.

#### 4.4 Professores Munduruku na relação com a escrita

Antes de reportar as práticas de letramento desenvolvidas junto aos alunos munduruku do Curso de Licenciatura Intercultural da UEPA, penso ser importante expor as respostas apresentadas por esses alunos a uma entrevista oral realizada com o intuito de perceber a relação que possuem com a escrita na comunidade onde residem e na universidade.

Utilizei a entrevista como um dos procedimentos para este estudo, porque antes de servir à metodologia de triangulação em uma pesquisa interpretativista, também permite dar a meus alunos a oportunidade de expressarem seus mundos na forma em que mais têm empatia, ou seja, no oral.

O instrumento utilizado para a gravação das entrevistas foi um celular da marca Samsung, modelo J5, com boa qualidade de áudio.

A entrevista foi realizada com cinco alunos da turma da área de linguagens e artes, os mesmos que colaboram com as atividades de letramento escrito apresentadas no tópico a seguir. Esses alunos, cujo o perfil encontra-se no capítulo 2 deste estudo, no tópico sobre os colaboradores, já atuam como professores na educação infantil e/ou no ensino fundamental menor, nas aldeias onde residem e responderam às perguntas em uma sala designada como biblioteca da escola, onde estavam apenas o colaborador e a professora formadora.

A didática para a apresentação da entrevista realizada acompanhou a dinâmica pedagógica utilizada até aqui, ou seja, o formato narrativo, para que se

mantenha a coerência com a tessitura que nos propusemos a dar a este enredo, quando da inserção das vozes dos colaboradores. Assim, à medida que as perguntas forem se apresentando, os dizeres dos alunos, constituirão com elas esses diálogos, seguidos de representações fiadas pela professora formadora.

A primeira questão apresentada – *Antes de entrar na universidade, em que momento e para que você utilizava a escrita?* – trouxe as respostas:

(?) Eu escrevia meu dia a dia, o que passou de mais importante, tem que sempre escrever para não esquecer o que é mais importante (MUNDURUKU-MUO, 2019).

Bom, na verdade, eu usava a escrita para relatar algumas, algumas informações, é: algumas histórias da minha cultura. (?) hoje eu utilizo pra fazer alguns trabalhos acadêmicos e relatar algumas informações, é: sobre o relato da reunião da minha aldeia (MUNDURUKU-PAIGÕ, 2019).

Eu escrevia, eu escrevia, a: texto, eu escrevia a: o: a:, frase, tanto em língua portuguesa e a língua munduruku também (MUNDURUKU-SAW, 2019).

Eu escrevia em todo momento, quando a gente precisava assim, fazer algum documento, aí sempre eu, eu mesmo fazia, fazia alguma solicitação da escola ou então da comunidade né, porque desde que eu comecei a estudar no, no ensino fundamental, eu já tinha um pouco conhecimento assim, pra ajudar a comunidade através da escrita né, e através da fala também porque eu falo dentro da minha comunidade, aí eu ajudo um pouco da minha comunidade (MUNDURUKU-KIRIXI, 2019).

É, antes de entrar na universidade? Eu usava a: a: escrita né, quando eu, trabalho na escola, né?, fazer plano de aula, pra dar aula pros meus alunos né?, porque antes de: de: de: de estudar a universidade, eu já, eu já, trabalhava na educação. Aí eu fazia escrita, fazia plano de aula pra poder ensinar os meus alunos (MUNDURUKU-WARO, 2019).

As respostas refletem que, para esses alunos, a escrita tem relação direta com o tipo de letramento determinado pela escola, não se percebe na fala de nenhum dos professores a utilização da escrita em algum tipo de atividade que seja característica especificamente do contexto sociocultural em que estão inseridos, mesmo quando dizem que utilizam *para relatar algumas histórias da minha cultura* ou *pra ajudar a comunidade através da escrita*, ainda assim, o que se anuncia é uma mera transferência de letramentos de uma sociedade ocidental com escrita alfabética, para uma sociedade indígena com larga experiência na oralidade. É o

modelo de letramento que tem sido difundido nas inúmeras campanhas de alfabetização, letramentos dominantes que se respaldam em habilidades técnicas e não conseguem atentar para as questões epistemológicas que estão na base das cosmologias dos povos indígenas. Assim, tratam o letramento como um conceito “organizador em torno do qual se definem ideias de identidade e valor social” (STREET, 2014, p.141). Um tipo de letramento que tem sido difundido junto às estruturas de poder e saber (MIGNOLO, 2003) trazidas pela colonização europeia para a América Latina.

A segunda questão apresentada – *Você gosta de escrever? O que você escreve normalmente? Em que língua ou línguas você mais escreve? Em que língua ou línguas você gostaria de escrever?* – apresentou as seguintes respostas:

Pra mim, é o que mais gostei, é a língua materna, porque a língua portuguesa, muito difícil falar por isso que eu mais escrevo em língua materna. Mas eu gosto dos dois, só que a língua portuguesa é mais difícil do que a língua, [...] para mim, [...] melhor escrever na minha língua, mas eu tento sempre traduzir (MUNDURUKU-MUO, 2019).

Eu escrevo mais a língua portuguesa e também eu escrevo um pouco, a minha língua, a língua indígena munduruku. Eu gostaria mais de escrever a minha própria língua, porque eu me deparei com a escrita da minha língua, eu me senti com a: dificuldade para realizar a escrita (MUNDURUKU-PAIGÕ, 2019).

Escrever, eu gosto de escrever. Eu escrevo a: atividade do meu plano, eu escrevo o:, o: nome dos desenhos, aí eu fico treinando as, as frases, a: tanto na língua portuguesa e a língua materna. Eu queria aprender de igual pra igual. Eu escrevo mais a língua materna porque eu, eu, eu estudei mais cedo, aí, depois veio, a:, a: a língua portuguesa. Eu preferia escrever na minha língua, é mais fácil pra mim (MUNDURUKU-SAW, 2019).

Eu gosto de escrever. Eu escrevo em todo momento porque sempre eu faço relatório do dia a dia, o que passa dentro da comunidade também, dentro da escola também, aí quase todo momento eu utilizo a escrita. Nas duas línguas mesmo, a língua munduruku e a língua portuguesa. Nos dois mesmo, porque eu escrevo é na minha língua e na língua portuguesa também. Desde quando eu comecei a estudar, o meu pai me ensinava, o meu pai ele era professor, [...], tinha muito conhecimento, né?, aí ele me ensinava um bocadinho de coisas importante pra minha vida, aí eu aprendi. Hã, hã, trabalhava assim, na educação bilíngue (MUNDURUKU-KIRIXI, 2019).

Gosto muito. É, no dia a dia, é:, é: eu escrevo né, é:, até esse momento, eu escrevo é:, muitas coisas pra fazer o meu trabalho é:, histórias né?, história dos: nossos, nossas histórias antigas [...]. É língua portuguesa, é:, mais usada, é a língua portuguesa. Mas eu

queria escrever, a minha língua, né? Mas eu queria escrever, aprender assim né, aprender de escrever as duas línguas mesmo, a língua, minha língua e a língua portuguesa, é importante pra mim (MUNDURUKU-WARO, 2019).

Apesar de considerarem a escrita em língua portuguesa um processo complicado, ainda assim, escrevem nessa língua e na língua indígena, mas gostariam de escrever muito mais na própria língua, como bem dizem. Sentem necessidade de escrever mais na língua indígena porque essa língua é, hoje, para eles, fruto dos processos de letramento desenvolvidos numa perspectiva da escrita do outro, é uma língua com uma gramática própria descrita e concebida pelo colonizador, a partir da noção de fonema, também trazida para o universo desses professores pela sociedade envolvente. Essa escrita é vista por eles a partir de uma perspectiva descritiva (IVANIC; MOSS, 2004), resultante das normas estabelecidas por uma língua com estruturas fonológica, sintática e morfológica.

Quando questionados – *Há diferença entre ler e escrever na universidade e dentro da sua comunidade? Por quê?* – responderam:

Pra mim, acho que é um pouco diferente, só pouco, porque quando eu escrevia a língua materna e a língua portuguesa, porque um pouquinho diferente entre a língua portuguesa e a língua materna (MUNDURUKU-MUO, 2019).

Sim, é porque tem uma diferença que na universidade a gente, a gente lê algumas citações dos autores e lá onde eu vivo, e aonde eu trabalho, eu, eu leio é alguns textos, alguns textos que falam sobre um pouco da minha:, da minha cultura e alguns livros didáticos que é:, que é fornecido pela Secretaria (MUNDURUKU-PAIGÕ, 2019). É porque falar, é uma coisa, escrever já é outra coisa, porque falar, a gente fala e não procura regra, a gente só fala e a gente, a gente termina de falar, e a gente, a gente não percebe que a gente já falou uma frase, uma palavra, um nome. Mas, pra escrever, a gente tem que ficar bem atento pra não:, não:, errar as regras da escrita, essa é a diferença (MUNDURUKU-SAW, 2019).

Não, não tem diferença não, o que diferencia só, que a gente escreve as palavras técnicas, né?, aqui na universidade, agora na minha aldeia, eu escrevo só algumas palavras simples e algumas palavras técnicas, né? (MUNDURUKU-KIRIXI, 2019).

É, não tem diferença não, é do mesmo jeito, porque lá na minha aldeia, também, a gente escreve duas, duas línguas mesmo, a língua munduruku e a língua portuguesa também (MUNDURUKU-WARO, 2019).

Alguns consideram que exista uma diferença entre ler e escrever na universidade e ler e escrever na aldeia, consequência da linguagem técnica trazida pela universidade; outros, atribuem essa diferença às modalidades oral e escrita, por essa assentar-se em regras que induziriam ao erro; há ainda os que não admitem haver dissimetria entre esses processos, haja vista realizarem-nos nas duas línguas, a indígena e a portuguesa.

Essas visões amparam-se no que Lea e Street (2014) caracterizaram como os três modelos de letramento na academia. Esses modelos pressupõem o letramento como capacidade individual, centrado na escrita como representação de um código; o letramento que decorre de formas específicas de práticas acadêmicas, que, uma vez aprendidas, seriam facilmente assimiladas; e, por último, o letramento que traz em suas concepções as relações de poder e saber situadas na academia.

A quarta pergunta – *Você sente dificuldades para escrever em Língua Portuguesa na universidade?* – sinalizou:

Sim, muito. Porque eu sentia muito, porque pra mim, é muito difícil, [...] pra escrever, muito difícil a língua portuguesa, mas eu quero muito aprender, falar a língua portuguesa. (MUNDURUKU-SAW, 2019)

Eu sinto, eu sinto, principalmente na: na: pontuação, pontuação, onde colocar vírgula, ponto, dois pontos, essas coisas aí, eu, eu tenho, eu tenho mais dificuldade pra escrever (MUNDURUKU-SAW, 2019).

Eu sinto um pouco de dificuldade na parte da palavra técnica, né?, mas a palavra simples, não tem muita dificuldade para escrever (MUNDURUKU-KIRIXI, 2019).

Rapaz, eu tenho, eu tenho dificuldade de escrever, né?, assim, bem, bem, como é que diz, é:, de escrever bem, né?, eu tenho dificuldade muito pra escrever bem o português (MUNDURUKU-WARO, 2019).

Nessas respostas, fica claro que o letramento em língua portuguesa ainda é um processo que continua do outro lado da linha abissal (SANTOS, 2019), “um conteúdo objetivo a ser ensinado por meio de estruturas de autoridade” (STREET, 2014, p.134) e que pressupõe níveis de habilidades letradas a serem alcançados, um letramento que não considera os letramentos locais e situados, que não admite a existência de outras convenções de linguagem características de etnias indígenas. Esse modelo de letramento desautoriza a escrita autogerada (IVANIC; MOSS, 2004), nos estilos próprios de etnias que vivem em meio a línguas.

E por último, a pergunta – *A universidade deveria acatar a forma como vocês falam e escrevem?*, foi respondida da seguinte maneira:

Acho que é assim professora, [...]. Isso aí, nesse curso aceita falar e escrever a língua, língua materna e língua portuguesa nesse curso, curso intercultural. Sim, ajuda bastante, pra mim. Mas se falar a língua portuguesa, pra mim, é melhor pra mim entender, só que precisa é: tradução, pra melhor entender (MUNDURUKU-MUO, 2019).

Sem dúvida, porque ela traz um pouco da nossa realidade do povo mundurucu (MUNDURUKU-PAIGÕ, 2019).

É:, acho que a universidade já tá num caminho certo que a gente também precisa melhorar a escrita, que a gente continua escrevendo do jeito que a gente, do nosso jeito, a gente vai acabar levando, num aprendendo a regra da:, da escrita da:, da: nossa língua. E quando a universidade, a universidade tem que acatar, mas também, tem que orientar, como é a regra, como é pra escrever, onde é, o pra escrever, onde começar, onde, como terminar, onde pra colocar os pontos, como é que se escreve texto, como é que se escreve um relatório em língua munduruku, só pra o modelo (?) é isso que eu tô precisando (MUNDURUKU-SAW, 2019).

Sim, é melhor pra mim [...] (MUNDURUKU-KIRIXI, 2019).

Acho que, acho que não, acho que a universidade é:, vai, eu tenho certeza, a universidade vai, vai dar, como é que diz, é:, eu vou aprender né, a língua portuguesa na universidade cada vez eu tô aprendendo, enquanto eu tô estudando na universidade (MUNDURUKU-WARO, 2019).

Os professores munduruku em formação inicial não são unânimes em relação à forma como a universidade deve tratar os letramentos trazidos por eles, alguns entendem ser necessário amparar esses processos próprios porque, dessa maneira, valorizaria a realidade da etnia munduruku; outros acreditam ser necessária a cobrança de um aprendizado que possa *melhorar a escrita* a partir do sistema de regras que a língua escrita possui; há também aquele para quem o fato de usar as línguas indígena e portuguesa nas atividades do Curso é algo positivo. Fica evidente nas representações trazidas por eles a dupla postura que boa parte dos povos indígenas têm assumido ultimamente em relação à língua do colonizador, ao mesmo tempo que desejam utilizar a escrita autogerada também desejam apropriar-se melhor da escrita imposta. O que precisa ser pautado, na verdade, é a possibilidade de refletirem para as duas modalidades de escrita aquela que é própria dos espaços



em que convivem e a que vem no bojo dos letramentos acadêmicos descritivos (IVANIC; MOSS, 2004).

