

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA-UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
E ENSINO-PPGLE**

**A LEITURA CRÍTICA COMO INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO
DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO POVO
KANELA/MEMORTUNRÉ, ALDEIA ESCALVADO, MA**

Solange Maria Pereira da Silva

JOÃO PESSOA
2023

Solange Maria Pereira da silva

**A LEITURA CRÍTICA COMO INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO DECOLONIAL NA
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO POVO KANELA/MEMORTUNRÉ, ALDEIA
ESCALVADO, MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino-MPLE, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, na área de concentração: Estrutura e Dinâmica da Língua em Atividades de Aprendizagem para obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Tiago de Aguiar Rodrigues

João Pessoa
2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

E5861 Silva, Solange Maria Pereira da.
A leitura crítica como instrumento de educação
decolonial na educação escolar do povo
Kanela/Memortunré, Aldeia Escalvado, MA / Solange Maria
Pereira da Silva. - João Pessoa, 2023.
173 f. : il.

Orientação: Tiago de Aguiar Rodrigues.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Educação indígena. 2. Educação decolonial. 3.
Leitura crítica. 4. Letramento crítico. I. Rodrigues,
Tiago de Aguiar. II. Título.

UFPB/BC CDU 37(-1-82) (043)

Solange Maria Pereira da Silva

**A LEITURA CRÍTICA COMO INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO DECOLONIAL NA
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO POVO KANELA/MEMORTUNRÉ, ALDEIA
ESCALVADO, MA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – MPLE, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito necessário para a obtenção do grau de Mestre em Linguística e Ensino.

Data de aprovação: 18 de Dezembro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Tiago de Aguiar Rodrigues
Orientador (UFPB)

Prof.^a Dr.^a Eliana Vasconcelos da Silva Esvael
Examinadora Interna

Prof.^a Dr.^a Ormezinda Maria Ribeiro
Examinadora Externa

João Pessoa, 18 de Dezembro de 2023.



ATA DE EXAME DE DEFESA
SOLANGE MARIA PEREIRA DA SILVA

Aos dezoito dias do mês de dezembro de dois mil e vinte três (18/12/2023), às 10h, realizou-se o exame de defesa da mestranda SOLANGE MARIA PEREIRA DA SILVA, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (PGLE/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado "*A LEITURA CRÍTICA COMO INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO POVO KANELA/MEMORTUNRÉ, ALDEIA ESCALVADO, MA*". A Banca Examinadora, constituída pelo Prof. Dr. Tiago de Aguiar Rodrigues (PGLE/UFPB) – orientador, pela Profa. Dra. Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (PGLE/UFPB) e pela Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro (PPGL/UnB), apresentou o seguinte parecer:

Aprovado (X)

Reprovado ()

Observações sobre o exame:

A pesquisa atende aos requisitos do programa e contribui com o estado da arte. Necessita de alguns ajustes conforme orientações da banca, bem como de uma revisão para entrega final.

A presente ata foi lavrada e assinada pelo presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.

João Pessoa, 18 de dezembro de 2023.

Documento assinado digitalmente
gov.br TIAGO DE AGUIAR RODRIGUES
Data: 13/03/2024 17:27:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Presidente da Banca Examinadora)
Prof. Dr. Tiago de Aguiar Rodrigues

Documento assinado digitalmente
gov.br ORMEZINDA MARIA RIBEIRO
Data: 13/03/2024 17:22:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Examinadora)
Prof. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro

(Examinadora)
Profa. Dra. Eliana Vasconcelos da Silva Esvael

AGRADECIMENTOS

A vida, a Deus, ao universo que conspirou a meu favor. Vislumbrando o final desse ciclo eu o comparo a canção Força Estranha de Caetano Veloso, pois essa pesquisa e seus desdobramentos foi o menino correndo e eu sempre vendo o tempo brincando ao redor do caminho daquele menino. Para fazer esse trabalho eu pus os meus pés no riacho e acho que nunca os tirei, vi que o sol ainda brilha na estrada ainda em construção para mim. Que jornada para mim que sou apenas uma mãe de meninas, que juntas construímos o nosso mundo de mulheres e nos permitimos nos libertar.

Agradeço às pessoas amigas e queridas que trilharam comigo esse caminho: a primeira pessoa que me acolheu com a maior generosidade do mundo, Thiago Silva e Silva, ainda faremos muitos trabalhos juntos! Ao professor Raimundo José que sempre revisou o meu texto com o maior desprendimento. A meu orientador Tiago Aguiar, outro menino generoso! que bom que você escolheu o meu trabalho, “ a fé no que virá e a alegria de poder olhar pra trás” e ver que voltaria a trilhar com você outros caminhos (o doutorado) pois eu sempre “sonho mais que Napoleão”. A minha amiga Iusa Bílio, teu nome é generosidade! Obrigada por ter assinado a carta me liberando. Aos kanela a quem me ensinam diariamente o sentido da perseverança, em especial a Clara e Júlio César pelo acolhimento, amigos queridos. Aos professores kanela da aldeia Escalvado. Obrigada por acreditarem na nossa proposta, estaremos juntos em outros projetos.