Optei em divulgar os dizeres dos docentes em formação inicial neste tópico, por entender que eles espelham muito apropriadamente o vínculo desses alunos-professores com os processos que envolvem a escrita, seja no tempo-espaço da universidade, seja no tempo-espaço da vida do dia a dia na aldeia, além disso, fundamentam as propostas de letramentos acadêmicos desenvolvidas junto a esses professores e significadas na sessão seguinte.

#### 4.5 Letramentos acadêmicos de Reexistência - Vivências de Professores Indígenas Munduruku em Formação Inicial

Quero iniciar este tópico por uma citação de Ailton Krenak, acredito que o trecho do pensador indígena nos coloque no contexto exato para sentir e significar o que as etnias têm demonstrado quando utilizam a escrita alfabética na língua do colonizador como forma de irresignação:

E quando aceitei aprender a ler e escrever, encarei a alfabetização como quem compra um peixe que tem espinha. Tirei as espinhas e escolhi o que eu queria. Acho que a maioria das crianças que vão hoje para a escola e que são alfabetizadas é obrigada a engolir o peixe com espinha e tudo. É uma formação que não atende à expectativa delas como seres humanos e que violenta sua memória. (KRENAK, 1989, s/n)

Tirar as espinhas para libertar a memória e na ambição de que a escrita trazida no bojo de uma hegemonia linguística, que deseja cercear e controlar as práticas etnográficas de um povo, possa ser utilizada para insurgir e manifestar as práticas de linguajamento (MIGNOLO, 2003) vivenciadas em seus corpos, esse tem sido o grande desejo das muitas etnias indígenas espalhadas pelo Brasil.

As práticas de linguajamento de professores indígenas munduruku em formação inicial me despertaram para algumas noções para as quais, antes do convívio mais próximo com esse povo, eu jamais havia atentado, ainda que eu venha de uma realidade ribeirinha, demorei a compreender que a fala e a escrita entre línguas, também, era uma fala e uma escrita agregada a outros vários recursos semióticos. Esses vários recursos semióticos empreendidos durante as

formas de dizer de meus alunos munduruku me levaram a compreender, inicialmente, a noção de linguagem na íntima relação com seus corpos, linguagem corporizada, que numa relação inerente com outros seres da natureza revelam conhecimentos, por isso “são corpos performativos e assim, através do que fazem, renegociam e ampliam ou subvertem a realidade existente” (SANTOS, 2019, p.138). Outra noção expressa nos linguajamentos desses docentes que também me despertou para um outro significar diz respeito à concepção de língua e linguagem trazidas de um tempo-espaço histórico negligenciado pela academia. Língua e linguagem assumem, para eles, visões várias, que podem, em alguns momentos, ser a expressão de uma identidade que foram obrigados a sustentar na língua indígena utilizada e que subjaz a noção de bilinguismo monoglóssico (GARCIA, 2009), ou, em outros cenários, representar a subversão ao conceito de língua amparada em gramáticas, em normas, em exigências discursivas que não atendem às expressões de um espaço sociocultural dos cotidianos experienciados (BLOMMAERT, 2010), o que considera a existência de um bilinguismo heteroglóssico (GARCIA, 2009), em que as línguas se realizam em suas interconexões.

Foi em meio a essas diferentes realidades sociolinguísticas que busquei florescer o meu sentir e o meu pensar para olhar meus alunos como narradores de letramentos heteroglóssicos que não se amparam na cultura da deficiência, porém, que se legitimam em naturezas epistêmicas incompreendidas por nós, ocidentais.

É justamente na perspectiva de letramentos que se inscrevem no cruzar de línguas, movimentadas por sujeitos com repertórios linguísticos que se inscrevem nessa via de mão dupla, que desejo reportar, neste tópico, com meus alunos munduruku, as experiências vividas durante quatro Disciplinas ministradas no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará.

Reitero, porém, que este texto não terá jamais cumprido a sua função maior se não permitir que meus alunos munduruku sejam capazes de sentir e pensar a partir dele. Dessa maneira, provoco-me a tecer, por entre fios, um narrar que esteja próximo ao contar das narrativas orais tão bem representadas e compreendidas pelo povo munduruku.

Assim, a narratividade pedagógica deste tecido será constituída por duas linhas temáticas que se entrelaçam no intuito de cromatizar experiências de letramentos etnográficos que nos permitam atentar para outras formas de significar,

formas que se originam em contextos próprios de etnias que vivem hoje em meio a línguas. As linhas temáticas receberão a denominação de jenipapo e urucum, frutos utilizados pelos indígenas para extrair cores para as suas pinturas corporais e/ou os artesanatos que fabricam.

#### **4.5.1 A Primeira Linha – o jenipapo**

A primeira linha a fiar o tecido desta estrutura será o jenipapo, árvore da família *Rubiaceae*, existente em toda a América tropical, planta nativa da Amazônia e da Mata Atlântica. O fruto do jenipapeiro produz uma tinta de cor preta bastante utilizada nas pinturas corporais e nos artesanatos de povos indígenas do Brasil.

Neste eixo, trazemos trechos de textos produzidos sob a forma escrita, durante o primeiro contato que tive com os alunos munduruku das turmas de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA. Esse primeiro momento ocorreu em janeiro de 2017, na aldeia Sai Cinza, no município de Jacareacanga, no estado do Pará.

Antes, porém, é preciso retratar as circunstâncias pedagógicas que deram nuanças para que a linha jenipapo fosse colocada no tear.

A UEPA oferta, desde 2016, duas Turmas do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena para a etnia munduruku do município de Jacareacanga, no estado do Pará. Quando iniciaram, as duas turmas eram formadas por quarenta alunos em cada uma e eram denominadas por – Turma Munduruku – Magistério indígena e professores indígenas e Turma Munduruku – ensino médio. Foi designada a ministrar o primeiro componente curricular do Projeto Pedagógico do Curso, que é uma Atividade chamada de Laboratório Intercultural em Língua Portuguesa, com carga horária de 100h, a ser desenvolvida em 10 dias letivos nos turnos matutino e vespertino. Enquanto eu ministrava a Disciplina na área de Língua Portuguesa para uma das Turmas, a professora da área de Matemática ministrava o Laboratório Intercultural em Matemática para a outra turma e, depois de cumprida a carga horária, revezávamos. Os alunos recebem, em cada um dos Componentes curriculares trabalhados, uma coletânea de textos sob a forma de apostila, que é produzida, normalmente, pelo professor que ministrará a Disciplina ou por algum professor do Curso. Nesse contexto, o material utilizado não fora elaborado por mim,

dessa forma, em vários momentos, procurei readequá-lo à realidade vivenciada por mim e por meus alunos quando da real efetivação de práticas de linguagem.

O Laboratório Intercultural em Língua Portuguesa, tratado no Projeto Pedagógico do Curso em um tópico denominado de Nivelamento Acadêmico, tem por objetivo “desenvolver conteúdos de Língua Portuguesa [...] que não estão suficientemente compreendidos pelos acadêmicos e que dificultam o processo de construção de novos conhecimentos” (PPC INTERCULTURAL INDÍGENA UEPA, 2016, p. 55). O objetivo dessa Atividade Pedagógica já nos remete a uma visão de que para estar na academia é necessário um certo nível de letramento em língua portuguesa, considerado como relevante, pela própria instituição, para que outros conhecimentos possam ser alicerçados. Parte-se do pressuposto de que os conteúdos relacionados à estrutura da língua portuguesa são imprescindíveis aos saberes que são específicos do meio acadêmico.

Devo confessar que, desde o momento da minha apresentação, da apresentação dos alunos e da apresentação da coletânea de textos relativos ao componente curricular Laboratório Intercultural em Língua Portuguesa, os discentes já demonstravam, em suas falas, uma certa preocupação em relação ao tipo de avaliação que iria ser dado ao componente escrito em língua portuguesa, visto que a atividade curricular previa que a avaliação levasse em consideração a “construção da língua oral e escrita em nível de formalidade e correção adequadas à situação acadêmica, produzindo textos que tenham coesão, coerência, progressão temática e informatividade” (Coletânea Nivelamento Acadêmico de Português, para o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena a ser ofertado pela Universidade do Estado do Pará – UEPA, 2017, p.2).

Ainda que estivéssemos diante de uma realidade sociolinguística de sujeitos monolíngues, seria bem difícil alcançarmos um nível de formalidade e correção adequados ao que se presume como *necessários* ao contexto de letramento acadêmico. No caso em questão, o critério era ainda mais improvável, pois teríamos de negar que esses sujeitos estão entre as línguas indígena e portuguesa e, assim, desconsideraríamos a possibilidade de relação entre essas línguas nas fronteiras fluidas (MOITA LOPES, 2013) onde ocorrem.

Ao me dar conta de que o transitar entre línguas era algo frequente no dia a dia de meus alunos, ao ponto de entrelaçarem os repertórios linguísticos nas produções orais e escritas, achei importante, para além da ementa da Atividade

Curricular, sugerir como primeira atividade escrita a ser empreendida por eles a escrita de um pequeno texto que representasse a relação que eles, professores indígenas em formação inicial, possuíam e possuem ainda hoje com a língua portuguesa enquanto língua adicional.

Todos os alunos das duas turmas produziram os textos solicitados, todavia, neste estudo, vamos apresentar apenas os textos produzidos por cinco alunos que estão inseridos dentro da área denominada pelo Curso de Linguagens e Artes. A opção por esse quantitativo de representação deve-se a quatro fatores: o fato de todos já atuarem como professores, o acompanhamento mais de perto a cada um desses alunos por estarem na área mencionada acima, o espaço delimitado para a explanação desta pesquisa e por acharmos que os textos dos colaboradores aqui publicados dão conta de significar a realidade dos demais, em virtude das peculiaridades compartilhadas.

Os textos produzidos pelos alunos munduruku e que são participantes deste estudo são reportados a partir de trechos para que, junto aos meus dizeres, possam consubstanciar a tessitura deste tecido.

Os primeiros trechos a fazerem parte desta construção epistemológica são de dois alunos indígenas que já atuam como professores há mais de dez anos na aldeia onde residem e que iniciaram a aprendizagem da língua portuguesa, assim como os demais que aparecem nesta pesquisa, quando entraram na escola.

Eu fui alfabetizado pela primeira vez na língua portuguesa, quando eu tinha 10 anos de idade, [...]. O meu primeiro contato com a língua portuguesa não foi fácil, eu tive muita dificuldade de falar [...] a língua que veio de outro lugar, e nem sabia de onde veio (MUNDURUKU-SAW, 2017).

Quando eu era adolescente, via as pessoas falarem a língua portuguesa e não entendia nada, fiquei preocupado com isso. Mas depois disso, eu fiz matrícula para conseguir a segunda língua [...]. Depois, aprendi poucas palavras. Hoje em dia, é muito importante aprender a segunda língua para dialogar com os professores e as autoridades e demais. Neste curso, eu queria aprender mais (MUNDURUKU-MUO, 2017).

Munduruku-Saw e Munduruku-Muo, em formação inicial para a docência, nos revelam, a partir de seus textos, que a relação primeira com a língua portuguesa não foi fácil, ainda que essa língua tivesse o *status* de língua oficial no país onde estão inseridos, representava *a língua que veio de outro lugar* e a língua que era tratada

como *segunda língua*. Essa visão nos mostra que, ao longo da trajetória de formação, esses professores foram levados a encampar um conceito de língua-nação, língua-território, língua-fronteira (MIGNOLO, 2003), conceito que serviu para impor barreiras e divisões; conceito que determinou a necessidade do aprendizado de uma língua como condição para a inserção na sociedade dominante, condição para diálogos possíveis com a sociedade envolvente. Essa percepção imputou a eles também essencializações identitárias e linguísticas (MOITA LOPES, 2013) atreladas ao conceito de língua que se fundamenta em um estado-nação (MOITA LOPES, 2013) e, como tal, imprescindível para o fazer parte dessa sociedade.

Compreender a relação que possuem com a língua portuguesa, a partir de seus narrares próprios, representados em atividades de letramentos, permite que entendam as histórias locais nas fronteiras liminares em que essas histórias foram se constituindo.

Munduruku-Waro, Munduruku-Paigõ, Munduruku-Saw e Munduruku-Kirixi narram abaixo, em seus textos, que a relação inicial com a língua portuguesa representou o dar-se conta de uma língua que possui um sistema próprio, que está atrelado a categorias gramaticais que precisam ser aprendidas e que caminham para o que Street (2014) tem denominado como letramento autônomo, uma escrita que se ampara em uma tecnologia única, em uma variável independente, que não precisa considerar a realidade na qual essa escrita se insere.

A primeira vez que aprendi um pouco de língua portuguesa, quando eu estudava a 7ª série com professor branco. Quando comecei estudar na sala, não sabia nada, nem escrever e ler. Comecei estudar a 1ª série com professor indígena, aprendi com ele mesmo a escrever e ler. Depois, eu fui estudar de 5ª a 8ª série com professor branco. Aprendi um pouco para interpretar o texto e entendi um pouco o que está escrito no texto, por isso estou aqui para aprender mais a língua portuguesa (MUNDURUKU-WARO, 2017).

Para dominar a língua portuguesa na minha vida foi um momento difícil, porque não compreendia nada quando as pessoas falavam e também não tive acesso para conhecer a língua até os 11 anos de idade. Por isso tive um pouco de dificuldade, mas fui buscando aos poucos a língua portuguesa. “Quando comecei a estudar, no primeiro dia, achei um pouco difícil, mas fui dominando aos poucos, e fui gostando cada vez mais, até que um dia descobri que meu sonho era aprender falar na língua portuguesa. Então foi assim que comecei a estudar mais (MUNDURUKU-PAIGÕ, 2017).

[...] com o passar do tempo, eu comecei a entender, começando pelas letras e sílabas que a professora escrevia no quadro, mas eu não demorei muito para entender. Em pouco tempo, comecei a compreender até a fala da professora, hoje em dia, eu falo um pouquinho, mas também entendo um pouco (MUNDURUKU-SAW, 2017).

[...] Todos incentivavam para estudar a língua portuguesa, porque é a base da educação, escrever, ler, interpretar, se não estudar com a base, como se aprende [...] (MUNDURUKU-KIRIXI, 2017).

As experiências dos professores munduruku relatadas nos trechos acima nos mostram que todos eles passaram por processos de letramentos na língua portuguesa duplamente marcados, seja pela imposição de uma língua que precisava ser aprendida, seja pela natureza em que o processo se configurou. Nos dois casos, a escola torna-se a instituição de referência para a implantação desse letramento e para a conseqüente proposta de colonização (QUIJANO, 2005). Esses processos de letramentos encampavam a concepção de língua como estrutura e a necessidade do aprendizado da escrita a partir dos elementos constitutivos da língua. Dessa forma, nenhum olhar era lançado para a realidade sociolinguística na qual esses sujeitos estavam inseridos, ainda que já estivessem amparados pela CF/88, que lhes assegurava a possibilidade de serem escolarizados em suas próprias línguas ou de adotarem um sistema de ensino bilíngüe, a abordagem que se deu para a inserção da escrita, no caso desses professores, foi uma abordagem centrada exclusivamente no código e sem que se levasse a efeito a situação bilíngüe dos sujeitos envolvidos e, mais ainda, sem que se atentasse para as relações específicas que as etnias indígenas possuem com a linguagem. Partiu-se do aprendizado de uma língua que vinha de uma escrita alfabética, que pressupõe a escrita como representação da fala, o que, para os indígenas, não se materializa, tendo em vista a relação que possuem com a oralidade, isso nos mostra um tipo de letramento associado unicamente à instância escolar e que desconsidera outros letramentos que têm sido assinalados na literatura etnográfica (STREET, 2014). Um letramento que se institui como produto de uma estrutura colonial de poder/saber (QUIJANO, 2005), que se alicerça em pressupostos de uma cultura ocidental, que trata a escrita como um artefato necessário à produção e reprodução do conhecimento, logo, classifica as pessoas pelo nível de letramento que elas possuem.

Outro aspecto a destacar na aquisição desse letramento acadêmico em língua portuguesa pelos professores munduruku diz respeito à importância de um letramento que se adquire com dupla finalidade, como forma de inserção na sociedade não indígena e como forma de resistência às práticas de poder e saber impostas pela sociedade envolvente. Esse tipo de letramento está refletido nos trechos abaixo:

[...] hoje em dia é muito importante aprender a segunda língua para dialogar com os professores e as autoridades e demais pessoas (MUNDURUKU-MUO, 2017).

[...]. Aprendi a minha língua e a língua portuguesa durante o meu estudo. Aprendi também, todos os direitos dos seres humanos, o direito da terra etc. [...] (MUNDURUKU-KIRIXI, 2017).

A Língua do colonizador é significada como aquela que tece o diálogo com a sociedade do não indígena, que busca relacioná-los com o entorno e que os coloca em uma linha de possibilidades tecidas a partir das vivências estabelecidas. É vista, também, como a língua que serve para impor resistência, que serve para permitir uma certa cidadania, pois possibilita o acesso a direitos que lhes foram negados e que precisam estar na pauta da relação que possuem com a língua portuguesa. Nesse sentido, a língua adicional é tratada como resultante de uma prática cultural necessária à diligência pelo direito (MIGNOLO, 2003), apresenta-se como uma tentativa de fazer com que suas vozes sejam ouvidas na e pela língua daqueles que estão no entorno de suas vivências. Além disso, nessa fronteira liminar em que a língua adicional se realiza pelos corpos dos colonizados, a utilização dessa língua vem na interconexão com a língua indígena falada por eles, o que possibilita o fazer-se enxergar em uma sociedade que os invisibilizou e os tratou como seres a-históricos no falar e no pensar; é uma tentativa, ainda, de mostrar que seus sentires e seus pensares não se tecem apenas e somente pelo binômio língua falada/língua escrita tecidas na presunção de língua como estrutura gramatical, mas sim, por uma conjunção de linguagens performatizadas em contextos reais de realização das práticas discursivas empreendidas.

Há ainda aqueles professores que demonstram em seus textos a utilidade de aprender cada vez mais a língua portuguesa porque sentem que o aprendizado



adquirido não foi suficiente para gerar um *falar bem o português* ou *entender melhor* a língua adicional, como nos mostram os trechos a seguir:

[...], por isso estou aqui para aprender mais a língua portuguesa (MUNDURUKU-WARO, 2017).

[...]. Hoje em dia é muito importante aprender a segunda língua [...]. Neste curso eu queria aprender mais e mais (MUNDURUKU-MUO 2017).

Essa concepção trazida pelos discentes munduruku, ao longo do percurso de formação, reforça o fato de que a língua portuguesa sempre foi ensinada a partir da perspectiva da insuficiência, de que os níveis de letramento adquiridos por eles nunca foram suficientes para torná-los competentes gramaticalmente para usar essa língua. Nessa presunção, o que se percebe é que as práticas de letramentos autônomo, compulsórias a esses professores, sempre reforçaram a importância da escrita como uma tecnologia homogênea a qualquer grupo, e, mais ainda, ao que parece, foram práticas pensadas a partir de vieses monolíngues, cada língua no seu contexto de aprendizado, mesmo que esses professores sempre falassem e escrevessem no tempo-espaço de uma realidade bilíngue e assim:

[...], a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra - e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas (MAHER, 2007, p. 73).

O desempenhar-se melhor em uma língua do que na outra tem sido um aspecto bastante negligenciado ainda hoje pelas abordagens utilizadas no ensino-aprendizagem da língua adicional, talvez porque não tenhamos atentado para a etnografia linguística desses professores ou por ainda não concebermos a possibilidade de que as línguas portuguesa e indígena, nesses cenários, são negociadas (CANAGARAJAH, 2013) e os repertórios por eles utilizados são acionados conforme a necessidade funcional das práticas discursivas desenvolvidas. No mais, essas práticas são realizadas no entrecruzamento das línguas, em formas translíngues de comunicação e que não podem necessariamente primar por níveis de proficiência, visto que, é por meio delas que fazem significar seus mundos (GARCIA, 2009).

Nesta linha, apresento ainda duas outras atividades de letramentos pautadas na língua escrita. Atividades propostas como forma de enxergarem e compreenderem a trajetória de letramento escolar pela qual passaram e visualizarem outras perspectivas para os letramentos a serem desenvolvidos por eles nos espaços onde atuam como professores.

Em dois momentos distintos, realizados durante a execução de Disciplinas diferentes, solicitei que produzissem um memorial e uma autobiografia, trabalhei os dois textos com o propósito de perceber o sentir e o pensar desses alunos, no percurso de formação em que se engajaram.

O memorial foi produzido ainda na primeira etapa do Curso, na Disciplina Laboratório Intercultural em Língua Portuguesa, fase em que davam os primeiros passos na vida acadêmica e começavam a experienciar outras práticas discursivas resultantes de textos bem característicos do espaço da universidade. A autobiografia, também produzida com o intuito de narrarem seus mundos de formação escolar na conexão com os mundos dos não indígenas, foi produzida no período em que a trajetória profissional começava a ser delineada sob outras leituras de formação e no enxergar-se como professor, era o momento do Estágio I, atividade que prevê, em sua ementa, a reflexão sobre a prática pedagógica e o fazer indígena a partir de atividades de observação, planejamento e prática docente e/ou de gestão na educação infantil e no ensino fundamental na escola indígena (PPC – INTERCULTURAL INDÍGENA UEPA, 2016). Em ambas as atividades, além de propiciar a leitura de textos escritos nos gêneros memorial e autobiografia, narrei, de forma oral, o meu memorial e a minha autobiografia e pedi que alguns deles também fizessem oralmente, para que depois partíssemos para a atividade escrita.

As duas produções foram manuscritas pelos professores e, apesar de terem sido escritas cada uma ao seu tempo, a primeira em janeiro de 2017 e a segunda em agosto de 2019, carregam consigo marcas tão indeléveis e semelhantes que, em alguns momentos, tive a impressão de estar lendo o mesmo texto, pela forma como a narrativa foi estruturada, foi quando compreendi o que Munduruku (2009) quer dizer com:

Para o indígena, no entanto, o tempo é circular, holístico, de modo que vez ou outra os acontecimentos se encontram sem, no entanto, se chocarem. O passado e o presente ganham dimensões semelhantes e se auto reforçam mutuamente. Por isso o discurso indígena se apossa de elementos aparentemente distantes entre si, mas perfeitamente compreensíveis no contexto em que se

encontram. É a *lógica da resignificação* dos símbolos que permite às gentes indígenas *passar* pelo passado utilizando instrumentos do presente e vice-versa também (MUNDURUKU, 2009, p. 26).

A lógica da resignificação dos símbolos propagada por Munduruku (2009) e a significação de um tempo circular no universo indígena revelam etnografias particulares em relação à escrita, e nos trazem a dimensão das configurações que as práticas discursivas adquirem nesses ambientes. Reforçam a importância de um letramento mais próximo à natureza memorial e narrativa que decorre da intimidade com o oral.

Sentiram-se à vontade para falar de seus universos e concretizaram, nos textos produzidos, cenas que reportavam não apenas o dizer de um percurso escolar, porém e sobretudo, um letramento que lhes é característico, que lhes confere autenticidade, pois mesmo que carregue as marcas da colonialidade, carrega também o caráter subversivo e político de um povo que utiliza a língua portuguesa sob duas nuances, como a língua do opressor e a língua que lhes permite fazer resistência ao opressor (OLIVEIRA; PINTO, 2011, p.323-324), e assim desinventar e reconstituir (MAKONI; PENNYCOOK, 2007) as línguas em uso.

Transcrevo a seguir alguns trechos desse desinventar e reconstruir alcançado por professores indígenas em formação inicial docente:

[...]. Comecei a estudar aos 7 anos de idade na minha aldeia mesmo. Na época, foi um professor indígena, ele me alfabetizou para escrever, ler e identificar as letras. [...]. Quando terminou a 2ª série eu fui para outra aldeia [...]. Quando concluí a 4ª série, durante um ano fiquei parado, sem estudar, porque não tinha de 5ª a 8ª série na área indígena, por isso eu fiquei um pouco atrasado, mas nunca desisti do meu estudo. [...] (trecho do memorial de MUNDURUKU-WARO, 2017).

[...] Quando começaram as aulas de 5ª série na aldeia, fiz matrícula para estudar de 5ª série na mesma aldeia, Waro Apompô [...]. Eu estava estudando durante 10 anos para concluir Ensino Fundamental, porque naquele tempo eu não estudava bem, por causa de condições, eu não tinha, [...]. Mas nunca desisti do meu estudo, portanto consegui concluir ensino fundamental. Eu concluí 8ª série no ano de 2003 [...]. Por isso estou aqui estudando na universidade, [...] aprendendo cada vez mais com os professores [...] (trecho da autobiografia de MUNDURUKU-WARO, 2019).

[...] Logo depois, os meus pais mudaram de aldeia, eles foram para a aldeia Carochal Rio das Tropas, na época não tinha escola e nem posto de saúde, nesse tempo tinha muita malária e as pessoas ficavam muito doente, alguns faleceram e outros sobreviveram [...]

Estava quatro anos parado sem estudar, mas depois disso a aula começou na aldeia em 1996. [...] Em seguida, eu fui estudar na aldeia Missão São Francisco desde 1998 até eu casar, mas mesmo assim continuei os meus estudos, até concluir o fundamental. [...]. A partir de agora estou estudando nesse curso de Licenciatura intercultural indígena para buscar mais informações e conhecimento [...] (trecho do memorial de MUNDURUKU-MUO, 2017).

[...] Aí em 1998 [...] foi implantado de 5ª a 8ª série na aldeia Missão São Francisco [...] comecei a estudar a 5ª série em 1998 e concluí em 2001, até casar e até hoje estou morando na aldeia [...]. Depois de concluir o Ensino Fundamental estava parado quatro anos [...] em 2007 fui aprovado no projeto Ibaorebu [...] concluí o projeto em 2016, no mesmo ano fiz inscrição da UEPA [...] até hoje estou cursando o curso de Licenciatura Intercultural da UEPA (trecho da autobiografia de MUNDURUKU-MUO, 2019).

[...]. Quando o meu pai foi indicado pela comunidade para trabalhar na educação, para ministrar aula, então, a partir desse momento, apareceu a oportunidade para conhecer o primeiro passo de alfabetização. Essa aldeia se chamava, aldeia Restinga, a partir daí, conheci também outra língua, no início achei um pouco estranho e complicado. [...] (trecho do memorial de MUNDURUKU-PAIGÕ, 2017).

[...] No decorrer do desenvolvimento da aldeia o meu pai foi escolhido para ministrar as aulas na aldeia como voluntário [...]. Logo depois houve a migração das pessoas em busca de trabalho na seringa, então com essa crise de alunos o meu pai ficou sem alunos e sem trabalho. Na época quando os indígenas munduruku eram tutelados pelo órgão FUNAI, o chefe do posto chamou o meu pai para ele ministrar as aulas na outra aldeia que chamava aldeia Restinga. [...] o meu pai ficou fixo nessa aldeia, trabalhou como primeiro professor indígena. Então a partir daí comecei a entrar na escola com 11 anos de idade [...] (trecho da autobiografia de MUNDURUKU-PAIGÕ, 2019).

[...] Eu comecei a estudar o ensino fundamental quando eu tinha 10 anos de idade [...]. No ensino fundamental, eu passei um bom tempo, só em 2003 que eu concluí [...]. Em 2007 eu me matriculei no ensino médio integrado, que é chamado Projeto Ibaorebu (Magistério Indígena). Nesse curso do Ibaorebu passei quase 9 anos, mas consegui concluir. [...] também vou conseguir concluir o curso da UEPA (trecho do memorial de MUNDURUKU-SAW, 2017).

[...] eu comecei a estudar na primeira escola aqui na aldeia Sai-cinza, a primeira escola que eu estudei foi construída pela FUNAI, Fundação Nacional do Índio. Antes da FUNAI chegar, não havia escola na comunidade Sai-cinza [...]. Foi a partir dos anos 90 que a escola começou a existir na comunidade. [...], eu passei um bom tempo sem estudar, esperando a chegada da 5ª série, que antes não havia a 5ª série na aldeia. Por isso que eu concluí o ensino fundamental em 2003. E a segunda escola construída pelo município foi inaugurada no dia 04 de abril de 2004. Nessa escola eu passei um bom tempo estudando no Ensino Médio Integrado, e nessa

mesma escola que eu comecei a estudar na Universidade do Estado do Pará. Assim que eu cheguei até aqui (trecho da autobiografia de MUNDURUKU-SAW, 2019).

[...] Comecei a estudar na escola Anipiri com 12 anos de idade na aldeia Anipiri Terra Preta entre os anos de 1996 a 1998 na 1ª a 3ª série, com meu pai (professor). E depois entrei na escola Missão São Francisco no rio Cururu, entre 1999 a 2003, cursei da 4ª a 8ª série. [...] No mês de julho de 2007 entrei no Curso do Ensino Médio Integrado Ibaorebu. Concluimos no mês de agosto de 2015. Aprendi mais e busquei muito conhecimento dos brancos e índios munduruku. [...] Agora eu me matriculei aqui na UEPA, [...]. Meu objetivo principal é estudar mais para buscar mais conhecimento para poder fazer valer, defender o direito da nossa vida e a vida de todos os seres humanos (MUNDURUKU-KIRIXI, 2017).