Aos membros da banca de qualificação, a professora Mônica foi admiração à primeira vista; ao professor Dionei Moreira Gomes, foi uma honra acolher as valiosas contribuições. A Tatiana Ramalho, presente que ganhei no mestrado. E por fim, a minha família, ao marido pelos cafés trazidos até a minha mesa de estudo, às filhas, meninas dos meus olhos, que me propiciam essa “força estranha”. Pois o tempo não para e, no entanto, ele nunca envelhece”, então caminharemos juntas para o sol, com o tempo, na estrada, com nossos pés no chão.

RESUMO

A Educação escolar indígena atende a um público diferenciado e com um histórico de opressão marcado pela colonialidade do poder; assim, faz-se necessário que o ensino nas escolas indígenas supere as marcas da colonialidade, tanto em relação aos currículos, quanto em relação às abordagens dos conteúdos. Nesse sentido, defende-se uma educação decolonial para o povo Kanela/memortunré por meio da leitura crítica. Este trabalho tem por objetivo geral: investigar o espaço da língua portuguesa e o papel da leitura crítica no processo de escolarização do povo Kanela. Como objetivos específicos: analisar as políticas linguísticas definidas pelo referencial curricular para a educação indígena no Maranhão e para o povo Kanela/memortunré; compreender as orientações do REICE/MA¹ para o ensino de língua indígena e da língua portuguesa orientada pela BNCC no novo ensino médio para as escolas indígenas; propor um curso de extensão aos professores do ensino médio da aldeia Escalvado sobre leitura crítica. Para fundamentar os estudos sobre decolonialidade, bilinguismo e interculturalidade na educação escolar indígena, nos referenciamos em Freire (1976, 1978), Walsh (2009), Santos (2009, 2010), Candau (2008, 2010, 2015, 2016), Pimentel da Silva (2004, 2015, 2017, 2019, 2020), Meliá (1979). Para analisar as políticas públicas para educação indígena no Brasil e no Maranhão, utilizaremos o referencial teórico de Grupioni (2002), Coelho (2002,2009,2015), Brasil (1988,1996), RCNEI (1998) REICE/MA (2021). Para embasar as reflexões sobre o eixo leitura, no componente curricular Língua Portuguesa na educação indígena, visando ao letramento crítico, adotaremos como referencial Maher (1991, 1994, 2007), Santos (2018, 2019, 2020, 2021), Cavalcante (1999), Nascimento (2012), Kleiman (2005, 2006), Jurado e Rojo (2006), entre outros. Este estudo trouxe como benefícios diretos e imediatos a compreensão da educação escolar indígena ofertada ao povo kanela/memortunré, o qual verificou-se que a mesma permanece colonialista tanto em relação aos currículos quanto às abordagens dos conteúdos. Comprovou-se que não há nenhuma política linguística implementada pelo Estado do Maranhão para que ocorra a articulação entre a língua kanela e a língua portuguesa no processo de escolarização desse povo, logo os estudantes não desenvolvem as competências linguísticas desejadas na Educação Básica e como consequência são prejudicados quando concorrem com os não indígenas. Diante disso, a educação escolar do povo kanela necessita de uma política linguística para desenvolver as competências linguísticas em língua portuguesa, como forma de promover a equidade intelectual entre indígenas e não indígenas. Para isso sugerimos com base em Hamel (2010, 2009) que a língua kanela seja preparada para o ensino escolar. A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, e foi constituída de uma pesquisa-ação, tendo como produto um projeto de curso de extensão para ser desenvolvido na vigência do ano de 2024 na escola General Bandeira de Melo, aldeia Escavado. O curso tem como temática: Ensino decolonial: Abordagem dos gêneros textuais orais e escritos em língua portuguesa para o letramento intercultural do povo kanela/memortunré

Palavras chave: Educação decolonial; Leitura crítica, Letramento crítico; Educação escolar indígena. Língua Portuguesa.

¹ Referencial da Educação Indígena Curricular Estadual do Maranhão. 2021.