[...] Então comecei estudar na sala de aula em 1996, quando já tinha 12 anos de idade, e até hoje nunca parei de estudar, sempre quero continuar estudando para buscar mais o conhecimento, para poder repassar aos jovens ou então para minha comunidade e população geral de povo munduruku. Hoje eu sou professor [...] eu trabalho 10 anos na sala de aula [...], eu acho bom ser professor para poder repassar os conhecimentos que eu tenho para população em geral através das escolas que temos (MUNDURUKU-KIRIXI, 2019).

As narrativas acima, produzidas em dois formatos de textos, pelos professores munduruku em formação inicial, apontam trajetórias de escolarização específicas, que demonstram um processo de aquisição da escrita experienciado nos moldes de um letramento *colonial e dominante* (STREET, 2014), pois deixam clara as relações de poder trazidas pelas práticas letradas no dizer de Munduruku-Paigõ (2019): *Na época quando os indígenas munduruku eram tutelados pelo órgão FUNAI. Práticas letradas desenvolvidas em torno de uma língua-nação a ser aprendida como forma de inserção em uma determinada cultura, letramentos que se constituem e determinam conteúdos a serem ensinados* (STREET, 2014), é o que dizem os relatos de Munduruku-Waro (2017): *Na época, foi um professor indígena, ele me alfabetizou para escrever, ler e identificar as letras*; e Munduruku-Paigõ (2017): *a partir daí, conheci também outra língua, no início achei um pouco estranho e complicado*. Por outro lado, também nos apontam trajetórias de reexistência (SOUZA, 2009) construídas em fronteiras fluidas (MOITA LOPES, 2013), visto que deixam claro, também, que não apenas os conhecimentos dos não indígenas são necessários a esses letramentos, *Aprendi mais e busquei muito conhecimento dos brancos e índios munduruku* (MUNDURUKU-KIRIXI, 2019), são letramentos de reexistência que buscam mostrar que práticas cristalizadas e alicerçadas na cultura

ocidental não são as únicas formas de se conceber as práticas discursivas em uso, haja vista estarmos diante de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2019), ainda que tenhamos dificuldades para entender essa diversidade epistêmica. Letramentos de reexistência que geram autonomia, poder, possibilidade de fala, que geram espaços socioculturais de cotidianos experienciados (BLOMMAERT, 2010), e tão bem pautados nos trechos dos memoriais de Munduruku-Muo (2017), *A partir de agora estou estudando nesse curso de Licenciatura intercultural indígena para buscar mais informações e conhecimento*; e de Munduruku-Kirixi (2019), *Meu objetivo principal é estudar mais para buscar mais conhecimento para poder fazer valer, defender o direito da nossa vida e a vida de todos os seres humanos*; letramentos que também conduzem à justiça social, sempre compreendida pelos indígenas e muito negligenciada por nós, não indígenas. Letramentos de reexistência, pois nos mostram práticas de linguagem advindas de “corpos performativos [que] renegociam e ampliam ou subvertem a realidade existente” (SANTOS, 2019, p.138), referendados no dizer de Munduruku-Kirixi (2017), *Hoje eu sou professor [...] eu trabalho 10 anos na sala de aula [...], eu acho bom ser professor para poder repassar os conhecimentos que eu tenho para população em geral através das escolas que temos*. Letramentos de reexistência marcados na história e no tempo de um povo que viu na educação escolar a possibilidade de outros espaços de resistência para fazer frente às imposições do colonizador, é o que vemos nas produções textuais: *Em 2007 eu me matriculei no ensino médio integrado, que é chamado Projeto Ibaorebu (Magistério Indígena). Nesse curso do Ibaorebu passei quase 9 anos, mas consegui concluir. [...] também vou conseguir concluir o curso da UEPA (MUNDURUKU-SAW, 2017); Quando concluí a 4 série, durante um ano fiquei parado, sem estudar, porque não tinha de 5ª a 8ª série na área indígena, por isso eu fiquei um pouco atrasado, mas nunca desisti do meu estudo (MUNDURUKU-WARO, 2017); Estava quatro anos parado sem estudar, mas depois disso a aula começou na aldeia em 1996 (MUNDURUKU-MUO, 2017).*

As produções discursivas escritas por professores indígenas em formação inicial foram utilizadas como atividades para que pudessem refletir sobre a relação que mantêm com a língua que é considerada por eles como língua adicional. Essas propostas de letramentos, além de possibilitarem o sentir e o pensar sobre a trajetória de aprendizagem da língua portuguesa, permitiu que discutissem a forma como essa aprendizagem foi se efetivando e que compreendessem a dimensão

política que está atrelada ao processo de ensinar e aprender línguas em situações de fronteiras.

Entender os processos de letramentos subsidiados em uma escrita alfabética, que é marca da *língua que veio de outro lugar* (MUNDURUKU-SAW, 2017), é fundamental para que eles, professores munduruku em formação inicial, determinem as fiações que desejam trançar como forma de teorizarem a partir das margens (MIGNOLO, 2003), como forma de problematizarem uma abordagem ao ensino-aprendizagem de língua que tem sido trançada em bases que ainda concebem a escrita do colonizador como referência para a classificação e a divisão entre povos (QUIJANO, 2005).

Outro importante pensar fundamentado nas atividades realizadas diz respeito ao tipo de letramento que desejam trazer para os cenários em que as línguas utilizadas possam ser consideradas como possibilidades e não como problema, em que as línguas possam ser concebidas na dinâmica dos “movimentos sociais, culturais e políticos” (MAKONI; PENNICOOK, 2007, p. 2). Possibilitar que sejam capazes de teorizar a partir de suas narrativas, alicerçados em suas experiências entre línguas, que não se manifestam isoladamente ou de forma homogênea, porém, nos seus entrecruzares, nas suas hibridizações, em movimentos que não comportam um significar monolíngue, nem tão pouco um pensar isomórfico para a escrita. Permitir que se vejam em meio a outras concepções de letramentos, que sejam capazes de questionar a escrita do colonizador, apontando para as maneiras particulares de manifestar suas linguagens no dia a dia dos espaços em que operam.

Diante desse contexto, de decolonização do saber, importa atentar para uma proposta de letramentos que compreenda uma escrita que pode e precisa estar assentada numa proposta pedagógica sócio-histórica e culturalmente situada, uma escrita que não os inabilita, mas antes, os investe de poder (BLOMMAERT, 2013). É um letramento que não cabe somente em uma concepção autônoma da escrita, que se funda na competência que o sujeito tem de utilizar o texto escrito (STREET, 2014), porém, um letramento que caminha para uma perspectiva de escrita que se alicerça nas muitas e complexas práticas letradas e orais etnográficas existentes nas sociedades que dele fazem uso (STREET, 2014).

As produções escritas renderam discussões e reflexões no momento em que os textos foram lidos e reforçaram, entre eles, a importância de atentar que, ainda

que a academia pressuponha um letramento acadêmico pautado em *graus de letramento*, é possível construir trajetórias que não se rendam a essa cultura, mas antes que os conduzam ao resignificar, ao resistir e ao enfrentar práticas letradas vindas de um lugar onde as línguas não se misturam nem tão pouco se dizem. Nesse enfrentamento, conseguem compreender a importância dos agentes, dos processos e dos materiais de ensino envolvidos em uma abordagem que vem das margens e que deixa para trás uma concepção de linguagem “fundada em uma língua nacional e, portanto, em um estado-nação que não parece fazer sentido no mundo constituído por fronteiras porosas em que vivemos” (MOITA LOPES, 2008, p. 6).

As fronteiras porosas têm determinado outros olhares para os povos indígenas e para a forma como utilizam a linguagem, o que define a necessidade de práticas de letramento ideológico que se consubstanciam em meio a uma realidade intercultural assinalada por uma história de lutas, de embates, frente às concepções de poder balizadas por uma sociedade eurocêntrica que tem considerado uma única forma de letramento, que passa essencialmente pelo código escrito.

Essas fronteiras porosas têm ainda nos permitido, repensar os currículos de formação de professores indígenas, e nos levado a entender a dinâmica da complexidade semiótica em que os letramentos acontecem para esses povos, assim como o papel da oralidade frente às práticas de letramento utilizadas por eles. Compartilhamos com Freire (1967) no propósito de possibilitar a essas sociedades um desatrear-se das correntes que as tornam objetos de outras sociedades.

Buscamos, assim, letramentos que tratem a escrita acadêmica a partir de outras formas de representar (ZAVALA; CÓRDOVA, 2010) e que nos imponham a abertura para novas formas de significar os universos polifônicos vivenciados pelos povos indígenas na transitividade linguística.

#### **4.5.2 A Segunda Linha – o urucum**

A segunda linha a compor a fiação nesta estrutura é o urucum, árvore da família das *bixáceas*, característica da América tropical, fruto de cor vermelha, utilizado não apenas nas pinturas corporais e nos artesanatos, mas como coloração nos alimentos consumidos por indígenas e por não indígenas.



O vermelho do urucum nos movimenta para outras tessituras de letramentos acadêmicos, aqueles que decorrem de práticas discursivas orais, bem peculiares aos povos indígenas.

Nesse contexto, narro duas experiências pontuais ocorridas durante as Disciplinas Prática como componente curricular e Estágio em Educação Escolar Indígena I – 1ª Etapa. As duas Disciplinas foram ministradas no ano de 2019 e compreendem uma carga horária de 100h cada uma. A ementa da primeira Disciplina prevê a elaboração e aplicação de um projeto de intervenção interdisciplinar e intercultural a partir de um tema orientador na integração das três áreas de formação do curso (PPC INTERCULTURAL INDÍGENA - UEPA, 2016). Nessa Prática em específico, o tema orientador era *Povos indígenas e Meio Ambiente*. O Estágio traz, como ementário, a reflexão sobre a prática pedagógica e o fazer indígena a partir de atividades de observação, planejamento e prática de ensino na educação infantil e no ensino fundamental (PPC INTERCULTURAL INDÍGENA - UEPA, 2016). Os dois componentes curriculares permitem uma maior aproximação com o mundo indígena e uma maior flexibilização das práticas pedagógicas utilizadas.

Trago essas duas Atividades curriculares para esta tessitura porque me permitiram, junto a meus alunos, vivenciar letramentos bem diversos daqueles com os quais normalmente nos empreendemos em tecer no contexto acadêmico, nos permitiram vivenciar o que Pennycook (2010) compreende como novas possibilidades de práticas de linguagem. Vou relatar as duas atividades em conjunto porque ambas, apesar de realizadas cada uma ao seu tempo-espço, me possibilitaram experienciar as mesmas dinâmicas de realizações discursivas no oral. Ressalto, porém, que as novas práticas de linguagem ocorridas em meio a essas duas Disciplinas não foram exclusivas delas, pois é muito comum no dia a dia da sala de aula vivenciar essas ocorrências, dessa maneira, em outros momentos, em outras Disciplinas ministradas, também tive a oportunidade de referendá-las. Todavia, divulgo-as a partir dos Componentes em destaque, pela essência que ganharam nessas atividades.

Essas vivências foram frutos da produção e aplicação de projetos ambientais na Disciplina de Prática como componente curricular e de simulação de aulas na Disciplina de Estágio em Educação Escolar Indígena I. Todos os projetos trabalhados previam, entre outras atividades, a realização de palestras ou oficinas

ou dramatizações que retratassem os subtemas abordados nos projetos construídos. As microaulas, elaboradas e simuladas no Estágio I, estavam embasadas em conteúdos curriculares da educação infantil ou do ensino fundamental e foram produzidas em duplas interdisciplinares da área de linguagem e artes. Seja na realização dos projetos, seja na execução das simulações de aulas, em todas as práticas pedagógicas executadas, os alunos solicitavam a mim a permissão para *falar na língua*, expressão utilizada por eles para se referir à língua indígena. Esse expressar na língua não se manifestava exclusivamente na língua indígena, eram bem frequentes as situações em que as línguas se interconectavam para um dizer que, para eles, tinha muito mais significação, visto que a língua adicional sozinha não dava conta de representar. Essas configurações discursivas me levaram a uma mudança de postura frente ao ensinar-aprender línguas, pois ali me dei conta da natureza epistêmica de meus alunos indígenas e do que eles faziam de fato em seus mundos reais ao utilizarem a linguagem. A oralidade expressa nessas práticas discursivas nos colocavam a mim e a meus alunos, em um cenário bem particular do mundo e dos contextos experimentados por eles, assim, a maleabilidade ao se expressarem nesse entrecruzar de línguas, maleabilidade pouco vista quando da expressão apenas na língua adicional.

Esse entrecruzar das línguas provoca o entendimento de que os sujeitos bilíngues atuam “em um universo discursivo próprio, que não é nem o universo discursivo do falante monolíngue nem o do falante de língua estrangeira” (MAHER, 2007, p.77-78), logo, nos leva a assumirmos uma outra atitude diante da abordagem de ensinar e de aprender línguas nas esferas em que os aprendentes são sujeitos que operam em mundos interconectados por línguas, que são reportadas por meio de perspectivas diversas, e que, a depender da finalidade, serão utilizadas em um *continuum* (GARCIA; WEI, 2014) ou separadamente.

Permitir que se expressassem na língua, muito mais do que uma forma de possibilitar letramentos socioculturais aos professores em formação, significava empoderá-los para que pudessem desafiar o padrão monolíngue que tem imperado em contextos bilíngues, assim como desafiar a noção de linguagem sustentada em um sistema de convenções. Ademais, essa prática de letramento enseja outros pontos de vista para o tratamento a ser dado às tessituras em que as línguas em uso são representadas de forma hierárquica, é uma tentativa de dar visibilidade à língua que sempre esteve do outro lado da linha abissal (SANTOS, 2019) e de

concebê-las a partir de uma visão heteroglóssica de língua (GARCIA, 2009) performatizada no interlaçar da língua indígena com a língua portuguesa.

O interlace de línguas, fiadas simultaneamente, traz para o campo da linguagem o que Cavalcanti (2013), Garcia e Wei (2014) e Canagarajah (2013) têm denominado de práticas de linguagem translíngues, práticas que acontecem no dia a dia de sujeitos bilíngues que utilizam seus repertórios linguísticos de forma dinâmica, sem estabelecer fronteiras entre as línguas, e como forma de apropriação e renegociação de variedades consideradas de prestígio pela sociedade (CANAGARAJAH, 2013). Essas práticas convergem para letramentos que precisam compreender a dinamicidade e a heterogeneidade da linguagem nessas esferas, assim como o caráter sociocultural das representações linguísticas em universos bilíngues em que o uso das línguas não se compartimentaliza (GARCIA, 2009), porém, promove práticas híbridas e verdadeiramente interculturais.

Outro importante destaque nesta configuração pedagógica assenta-se no valor que a fala possui para os professores munduruku em formação inicial, pois, embora tenham passado por processos vários de educação escolar, que teve e ainda tem como objetivo principal a escrita nos moldes de uma língua nacional, ainda assim, denunciam em suas atitudes o caráter hegemônico da fala sobre a escrita. Isso descortina a postura subversiva que eles vêm trazendo consigo para manifestar que não se renderam às epistemologias do colonizador, visto que possuem concepções próprias sobre língua e linguagem, concepções que não preveem que o aprendizado de uma língua deva obrigatoriamente estar atrelado à instituição escolar ou que a escrita deva ter maior prestígio em relação à fala; concepções que não acatam como obrigatória a necessidade de representarem seus dizeres através de uma escrita alfabética; concepções que os levaram a reinventar as práticas discursivas do colonizador (MIGNOLO, 2003) como subterfúgio para fugir dos silenciamentos instituídos pela escrita ocidental.

Para os professores munduruku, as noções de língua e linguagem carregam nuances específicas, que se substancializam em corpos que estão em contato com a natureza e para quem o aprendizado se dá no individual, mas, sobretudo, no coletivo das vivências de tempos-espacos que podem estar relacionados ou não com a escola.

Essas representações são frutos de saberes próprios, que se constroem a partir da fala e que têm sido utilizadas pelos povos indígenas para se contrapor às

visões hegemônicas de linguagem que estão nas bases dos conhecimentos ocidentais propagados pelas universidades (OLIVEIRA; PINTO, 2011).

A resistência a letramentos autônomos, que sempre privilegiaram a escrita alfabética, faz parte da história de subalternização a que essas etnias sempre estiveram expostas, foi uma atitude assumida por esses povos para mostrar que possuem epistemologias, que não se fundam na tecnologia da escrita, mas que fazem parte de uma memória coletiva que se fundamenta na fala.

A atitude de reexistência assumida pelos alunos-professores em formação inicial referencia uma formação que se fundamenta numa prática reflexiva, vinculada à justiça social, atrelada a escolhas pedagógicas compromissadas, capazes de expressar a preocupação com a valorização simétrica das culturas envolvidas; uma prática que desconfia de projetos imperialistas que defendem *uma cidadania global*, quando as classes envolvidas estão em condições globalizantes muito diversas; e por fim, uma prática que permite “desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença” (FREIRE, 2000, p. 44).

Esse tipo de formação também agrega a si um modelo de letramento que permite a reflexão “sobre o seu próprio contexto e sobre as suposições epistemológicas e ontológicas suas e dos outros” (ANDREOTTI, 2014, p. 64). Nesse sentido, é um letramento que não despreza ou ignora a língua-cultura do outro, mas, antes, permite as relações entre as culturas, garante o diálogo e promove o pensar o outro.

## TECENDO VIVÊNCIAS PARA UM POSSÍVEL DESFECHO

Antes de fiar as últimas sementes que adornam o corolário de saberes ao longo desta Tese representados, gostaria de ressaltar a necessidade que sinto de, ao chegar neste amarrado textual, concebido pela academia como conclusão, de distanciar-me das tessituras impostas, para que, assim, não me distancie da margem, das fronteiras, dos mundos, nos quais os narrares, as vivências, os pensares aqui representados foram escritos.

Portanto, atrevo-me, em uma atitude de resistência e reexistência minha, enquanto mulher, ribeirinha, nortista, brasileira, sul americana, vítima de tantos preconceitos, dentre eles, o linguístico, atrevo-me, reexistentemente, a tecer outras fiações para este construto textual, em respeito a mim e a meus colaboradores.

Assim, a partir do pensamento de Freire (2005) apresentado abaixo, ponho no colar munduruku a última semente que, por ora, dá fechamento a este tempo e espaço textual significados neste estudo.

Eis a semente:

*[...] Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 2005, p. 90)*

A epígrafe de Freire (2005) corrobora com o que meus colaboradores e eu tecemos neste estudo. Pronunciamos, problematizamos e modificamos mundos, para mostrarmos que fazer ciência é também existir humanamente. E quando existimos humanamente, é impossível não sentirmos, não pensarmos (ARIAS, 2010), não dizermos, não abriremos espaços para que novos pronunciamentos aconteçam.

Pronunciamos mundos, histórias, vivências, vidas reais, contextualizadas e representadas nesta Tese. Histórias de professores munduruku em formação inicial e específica, e em exercício da docência. Histórias de professores que vivem realidades socioculturais e econômicas bem diversas das que nós, professores não indígenas, vivemos. Histórias de professores que lutam, todos os dias, para resistir a situações de genocídio e etnocídio dissimulados, impostos pela colonialidade do poder, ainda mais aflorada nos governos de extrema direita, como o que temos hoje no Brasil. Histórias de professores que têm fundado espaços de resistência para

preservar seus territórios da voracidade capitalista que deseja abrir ambientes ainda não violados e devidamente resguardados pelos povos indígenas. Histórias de professores que, no exercício de seus protagonismos, desafiam modelos predatórios de desenvolvimento trazidos pelo agronegócio através do plantio da soja e da criação de gado, a exploração desenfreada de minério por garimpeiros, a ilegalidade da atividade madeireira, a construção de hidrelétricas. Histórias de professores que viram seus territórios sagrados serem alagados em nome de uma pseudo corrida desenvolvimentista e em total desrespeito à Convenção 169 da OIT, que lhes assegura o protocolo de consulta prévia, livre e informada sobre o que ocorrer em suas terras. História de professores que estão entre as línguas munduruku e portuguesa, e que aprenderam a utilizar a língua do colonizador num “[...] contínuo de imposição, necessidade, apropriação e resistência (OLIVEIRA; PINTO, 2011, p.323). História de professores que aprendem a importância de desaprender e desinventar conhecimentos prescritos por uma cultura europeia que sempre negou a forma como os indígenas vivem. Histórias de professores que desejam vivenciar projetos de educação que atendam à realidade dos saberes por eles experienciados. Histórias de professores que sonham com escolas que atendam à estética, ao clima e à realidade de suas aldeias. Histórias de professores que buscam experimentar, no dia a dia da sala de aula e dos espaços da aldeia, a interculturalidade crítica, tão proclamada nos documentos oficiais que tratam da educação para os povos indígenas. Histórias de professores que têm projetos próprios de decolonialidade e por isso, ao se apropriarem, também subvertem conhecimentos e práticas de linguagem dos ocidentais, no intuito de alargarem seus mundos e de serem visibilizados nas margens por onde tentam se mostrar. Histórias de professores que plantam suas roças de cará, de mandioca, de batata doce, que pescam seus peixes para a alimentação do dia a dia, que caçam os animais que servem ao sustento de seus corpos. Histórias de professores que vivem em meio à malária, ao pium<sup>78</sup>, às doenças decorrentes da contaminação dos rios pelo mercúrio usado nos garimpos que circundam as aldeias munduruku. Histórias de professores que estão

---

<sup>78</sup> Insetos voadores da ordem dos simuliídeos que medem de um a quatro milímetros de comprimento e apresentam tegumento escuro, algumas regiões do corpo revestidas de pruína (revestimento tenuíssimo de cera) cinza-azulada, tórax convexo, pernas curtas e asas largas. Os piuns são transmissores de filárias geradoras da oncocercose, que pode ocasionar a cegueira completa. Atacam em grandes grupos, o que pode ameaçar a vida de suas vítimas. Cf: <https://www.dicionarioinformal.com.br/diferenca-entre/pium/mosquito/>. Acesso em: 12/11/2019.

organizados socialmente em clãs, o clã vermelho e o clã branco, metades exogâmicas que determinam as relações de parentesco e as relações com a natureza. Histórias de professores munduruku, que vivem hoje outras formas de religiosidade, católicas ou protestantes, porém, sem jamais abandonar a espiritualidade que decorre da ligação com os mundos da natureza, das curas pelas ervas medicinais e da relação com o mundo dos espíritos. Histórias de professores mundurucu, que acreditam em Karosakaybu, o deus criador do mundo e que tem poder para transformar homens em animais e assegurar a harmonia com a natureza. Histórias de professores mundurucu, que confeccionam seus próprios artesanatos, seja a partir das cestarias características ou dos colares feitos com sementes de inajá e tucumã, que representam formas zoomorfas, como peixes, jacarés e outros animais do convívio. Histórias de professores munduruku organizados, politicamente, em Associações – Pusuru – e em Conselhos – Conselho Indígena Munduruku do Alto Tapajós (CIMAT) - que promovem Assembleias para a discussão e tomada de decisão frente aos desafios postos. História de professores, que possuem patrimônio imaterial representado pela língua munduruku, pelas pinturas corporais, pelos rituais, pelos saberes e fazeres específicos desse povo, pelos instrumentos, artefatos e lugares sagrados que os significam. Histórias de professores munduruku meigos, calmos, guerreiros, de sorriso nos rostos e de leveza no ser. Histórias de professores munduruku do alto e médio Tapajós, no município de Jacareacanga no estado do Pará. Histórias de professores munduruku do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Uepa – Adaísio, Aleandro, Alfredo, Alzildo, Anacildo, Bonifácio, Cleidiane, Dulcineia, Deuzimar, Edilene, Ernesto, Ervano, Francisco, Francenildo, Hamilton, Haroldo, Hileia, Ivair, Laureci, Luciclei, Paulo, Reinaldo, Rosenildo, Rosiane, Rosineide e Tancredo Munduruku.

Pronunciamos, também, vivências de pessoas que foram silenciadas, que viveram o que Santos e Meneses (2009) denominaram de epistemicídio e, dessa forma, foram impedidas de proclamar suas concepções, suas teorias. Vivências que apresentam epistemologias diferentes em relação ao fazer educação, conhecimentos característicos de etnias indígenas que foram colonizadas sob a hierarquia da existência de uma única ciência, a dos ocidentais. Vivências que apontam saberes alicerçados em um paradigma próprio, centrado no vivenciar, no experienciar, de gnosés desenvolvidas no coletivo e no acúmulo do cotidiano das etnias (IÑO DAZA, 2017). Vivências que consolidam mundos, entendidos na

complementariedade de suas existências, pois, para os indígenas, os mundos material e imaterial não se separam, o que os leva a ter uma visão muito mais ampla da realidade (ARÉVALO ROBLES, 2013). Vivências fundamentadas em saberes indígenas pautados por “culturas, cosmovisões, línguas, tempos, histórias, espiritualidades e cosmos” (WILSON, 2008, p.74). Vivências que se alicerçam em uma visão temporal e histórica de interculturalidade, pautada em diálogos entre mundos sociocultural e linguisticamente diferentes. Vivências que nos mostram que a interculturalidade crítica (WALSH, 2009) deseja transgredir a colonialidade existente, para que possamos caminhar para outras lógicas possíveis. Vivências que compreendem educação intercultural crítica na tessitura de fiações de mundos que caminham para a justiça social e, assim, produzem espaços para o protagonismo munduruku na defesa de seus territórios. Vivências que revelam os pais como as referências primeiras do magistério na vida dos indígenas, sendo, por meio deles, que os filhos experimentam todo o conhecimento; é pelas atitudes dos pais que os filhos aprendem o ser coletivo, aprendem a caçar, a pescar, a cultivar. Vivências que se assentam em referências bibliográficas que vêm das vozes dos ancestrais, dos pais, dos avós, da família. Vivências que compreendem o educar como um mistério próprio da vida, assim, “educar é fazer sonhar [...] arrancar de dentro para fora[...]” (MUNDURUKU, 1996, p.38). Vivências com matrizes culturais e epistemológicas próprias, que buscam outros olhares, outros horizontes para fazer frente à colonialidade do ser e do saber. Vivências que desejam insurgir e contrapor-se a uma “ordem monocultural hegemônica” (ARIAS, 2010, p. 83), que não concebe outras formas de vivências. Vivências que descortinam conhecimentos outrora velados pela ciência ocidental. Vivências que consolidam projetos próprios de decolonialidade, fundados em uma visão holística da vida. Vivências que se firmam no imaginário, nas subjetividades, nas narrativas, nos rituais, na cosmologia de povos que sempre estiveram relegados à soberania da razão. Vivências que nos trazem de volta à possibilidade de empreender saberes não mais a partir de uma única e possível ótica, a razão, porém, a partir do coração e da razão, num constante movimento de sentir e pensar – pensar e sentir – sentipensar (ARIAS, 2010). Vivências que se dizem na contra-hegemonia, num ato de rebeldia à colonialidade do ser e do saber. Vivências que buscam Corazonar (ARIAS, 2010) a construção dos conhecimentos, numa tentativa de mostrar que as sabedorias ancestrais podem promover alternativas para enfrentarmos a confusão na qual as



sociedades ocidentais se encontram mergulhadas. Vivências que nos traçam e tecem caminhos para que deixemos a asfixia socioeconômica na qual nos inserimos. Vivências que se enraízam na educação do corpo e da mente, pois, para os indígenas, “[...] o uso dos sentidos confere sentido às suas ações [...] no seu corpo o Sentido ganha vida [...]” (MUNDURUKU, 2009, p.25). Vivências que respaldam a teoria de Arias (2010), de que é preciso Corazonar, como forma de revolucionar e promover outras óticas na percepção do conhecimento, óticas que tragam de volta a dimensão total do ser humano, um ser formado nas dimensões biológica e cultural, que não caminham separadamente. Vivências que, ao apontarem a premência da indissociabilidade entre emoção e razão, também apontam, aos ocidentais, a importância de esses últimos assumirem uma postura política de abertura a outras epistemologias, a outros saberes, em um movimento de afastamento da colonialidade do ser e do saber, firmada nas gnosés positivistas. Vivências que impuseram à universidade repensar paradigmas, rever metodologias e questões de pesquisa, sair de seus objetivismos e da concepção de que povos indígenas são objetos de pesquisa. Vivências que nos fazem tratar professores indígenas em formação inicial na perspectiva do *conhecer com* e não mais do *conhecer sobre* (SANTOS, 2019). Vivências que expressam saberes construídos nas margens, nas fronteiras, nas linhas abissais. Vivências que fazem parte da ecologia de saberes (SANTOS, 2019). Vivências que fazem parte das epistemologias plurais. Vivências que desejam revolucionar e levar a academia a sentipensar numa atitude política e humana de compreensão da existência de outras formas de pensar e sentir o mundo. Vivências que nos permitiram perceber que, ao corazonarmos, passamos a entender, enquanto academia e sociedade, que tudo ao nosso redor tem vida e ligação, visto que “[...] somos frutos de uma mesma célula e o que fizermos contra a natureza estaremos fazendo contra nós mesmos” (MUNDURUKU, 2018, s/n), tudo flui na circularidade temporal concebida pelos indígenas. Vivências que nos dizem ser possível resistir e reexistir a anos de colonialidade, ainda que nas margens. Vivências de professores munduku do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA - Adalto, Anivaldo, Araciano, Aucivan, Deusiano, Divino, Dorivaldo, Edilson, Elias, Elinaldo, Elisa, Haroldo, Hairton, João Kirixi, João kaba, José Dino, Karo Jepom, Marcelo Saw, Marcelo Akay, Maria Rosineide, Maurício, Odacir, Paulo César, Robson, Ronaldo, Sildirene e Zildo Munduruku.

Pronunciamos, ainda, narrares, que pautados em noções de língua e linguagem próprias de povos a quem a imposição de uma escrita alfabética, de uma gramática, de uma língua-nação (MIGNOLO, 2010) imprimiu estigmas, preconceitos, subalternizações. Narrares que partem de concepções de língua-(gem) características de povos indígenas, concepções embasadas em diferentes formas de expressar o mundo. Narrares de práticas socioculturais de linguagem específicas de etnias que estão em meio às línguas em uso. Narrares que expressam modos específicos de pensar e realizar as línguas portuguesa e mundurucu, pelas quais professores em formação inicial transitam. Narrares de práticas discursivas de povos com histórias de colonialidade e subalternidade, uma vez que os discursos embasados na verdade científica só poderiam ser expressos nas línguas indo-europeias (ARIAS, 2010). Narrares de formas próprias de expressar os recursos semióticos de um povo que possui linguagens que não se pautam apenas pelas formas de expressar dos não indígenas. Narrares de relações com a escrita bem diversas das relações concebidas pelos ocidentais. Narrares de práticas discursivas que se tecem no conceito de linguajamento defendido por Mignolo (2003), práticas que se afastam da noção de língua como sistema e que caminham para o que se faz quando se usa a linguagem (PENNYCOOK, 2010). Narrares de professores que durante muito tempo tiveram suas práticas linguísticas invisibilizadas. Narrares de professores que estão nas fronteiras fluídas onde as línguas se misturam (MOITA LOPES, 2013). Narrares de professores que desejam se distanciar da visão monolíngue de língua trazida pelos europeus. Narrares de professores que se afastam continuamente das essencializações de língua e identidade (MOITA LOPES, 2013). Narrares de professores que já fizeram as escolhas políticas de utilização das línguas em que se realizam, seja na comunidade, seja na escola, seja em seus lares. Narrares de professores que subvertem a língua do colonizador no intuito de fazer ouvir a língua indígena em que se significam. Narrares de professores que se movem no aspecto linguístico, politicamente, e assim, ora promovem práticas bilíngues como forma de assegurar direitos alcançados na Constituição Federal de 1988, ora promovem práticas translíngues, como forma de mostrarem a dinamicidade das práticas de linguagem e, mais ainda, a relação estratégica entre as línguas, conforme as situações ou interesses a serem representados (LUCENA; CARDOSO, 2018, p.145). Narrares de professores que, na modernidade recente (MOITA LOPES, 2013.), utilizam as línguas mundurucu e

portuguesa num *continuum* (GARCIA, 2009), no intuito de manifestarem a realidade diglósica do universo que habitam. Narrares de professores que transitam entre as línguas munduruku e portuguesa na perspectiva de marcarem socioculturalmente a heterogeneidade das práticas discursivas e dos recursos semióticos por eles utilizados. Narrares de professores que buscam uma lógica democrática para as línguas em uso. Narrares de professores que nos apontam a “complexidade semiótica e cultural do campo aplicado” (LUCENA, 2015, p.77) como o ponto de partida para as pesquisas sobre linguagem. Narrares de professores que nos asseguram que a pesquisa etnográfica é o caminho mais democrático para dar voz e vez àqueles que sempre foram negligenciados nas formas de dizer seus mundos. Narrares de professores que desejam empreender processos de letramento que estejam mais próximo da realidade sociocultural da qual fazem parte. Narrares de professores que foram submetidos, ao longo da história de colonização e colonialidade, a processos de letramentos autônomos, que não levavam em consideração que função a escrita alfabética tinha para eles. Narrares de professores que desejam ser respeitados nas suas múltiplas formas de usar a linguagem. Narrares de professores que buscam um letramento acadêmico que não os impossibilite de significar seus contextos, suas realidades. Narrares de professores que utilizam a escrita numa perspectiva autogerada (IVANIC; MOSS, 2004), que lhes permite escrever nos estilos que já possuem. Narrares de professores que durante muito tempo dispensaram a escrita como forma de representar seus mundos. Narrares de professores para quem a relação com a escrita está para além da leitura do código, pois compreende outras práticas discursivas utilizadas em seus cotidianos. Narrares de professores para quem a escrita não tem o mesmo valor da oralidade, visto que esta última é uma prática muito mais recorrente e substancial no dia a dia das aldeias em que habitam. Narrares de professores para quem a escrita não tem mais valor do que pescar, ou subir numa árvore (KRENAK, 1989, s/n), por exemplo. Narrares de professores que buscam que a escrita acadêmica se abra a outras formas de significar (ZAVALA; CÓRDOVA, 2010, p.141). Narrares de professores que desejam que as práticas de letramentos na academia se distanciem da cultura do déficit e das linhas divisórias dos saberes. Narrares de professores indígenas para quem a escrita ainda vem do processo de letramento determinado pela escola. Narrares de professores que ainda veem o letramento em língua portuguesa como “um conteúdo objetivo a ser

ensinado por meio de estruturas de autoridade” (STREET, 2014, p.134). Narrares de professores para quem a língua portuguesa representa *uma língua que veio de outro lugar* (MUNDURUKU-SAW, 2017), *uma segunda língua* (MUNDURUKU-MUO, 2017). Narrares de professores que aprenderam a língua portuguesa a partir das estruturas gramaticais dessa língua (MUNDURUKU-WARO; MUNDURUKU-PAIGÕ; MUNDURUKU-SAW; MUNDURUKU-KIRIXI, 2017). Narrares de professores para quem o letramento se adquire com dupla finalidade, como forma de inserção na sociedade não indígena e como forma de resistência às práticas de poder e saber impostas pela sociedade envolvente (MUNDURUKU-MUO; MUNDURUKU-KIRIXI, 2017). Narrares de professores que sentem que o aprendizado inicial da língua portuguesa não foi suficiente para gerar um *falar bem o português* ou *entender melhor* a língua adicional (MUNDURUKU-WARO; MUNDURUKU-MUO, 2017). Narrares de professores que representaram nas produções etnográficas produzidas, que desejam desinventar e reconstituir a linguagem (MAKONI; PENNYCOOK, 2007) nos entrelugares (BHABHA, 1998) por onde caminham. Narrares de professores que buscam letramentos abertos a novas formas de significar os universos polifônicos vivenciados pelos povos indígenas na transitividade linguística. Narrares de professores do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA – Alcindo, Aldo, Alderino, Antonio, Darlan, Delivano, Dionísio, Enivaldo, Genice, Genival, Gessy, Gilson, Graciene, Guilherme, Inocêncio, Lenilson, João Muo, Lucilene, Lucindo, Marizete, Nercy, Patrício, Reginaldo, Ribamar, Rosildo e Rosinaldo Munduruku.

Ao pronunciarmos histórias, vivências e narrares, meus colaboradores e eu, problematizamos os mundos envolvidos nesta pesquisa.

Problematizamos mundos porque nos permitimos mergulhar, ouvir, sentipensar o profundo Rio Tapajós. Problematizamos mundos porque, ao retornarmos à margem, trouxemos outras implicações para o que levamos conosco no momento do mergulho realizado. Problematizamos mundos porque dissemos, aos mundos problematizados, que os mundos aqui representados existem; problematizamos mundos porque nos movimentamos em um *quefazer* (FREIRE, 1987) que diz quem somos. Problematizamos mundos porque nos rebelamos frente à lógica cartesiana e positivista do mundo no qual me constituí. Problematizamos mundos porque demos visibilidade a espaços que se fundam em outras formas de experienciar o universo, formas que transitam entre o coração e a razão, em um

constante movimento de Corazonar (ARIAS, 2010). Problematizamos mundos que precisam ser problematizados para que sejamos capazes de perceber as dicotomias excludentes, que, ao longo da história, nós, ocidentais, fomos criando. Problematizamos mundos para denunciarmos a alteridade, o indígena como o outro, fruto da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005); problematizamos mundos porque nos era necessário mostrar que nesses mundos existe a língua portuguesa, porém e principalmente também existe a língua munduruku. Problematizamos mundos para fazermos conhecer que o existir de línguas em fronteira pode levar ao existir de mundos entre línguas, que se realizam em meio a um *continuum* (GARCIA, 2009). Problematizamos mundos para que fôssemos capazes de entender “ideologias de salvação, civilização e subalternização” (OLIVEIRA; PINTO, 2011, p.315), que ainda hoje permeiam os conceitos de língua e linguagem no Brasil. Problematizamos mundos para delatarmos a existência de conceitos hegemônicos de língua e linguagem. Problematizamos mundos para tentarmos nos afastar dos ideais de linguagem impostos pelo colonizador. Problematizamos mundos para que nos enxergássemos nas várias formas de dizer esses mundos. Problematizamos mundos para que nos afastássemos da balança material do oral e do escrito. Problematizamos mundos para que pudéssemos conceber que as concepções de língua são várias, como o são as sociedades existentes (OLIVEIRA; PINTO, 2011, p. 322). Problematizamos mundos para fugirmos dos silenciamentos impostos aos mundos indígenas. Problematizamos mundos para darmos vez a letramentos acadêmicos característicos de professores munduruku. Problematizamos mundos para que a escrita fosse vista na etnografia na qual ela se firma. Problematizamos mundos que foram tecidos na escrita do colonizador, mas que, ainda assim, resistiram e reexistiram em meio a escritas e oralidades próprias. Problematizamos mundos para dizermos, para fazermos ouvir, para narrarmos universos polifônicos plurais de mundos que se dizem, que se desejam fazer ouvir, que se narram em letramentos vários.

Ao pronunciarmos histórias, vivências e narrares, meus colaboradores e eu, modificamos os mundos envolvidos nesta pesquisa.

Modificamos mundos para dizermos que é preciso olhar socioculturalmente para os mundos nos quais estamos inseridos, é preciso olhar para enxergar, para sentir e para pensar o que se faz quando se trabalha com formação de professores que estão entre mundos. Modificamos mundos para que sejam construídos outros

espaços de formação de professores indígenas. Modificamos mundos para que os professores indígenas, em formação inicial ou continuada, sejam vistos a partir de seus mundos, de suas práticas discursivas. Modificamos mundos para que professores indígenas sejam respeitados e visibilizados nas práticas pedagógicas que desejam experimentar. Modificamos mundos para que a interculturalidade crítica seja viabilizada em práticas de justiça social. Modificamos mundos para que sejamos capazes de olhar nossos mundos a partir de perspectivas várias. Modificamos mundos para que a oralidade possa estar em pé de igualdade com a escrita, conforme os projetos empreendidos. Modificamos mundos para que as escolas indígenas façam parte da realidade sociocultural das aldeias. Modificamos mundos para que a decolonialidade do ser e do saber seja bandeira nas universidades. Modificamos mundos para que os saberes indígenas sejam tratados no mesmo pé de igualdade que os saberes ocidentais. Modificamos mundos para que a formação de professores indígenas se realize em consonância com o protagonismo que os povos indígenas têm representado. Modificamos mundos para que os professores indígenas em formação inicial possam expressar, politicamente, as práticas discursivas por eles empreendidas, seja na língua munduruku, seja na língua adicional, seja entre as línguas. Modificamos mundos para que novos pronunciamentos sejam feitos a partir das mudanças empreendidas.

## REFERÊNCIAS

ABRAM dos Santos, Lilian. **Modos de escrever: tradição oral, letramento e segunda língua na educação na educação escolar Wajãpi**. 2011. 207f. Tese (Doutorado)- Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2011.

AGAR, Michael. **Language shock: understanding the culture of conversation**. New York: William Morrow and Company, 1994. p.28.

ALMEIDA, Alcinéia Emmerick de. **Por uma perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira**. 2008. 280f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2008.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional**. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, vol. 04, jul/dez., Brasília: UNB, 2004.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes, 2006.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de.. **Linguística Aplicada e ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas, SP: Pontes e Arte Língua, 3. ed., 2009.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; OLIVEIRA, Hélio Frank. Que área sustenta a formação de professores de línguas nas licenciaturas em Letras (linguagem)? **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, vol. 19, n.1, p.197-215, jan/jun, 2016.

ALVAREZ, Maria Luísa Ortiz. **Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol**. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido; Linguística Aplicada: múltiplos olhares. São Paulo: Pontes, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWADSZNJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001b.

AMADO, Rosane de Sá. Português Segunda Língua: perspectivas para a pesquisa linguística e o ensino pluri- e intercultural. São Paulo, USP. **Revista Papia**, v.22, n.2, p. 385-398, 2012.

ANDREOTTI, Vanessa de O. Educação para a cidadania global: soft versus critical. **Revista Sinergias** – diálogos educativos para a transformação social. Dezembro de 2014, n.1.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula.** 2007. 287f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2007.

AREVALO RÓBLES, Gabriel Andres. Reportando desde un frente decolonial: la emergencia del paradigma indígena de investigación. *In: AREVALO, Gabriel Andres; ZABALETA, Ingrid. (Coord.), Luchas, experiencias y resistencia en la diversidad y la multiplicidad. Cuadernos de Trabajo N° 2.* Bogotá: Mundu Berriak, 2013.

ARIAS, Patricio Guerrero. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). *In: Calle14: revista de investigación en el campo del arte.* 4 (Julio-Diciembre), 2010.

BACKES, José Licínio; NASCIMENTO, Adir Casaro. **Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial.** Série – Estudos Periódicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande – MS, n.31, p.25-34, jan./jun, 2011.

BARBOSA, Ana Laíde; MONTEIRO, Dion; TEIXEIRA, Luís Cláudio; GLASS, Verena. **A nação munduruku e seus horizontes de vida: novas perspectivas a partir do protagonismo feminismo.** Fundação Rosa Luxemburgo. N.9, dezembro de 2016. Disponível em: [https://rosaluxspba.org/wp-content/uploads/2017/01/ponto\\_debate\\_ed9\\_final.pdf](https://rosaluxspba.org/wp-content/uploads/2017/01/ponto_debate_ed9_final.pdf). Acesso em: 12/03/2019.

BARCELOS, Ana Maria F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras.** 1995. 140f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1995.

BARCELOS, Ana Maria F. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.1, n.1, p.71-92, 2001.

BARCELOS, Ana Maria F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas.** Linguagem & Ensino, v.7, n.1, p.123-156, 2004.

BARCELOS, Ana Maria F. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. Educação Bilíngüe, Linguística e Missionários. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de



1930 a 1970). **Revista De Antropologia**, São Paulo, USP, V. 47 N° 1, p. 45-85, 2004.

BARTON, David. **Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language**. Blackwell Publishers, Oxford & Cambridge, 1994.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. (2004) **La literacidad entendida como práctica social**. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. pp. 109-139.

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIE, Roz. **Situated literacies: reading and writing in context**. Nova York: Routledge, 2000.

BAUMAN, Richard; BRIGGS, Charles L. **Voices of Modernity. Language Ideologies and the Politics of Inequality**. Cambridge University Press, 2003.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BHABHA, Homi K. Culture's in-between. *In*: HALL, Stuart; DU GAY, Paul. **Questions os cultural identity**. London: SAGE, 1996.

BLATYTA, Dora Fraiman. **Estudo da relação dialógica entre a conscientização teórica e o habitus didático de uma professora num percurso de mudança da sua abordagem de ensinar**. 1995. 141f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1995.

BLATYTA, Dora Fraiman. Mudança de Habitus e Teorias Implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. *In*: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**, SP: Pontes, 2005. p. 63-81.

BLOMMAERT, Jan. **From field notes to grammar-artefactual ideologies of language**. Tilburg papers in culture studies. Tilburg University, 2013.

BLOMMAERT, Jan; JIE, Dong. **Ethnographic fieldwork: a beginner's guide**. Bristol: Multilingual Matters, 2010.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOHN, Hilário I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. *In*: MOITA LOPES, Luís Paulo. **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

BONIN, Iara Tatiana. **Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor**. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. *Povos indígenas & educação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 33-48.

BONIN, Iara Tatiana. **Educação escolar indígena in Porantim**, encarte pedagógico VI, agosto de 2015. Disponível em: [http://www.cimi.org.br/pub/Porantim/2015/Encarte\\_Porantim377\\_ago2015.pdf](http://www.cimi.org.br/pub/Porantim/2015/Encarte_Porantim377_ago2015.pdf). Acesso em 04 set 17.

BOUDIN, Max H. **Dicionário de Tupi Moderno**. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente, São Paulo, 1966.

BRASIL. **Decreto nº 9.465**, de 02 de janeiro de 2019. Estabelece a substituição da SECADI pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.005**, de 14 de março de 2017. Estabelece as competências da SECADI. Brasília, DF, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **LEI Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 03/06/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**/ Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC; SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **LEI Nº 010172**, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 03/06/2016.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Ministério da Educação. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 03/06/2016.

BRASIL. **PORTARIA INTERMINISTERIAL MJ/MEC N º 559**, de 16 de abril de 1991. Dispõe sobre a Educação Escolar para as populações indígenas, 1991. Disponível em: [http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/portInter559\\_91.htm](http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/portInter559_91.htm). Acesso em: 10/06/2016.

BRASIL. MEC. **LEI NO 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Centro de Documentação e Informação, Edições Câmara, 5ª ED Brasília, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb5ed.pdf>. Acesso em: 12/06/2016.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CEB Nº 3**, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências, MEC, Brasília, 1999 a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf). Acesso em: 12/06/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 6.861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe Sobre a Educação Escolar Indígena, Define Sua Organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá Outras Providências. Brasília, DF, 2009.

CAJUEIRO, Rodrigo. Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. **Trilhas de Conhecimento**, 2008. Disponível em: [http://www.Trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao\\_superior\\_indigena/arquivos/Levantamento%20de%20A%E7%F5es%20Afirmativas.pdf](http://www.Trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Levantamento%20de%20A%E7%F5es%20Afirmativas.pdf). Acesso em: 20 jun 2018.

CANAGARAJAH, Suresh; WURR, Adrian J. **Multilingual communication and language acquisition: new research directions**. The Reading Matrix, 11(1):1-15, 2011.

CANAGARAJAH, Suresh. **Traslingual practice – global Englishes and cosmopolitan relations**. New York: Routledge, 2013.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La Hybris del punto cero**. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Colombia, Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, Luís Paulo. (Org.), **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: MAGALHÃES, Maria Cecília C.; FIDALGO, Sueli S. (Orgs.). **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente**. Campinas: Mercado de Letras. 2011. p. 171-185.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilingue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D. E. L. T. A.**, v.15, nº especial, 1999, p. 385-417.

CAVALCANTI-SCHIEL, Ricardo. **Presente de branco, presente de grego? Escola e Escrita em comunidades indígenas no Brasil Central**. 1999. 215f. Dissertação (Mestrado)- Museu Nacional, Rio de Janeiro, 1999.

CESAR, América L.; CAVALCANTI, Marilda do Couto. Do Singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, Marilda do Couto; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Transculturalidade**, linguagem e educação. Campinas: Mercado das Letras. 2007. p. 45-66.

CLAUDINO, Zaqueu Key. **A formação da pessoa nos pressupostos da tradição.** Educação indígena kaingang. 2013. 118f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre-RS, 2013.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é Linguística Aplicada? *In*: Paschoal, Mara Sofia Zanotto; CELANI, Maria Antonieta Alba. (Orgs.). **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística aplicada transdisciplinar.** São Paulo: EDUC, 1990/1992.

CESAR, América Lúcia Silva. **Lições de Abril: Construção de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha.** 2002. 223f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

CHRISTIANS, C. G. **A ética e a política na pesquisa qualitativa.** *In*: DENZIN, Norman K., LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre/São Paulo: Artmed/Bookman, 2006. p. 141-62.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **A pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Traduzido por: Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE.** 2004. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 17, p. 57-65, jan./jun., 1991.

COUTINHO STORTO, A. **Discursos sobre bilinguismo e educação bilíngue: a perspectiva das escolas.** 2015. 104 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269685>>. Acesso em: 14/06/2019.

CUNHA, R. **Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no ensino superior: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Ingês.** Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCAR, 2014.

CUNHA, R. C. da. **Os professores de língua Inglesa em início de carreira e a produção da profissão docente: um estudo com diários narrativos.** Dissertação (Mestrado em Educação) \_ Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

D'ANGELIS, Wilmar da R. Educação Escolar Indígena? A gente precisa ver. **Revista Ciência e Cultura**, v.60, nº4. São Paulo, 2008.

D'ANGELIS, Wilmar da R. O SIL e a redução da língua Kaingang à escrita: um caso de missão “por tradução”. *In*: WRITH, Robin M. (Ed.). **Transformando os deuses**, v.II. Igrejas evangélicas, pentecostais e neopentecostais entre os povos indígenas do Brasil. Editora UNICAMP, 2004.

D'ANGELIS, Wilmar da R. “**Relatório Curso de Formação de Educadores Kaingang**”. Aldeia de Votouro. RS. CGAEI/MEC, 2001.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAZ-AGUADO. Maria José. Educar para una sociedad multicultural. **Revista de Educacion**. Barcelona, n. 307, 1995, p. 163-183.

FAUSTINO, Rosângela Célia. Aprendizagem escolar entre indígenas Kaingang no Paraná: questões sobre língua, alfabetização e letramento. **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa-PR, v.5, n.2, p.213-219, jul-dez.2010.

FEARNSIDE, Phillip M. **A Hidrelétrica de São Luiz do Tapajós: a perda de locais sagrados dos Munduruku**. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/a-hidreletrica-de-sao-luiz-do-tapajos-10-a-perda-de-locais-sagrados-dos-munduruku/>. Acesso em: 27/08/2020.

FERNANDES, Florestan. **A organização social dos Tupinambá**. São Paulo, Hucitec, 1989.

FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. (Orgs) **Desafios atuais da educação escolar indígena**. Campinas, SP: ALB, 2005, p. 97-107.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil**. 1992. 2v. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 1992.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2.ed., 2001.

FERREIRA-NETO, Waldemar. **Os índios e a alfabetização: aspectos da alfabetização escolar entre os Guarani de Ribeirão Silveira**. São Paulo: Paulistana, 2012.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de.; SABOTA, Barbra. Crenças e expectativas sobre o estágio supervisionado: um estudo com licenciandos de letras e seus formadores. *In*: CONCEIÇÃO, Mariney Pereira (Org.). **Letramentos, crenças**

**de aprendizagem de línguas e inclusão social.** Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 85-124.

FIORIN, José Luiz. Prefácio. *In*: MOITA LOPES, Luís Paulo (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente:** festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GARBUIO, Luciene Maria. **Revelação e origens de crenças da teoria informal implícita de professores de língua inglesa.** 2005. 207f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2005.

GARCÍA, Ofelia.; WEI, Li. **Translanguaging:** language, bilingualism and education. Nova York: Palgrave MacMillan, 2014. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>.

GARCÍA, Ofelia. 2009. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective.** Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell.

GEE, James Paul. Critical Literacy/Socially Perceptive Literacy: A study of language in action. *In*: FEHRING, Heather; GREEN, Pam (Ed.). **Critical Literacy:** a collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association, 2001. Canada: International Reading Association & Australian Literacy Educators' Association.

GIMENEZ, Telma Nunes. **Learners becoming teacher:** an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil. 1994. 340f. Tese. (Doutorado) – Lancaster University, Lancaster, 1994.

GONZÁLES-REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia:** caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GORETE-NETO, Maria. **As representações dos Tapirapé sobre a sua escola e as línguas faladas na aldeia:** implicações para a formação de professores. 2009. f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2009.

GORETE-NETO, Maria. **Línguas em conflito em cursos de licenciatura intercultural indígena**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(57.3): 1339-1363, set./dez. 2018.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Um território ainda a conquistar**. In: **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. IBASE, Rio de Janeiro, págs. 33-55, 2004.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe porque o futuro é longe**. Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2009. 240f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2008.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/ UNESCO, 1995.

GUEROLA, C. **Às vezes tem pessoas que não querem nem ouvir, que não dão direito de falar pro indígena: A reconstrução intercultural dos direitos humanos linguísticos na escola Itaty da aldeia guarani do Morro dos Cavalos**. 2012. 184f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

HEATH, Shirley Brice. **Ways with words**. Cambridge: Cambridge University, 1983.

HORWITZ, Elaine K. Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v. 18, n. 4, pp. 333-340, 1985.

HOSENFELD, Carol. Students' mini-theories of second language learning. **Association Bulletin**, v. 29, n. 2, 1978.

IÑO DAZA, Weimar G. Epistemología pluralista, investigación y descolonización Aproximaciones al paradigma indígena. **RevIISE**, v. 9, n.9, Año 2017, p.p.111-125. Disponível em: [www.revise.unsj.edu.ar](http://www.revise.unsj.edu.ar). Acesso em: 15 mar 2019.

IVANIC, Roz; MOSS, Wendy. La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (Eds.). **Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. p. 211-242.

JANUÁRIO, Elias; SILVA, Fernando Selleri. Desafios e perspectivas na educação superior indígena. In: JANUÁRIO, Elias; SILVA, Fernando Selleri; KARIM, Taisir Mahmudo. **Cadernos de Educação Escolar Indígena – PROESI**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 5, n.1, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KLEIMAN, Angela B. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar**. *Perspectiva*, Florianópolis, v.28, n.2, 375-400, jul./dez., 2010.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami**. São Paulo: Cia. das Letras, 2015.

KRAMSCH, Clair J. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University, 1993.

KRENAK, A. Ailton Krenak – **Receber sonhos**. Ed. 07. 06/07/1989. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/1989/07/06/ailton-krenak-receber-sonhos>. Acesso em: 07/10/2019.

KRENAK, A. Ailton Krenak: **a potência do sujeito coletivo – Parte I**. *Revista Periferias*. 02/06/2018. Disponível em: [https:// racismoambiental.net.br /2018/06/02/ ailton-krenak-a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-i](https://racismoambiental.net.br/2018/06/02/ailton-krenak-a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-i). Acesso em 07/10/2019.

LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, n. 19, 2002.

LEA, M. R. STEET, B. **O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações**. *Filologia Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, 2014. Disponível em: [www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407](http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407). Acesso em: 15/09/2018.

LEFFA, Vilson José. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, Hilário I.; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, Vilson José. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 17, p. 57-65, jan./jun., 1991.

LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, Vilson José.; IRALA, Valesca Brasil. **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LILLIS, Theresa. Whose “Common Sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. *In*: JONES, Carys; TURNER, Joan; STREET, Brian. (Orgs.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdã, USA: John Benjamins, 1990.

LOPES DA SIVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 1995/2004.



LUCENA, M.I.P. **Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada.** Revista D.E.L.T.A., n.31, ed. especial, pp.67-95, 2015.

LUCENA, Maria Inêz Probst; CARDOSO, Ana Cristina. Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue. **Revista Calidoscópio.** V.16, n.1., p.143-151, jan/abril 2018.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, (Coleção Educação para Todos), 2006.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **“Projeto é como branco trabalha; as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar”:** experiências dos povos indígenas do Alto Rio Negro. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Os indígenas antropólogos – desafios e perspectivas. *In: Novos Debates*, v.2, n.1, jan.2015, p.233-243.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **Já que é preciso falar com os doutores de Brasília...** Subsídios para um curso de português oral em contexto indígena. 1990. 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1990.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade.** 1996. 261f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1996.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. *In: CAVALCANTI, Marilda do Couto; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Orgs.). Transculturalidade, linguagem e educação.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Em busca de conforto linguístico e metodológico no Acre indígena. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Vol. 47, n.02. Campinas, jul./dez., 2008.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Revista Currículo Sem Fronteiras**, v.10,n.1, p.33-48, jan/jun, 2010.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. *In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido*

da; TILIO, Rogerio; ROCHA, Claudia Hilsdorf. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, Alab, 2013. p. 117-134.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Do étnico ao pan-étnico: negociando e performatizando identidades indígenas. **Revista D.E.L.T.A.**,32.3, 2016, p.719-733.

MARRA, Maria Lúcia Martins Pedrosa. **“Escola itinerante”**: uma experiência de formação de professores indígenas no estado do Pará, Brasil. 2015, 291f. (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2015.

MATSUDA, P. K. Changing currents in second language writing research: a colloquium. **Journal of Second Language Writing**, may 2003, p-151-179. Disponível em: [https:// www.sciencedirect.com/ science/article/abs/pii/ S106037430300016X](https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S106037430300016X). Acesso em: 15 mar 2019.

MATTOS, Carmém Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. **Etnografia e educação conceitos e usos**. Campina Grande-PB: EDUEPB, 2011.

MEDEIROS, Iraci Aguiar. **Ecologia de Saberes?** Um estudo da experiência de interação da universidade com o movimento indígena. 2013. 289f. Tese (Doutorado)- Instituto de Geociências. Universidade de Campinas, Campinas-SP, 2013.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MELIÁ, Bartolomeu. Las trampas de la interculturalidad. **Série Estudos – Periódicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n.37, p.47-54, jan./jun, 2014.

MELO, Clarissa Rocha de. A experiência no curso de licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica. **Século XXI, Revista de Ciências Sociais**, v.3, no 1, p.120-148, jan./jun. 2013.

MELO, Juliana; VILLANUEVA, Rosa Elisa. **Levantamento Etnoecológico Munduruku**: Terra Indígena Munduruku. Brasília: FUNAI/PPTAL, GTZ, 2008.

MENDES, Jackeline Rodrigues. **Práticas de numeramento-letramento dos Kaiabi no contexto de formação de professores índios do Parque indígena do Xingu**. 2001. 254f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2001.

MENDES, Edleise. **Abordagem Comunicativa Intercultural**: uma proposta para ensinar e aprender línguas no diálogo de culturas. 2004. 432f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2004.

MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Orgs.). **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2008.

MENDES, Edleise (Org.). **Diálogos Interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (Eds.). **Desinventing and reconstituting languages**. Toronto: Multilingual Matters, 2007.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Traduzido por: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. (Duke University, Universidad Andina Simón Bolívar). Traduzido por: Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/34/traducao.pdf>. Acesso em: 20 jul 2017.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010. Disponível em: <https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/mignolo-walter-desobediencia-epistc3a9mica-buenos-aires-ediciones-del-signo-2010.pdf>. Acesso em: 10 dez 2018.

MOITA LOPES, Luís Paulo da (Org.). **Por uma linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. **Da aplicação da linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar**. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. **O Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013a.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. **Contextos institucionais em Linguística Aplicada: novos rumos**. Intercâmbio, v. 5, 1996, pp. 3-14.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino De La. Pesquisando a partir do pensamento complexo: elementos para uma metodologia de desenvolvimento ecossistêmico. **Educação**. Porto Alegre, n. 1, p. 145-172, 2006.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino De La. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2004.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MUNDURUKU, Daniel. **A escrita e a autoria fortalecendo a identidade**, 2004. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/iniciativasindigenas/autoria-indigena/a-escrita-e-a-autoria-fortalecendo-a-identidade>>. Acesso em: 20 set 2019.

MUNDURUKU, Daniel. Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n.1, p. 21-29, jan./jun. 2009.

NASCIMENTO, André Marque do. Plurilinguismos indígenas no mundo globalizado. **Revista Organon**, Porto Alegre, n. 62, 2017.

NASCIMENTO, André Marque do. Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão e o diálogo com as culturais ancestrais: uma construção difícil, mas possível. **Série Estudos**. Periódicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n.37, p. 33-46, jan./jun. 2014.

NINCAO, O.S. **“Kóho yoko hovôvo/o tuiuí e o sapo”**: biletamento, identidade e política linguística na formação continuada de professores Terena. 2008. Tese de Doutorado. Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP: [s.n.], 2008.

NOBRE, Domingos. De que bilinguismo falamos na formação de professores?. **Anais do SIELP**, v. 2, número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

NÓVOA, Antônio (Org). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Elismênnia Aparecida; PINTO, Joana Plaza. Linguajamentos e Contra hegemonias epistêmicas sobre linguagem em produções escritas indígenas. *In: Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão,SC, v.11, n.2, p.311-335, mai./ago. 2011.

OLIVEIRA, Denise Pimenta de. **Ideologias de linguagem acionadas por docentes indígenas em formação superior**; tensões no espaço da diferença colonial. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2018.

ONG, Walter J. **Literacy and orality**: the technologizing of the word. Nova York/ Londres: Methuen, 1982.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A Identidade do Professor de Inglês. **APLIEMGE**: Ensino & Pesquisa. v. I, n.1:9-17, 1997.

PAJARES, M. Frank. **Teachers'** beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 1992.

PARÁ. SEDUC. **Curso normal em nível médio. Formação de professores índios do Pará**. Governo do Estado do Pará – Secretaria Executiva de Educação. Belém, Pará, 2002.

PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. Natal-RN:ED, São Paulo: Paulus, 2008.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics**: a critical introduction. U.S. A. Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luís Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PENNYCOOK, Alastair. **Language as local practice**. London: Routledge, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos L. **Revedo o ensino de 2º grau**, propondo a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1990.

PIÑACUÉ ACHICUÉ, Juan Carlos. Pensamiento indígena, tensiones y academia. **Tabula Rasa**, Bogotá, [s.v], n. 20, p.161-192, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n20/n20a08.pdf>>. Acesso em: 14 mar 2019.

PINTO, Joana Plaza. Hegemonias, contradições em discursos sobre língua no Brasil. *In*: CORREA, Djane Antonucci. (Org.) **Política Linguística e Ensino de Língua**. Campinas: Pontes, 2014.

PINTO, Joana Plaza. Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. **Revista Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.1, n.2, p.171-180, 2012.

PRABHU, N.S. There Is No Best Method – Why? **TESOL QUARTERLY**, v. 24, n. 2, 161 – 176, Summer, 1990.

PRATT, Mary Louis. **Arts of the contact zones**. Modern Language Association, Nova York, p. 33-40, 1991

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

RAMOS, Alcida R. Convivência Interétnica no Brasil. Os Índios e a Nação Brasileira. **Série Antropologia**, n. 221. Brasília: UnB, 1997.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Relações internas na família Tupí-Guaraní. **Revista de Antropologia**, 27:33-53. São Paulo, 1985.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística aplicada**: ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

RODRÍGUEZ, Jorge. **La investigación acción educativa: ¿Qué es? ¿Cómo se hace?** Lima: DOXA, 2005.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. *In*: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 65-89.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. *In*: CARVALHO, Glauber; ROSEVICS, Larissa (Orgs.). **Diálogos internacionais**: reflexões críticas do mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Perse, 2017.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 21-72.

SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria PAULA (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luísa Ortiz (Orgs.). **Língua e Cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 2010.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. **The Psychology of Literacy**. Boston: Harvard University, 1981.

SILVA, Rosa Helena Dias da. O Estado brasileiro e a educação (escolar) indígena: um olhar sobre o Plano Nacional de Educação. **Revista Tellus**. Campo Grande/MS, v.2, p.123-136, 2002.

SILVA, Márcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria do Amaral. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. *In*: SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.) **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1 e 2 Graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Kleber Aparecido da. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino** (UCPel. Impresso), v. 10, p. 235-271, 2007.

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira. *In*: SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). **Crenças, Discursos &**

**Linguagens.** Campinas, São Paulo: Pontes. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 2010.

SITO, Luanda Rejane Soares. **Escritas afirmativas:** estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico. 2016. 295 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2016.

SOLER CASTILLO, Sandra Teresa. **Usted ya a la Universidad y no saber escribir:** escritura y poder en la universidad. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2013.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop.** 2009. 206 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2009.

SOUZA, Jacymara Paiva Junqueira de. **Crenças de uma professora de língua estrangeira (inglês) sobre avaliação contínua nos ciclos de desenvolvimento humano:** um estudo de caso. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Auto) biografia e Educação: pesquisa e práticas de formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.327-332, abr. 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan/abr. 2006.

SOUZA, Naiara Cristina Santos. **Tensões e conflitos emergentes nas práticas de letramentos acadêmicos em contexto intercultural: construindo caminhos de resistência para ocupar o território acadêmico.** 232f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Letras, 2019.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Traduzido por: Sandra Regina Goulart de Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa –Belo Horizonte: UFMG, 2010.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University, 1984.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad. BAGNO, M. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. *In:* LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Marina Kawal Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

TAUKANE, D. **Educação escolar entre os Kura-Bakairi**. Dissertação de mestrado em Educação, Mato Grosso: UFMT, 1996.

TELLES, João Antônio. O professor de línguas estrangeiras e seu conhecimento pessoal da prática: princípios e metáforas. **Linguagem e Ensino**, v.2, n.2, p. 29-60, 1999.

TERENA, Marcos. **Fórum de Atualização sobre Culturas Indígenas**; Apostila de textos – Módulo I. Disponível em: <<http://seculoindigenasnobrasil.wordpress.com/2010/05/26/acao-educativaexposicao-seculos-indigenas-no-brasil/>>. Acesso em: 20 set 2019.

RODRIGUES TEZANI, Thaís Cristina. As interfaces da pesquisa etnográfica na educação. **Revista Linhas**, v. 5 (1), 2007. Recuperado de <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1237>.

TRONCARELLI, Maria Cristina Cabral; ROCHA, Franciclei Corrêa. **Relatório de avaliação do cumprimento das Metas da Educação Escolar Indígena do Plano Nacional de Educação no Estado do Pará**, Abril de 2010.

UEPA. **Projeto Pedagógico do Curso - Licenciatura Intercultural Indígena**. Belém, 2016.

UEPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Especialização - Docência em Educação Escolar Indígena**. Belém, 2016.

URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro. O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v.4, n.1, p.46-47, jan./jun. 2010.

VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. Para além do multiculturalismo: a educação intercultural na Europa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.79, n.191, p.7-18, jan./abr. 1998.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. (Org.) **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões**. São Paulo: Pontes, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. **Conflitos e Incertezas do Professor de Língua Estrangeira na Renovação de sua Prática de Sala de Aula**. 1996. 315 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1996.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como Foco de Pesquisa na Formação do Professor de Língua Estrangeira. **Revista Contexturas**, v. I, 1992.



VÓVIO, Cláudia Lemos; SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Desafios Metodológicos em Pesquisas sobre Letramento**. In: **Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005 (p. 44-47).

ZAVALA, Virginia; CÓRDOVA, Gavina (org.). **(Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana)**. Lima: Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2010.

ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. (eds.). **Escritura y sociedad**. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

ZEICHNER, Ken M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n.103, p.535-554, mai/ago., 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. **Livro da Academia da Latinidade**, 2006. Disponível em: <http://catherine-walsh.blogspot.com.br/2011/11/interculturalidad-y-decolonialidad.html>. Acesso em 06 set 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org>. Acesso em 06 set 2017.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/>>. Acesso em: 12 set 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez.,2012.

WENDEN, Anita. Helping language learners think about learning. **ELT Journal**, v. 40, n. 1, p. 3-12, 1986.

# APÊNDICE

## APÊNDICE I

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE DOUTORADO DINTER – USP/UEPA  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Formação de Professores Indígenas

Nome da Pesquisadora: Antonia Zelina Negrão de Oliveira

1. Natureza da Pesquisa: o sr. (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade a construção de material etnográfico para o Trabalho de Doutorado da pesquisadora Antônia Zelina Negrão de Oliveira na área de Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo a respeito de letramentos acadêmicos na formação de professores indígenas num contexto de educação intercultural bilíngue.
2. Participantes efetivos da pesquisa: professores indígenas da etnia munduruku
3. Envolvimento na pesquisa: ao participar desta pesquisa o sr. (a) permitirá que a pesquisadora Antônia Zelina Negrão de Oliveira faça o estudo das produções obtidas durante a realização das atividades previstas. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora.
4. Sobre as produções etnográficas: a pesquisa será feita a partir de entrevistas, questionários, produções textuais, vivências e registros de aulas realizados junto aos alunos-professores do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena das Turmas Munduruku da Universidade do Estado do Pará.
5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz nenhum tipo de complicação e desconforto aos participantes.
6. Confidencialidade: como o objetivo é dar visibilidade aos saberes característicos dos povos indígenas, ressalta-se que as produções etnográficas serão referenciadas segundo o clã e a etnia dos participantes.

7. Contrapartida: a pesquisadora compromete-se em entregar uma cópia da Tese de Doutorado pronta e um material didático específico a partir dos estudos realizados, que possa vir contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem da língua portuguesa em contextos entre línguas.

8. Pagamento: o sr. (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicito o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que seguem.

**Obs:** Não assine este Termo se ainda tiver dúvidas a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos estudos finais.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura da Pesquisadora

**APÊNDICE II**

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas  
Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa  
DINTER – USP/UEPA

Caro (a) Professor (a),

Estou realizando um trabalho de Pesquisa de Doutorado que tem por objetivo, discutir a formação inicial de professores indígenas em um contexto de educação intercultural bilíngue.

Para tal, gostaria de contar com a sua colaboração em responder a este questionário.

Agradeço antecipadamente e afirmo que as informações aqui contidas serão utilizadas, exclusivamente, no trabalho acima mencionado.

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Tempo no magistério: \_\_\_\_\_

Etnia a que pertence: \_\_\_\_\_

Língua Materna: \_\_\_\_\_

Segunda Língua: \_\_\_\_\_

Idade em que iniciou a aprendizagem da Língua Portuguesa: \_\_\_\_\_

1. Todos os membros de sua família falam bem o português?

( ) Não ( ) Sim

2. Na sua casa, você utiliza a língua portuguesa para se comunicar? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Você considera que a sua aprendizagem da língua portuguesa no ensino fundamental e médio foi eficiente? Por quê?

---

---

---

---

4. Você aprendeu a língua portuguesa com o auxílio de livros?

( ) Não ( ) Sim

5. As atividades que esse material trazia eram fáceis de realizar?

( ) Não ( ) Sim

6. O que representa a escrita para você? E, para sua etnia?

---

---

---

---

7. Para você, é importante ter o domínio do uso efetivo e competente da leitura e da escrita em língua portuguesa, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita? Por quê?

---

---

---

---

8. O que você entende por educação intercultural?

---

---

---

---

9. Você acha que o ensino de língua portuguesa deve levar em consideração o aspecto intercultural? Por quê?

---

---

---

---

10. O que você entende por ensino numa perspectiva intercultural bilíngue?

---

---

---

---

11. Para você, qual seria o perfil de um bom professor indígena numa perspectiva intercultural bilíngue?

---

---

---

---

12. Por que você deseja ser professor em sua aldeia?

---

---

---

---

---

---

---

---