ABSTRACT

Indigenous school education serves a differentiated audience with a history of oppression marked by the coloniality of power; Thus, it is necessary for teaching in indigenous schools to overcome the marks of coloniality, both in relation to curricula and in relation to content approaches. In this sense, a decolonial education for the Kanela/memortunré people is defended through critical reading. This work has the general objective: to investigate the space of the Portuguese language and the role of critical reading in the schooling process of the Kanela people. Specific objectives: analyze the language policies defined by the curricular framework for indigenous education in Maranhão and for the Kanela/memortunré people; understand the REICE/MA guidelines for teaching indigenous language and Portuguese language guided by BNCC in the new secondary education for indigenous schools; propose an extension course for high school teachers in the village of Escalvado on critical reading. To support studies on decoloniality, bilingualism and interculturality in indigenous school education, we refer to Freire (1976, 1978), Walsh (2009), Santos (2009, 2010), Candau (2008, 2010, 2015, 2016), Pimentel da Silva (2004, 2015, 2017, 2019, 2020), Meliá (1979). To analyze public policies for indigenous education in Brazil and Maranhão, we will use the theoretical framework of Grupioni (2002), Coelho (2002,2009,2015), Brasil (1988,1996), RCNEI (1998) REICE/MA (2021) . To support reflections on the reading axis, in the Portuguese Language curricular component in indigenous education, aiming at critical literacy, we will adopt as references Maher (1991, 1994, 2007), Santos (2018, 2019, 2020, 2021), Cavalcante (1999) , Nascimento (2012), Kleiman (2005, 2006), Jurado and Rojo (2006), among others. This study brought direct and immediate benefits to the understanding of indigenous school education offered to the Kanela/Memortunré people, which revealed that it remains colonialist both in relation to the curricula and approaches to content. It was proven that there is no language policy implemented by the State of Maranhão to ensure articulation between the Kanela language and the Portuguese language in the schooling process of these people, so students do not develop the desired language skills in Basic Education and as a consequence are disadvantaged when they compete with non-indigenous people. Given this, the school education of the Kanela people requires a linguistic policy to develop linguistic skills in Portuguese, as a way of promoting intellectual equity between indigenous and non-indigenous people. To this end, we suggest, based on Hamel (2011, xxxx), that the Kanela language be prepared for school teaching. The research used a qualitative approach, and consisted of action research, with the product being an extension course project to be developed in 2024 at the General Bandeira de Melo school, Escavado village. The course's theme is: Decolonial teaching: Approach to oral and written textual genres in Portuguese for the intercultural literacy of the Kanela/Memortunré people.

Keywords: Decolonial education; Critical reading, Critical literacy; Indigenous school education. Portuguese language.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Conselho de Ética e Pesquisa
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONEEI	Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EIB	Educação Intercultural Bilíngue
IFMA/BC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Campus Barra do Corda
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
L1	A língua materna de um grupo
L2	As outras línguas aprendidas pelo grupo diferentes da língua materna
MEC	Ministério da Educação
MC	Grupo Modernidade Colonialidade
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena
REICE/MA	Referencial da Educação Indígena Curricular Estadual do Maranhão
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade
SEDUC/MA	Secretaria de Estado da Educação do Maranhão
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SIL	Summer Institute of Linguistics
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
PIB	Povos Indígenas no Brasil
UFG	Universidade Federal do Goiás
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
URE/BC	Unidade Regional de Educação de Barra do Corda
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
SUPAEI	Supervisão de alimentação escolar indígena.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1- Card/convite	p.36
Figura 2- Card/convite.....	p.37
Figura 3- Card/palestra.....	p.37
Figura 4- Políticas educacionais indígenas.....	p.79
Figura 6- Currículo ensino médio.....	p.79
Figura 7- Currículo a parte diversificada.....	p.80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Políticas educacionais indígenas.....	p.64
Quadro 2: componente curricular língua indígena.....	p.85
Quadro 3: Componente curricular língua portuguesa.....	p.87
Quadro 4: campos de atuação	p.88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
2 DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	17
2.1 Temas geradores: decolonialidade e interdisciplinaridade	21
2.2 Interculturalidade crítica	24
2.3 Interculturalidade Funcional: Manutenção do Pensamento Colonial	26
2.4 A relação dos Kanela com os conhecimentos do não indígena e o mito de Awkhê	29
2.4.1 Diálogos Interculturais nas escolas urbanas de Barra do Corda; desconstruindo preconceitos	32
Ensino Intercultural na Educação Escolar Indígena; Alguns exemplos	37
3. EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE	40
3.1 Bilinguismo Assimilacionista	42
3.1.2 Bilinguismo Assimilacionista de Transição no Brasil	43
3.1.3 Bilinguismo do povo Kanela; por uma manutenção da língua nativa	47
3.2 Bilinguismo Epistêmico; articulação entre saberes	50
3.2.1 Bilinguismo aditivo: Alternância de código e diglossia	53
4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL	53
4.1 Constituição de 1988: políticas linguísticas para os povos indígenas	57
4.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; A Educação Escolar Indígena	66
4.3. Políticas educacionais para os indígenas no Maranhão pós-constituição federal	71
4.4 Documento Curricular da Educação Indígena do Maranhão 2021	80
4.4.1 Componente Curricular Língua Indígena e Língua Portuguesa	82
4.4.2 Ensino de Língua Portuguesa	85
4.4.3 Conhecimentos Linguísticos	90
5 A LEITURA CRÍTICA: UMA ABORDAGEM DECOLONIAL	93
5.1 A leitura crítica por meio dos gêneros textuais	99
5.2 A leitura crítica e os multiletramentos	103

5.3 Leitura, análise crítica, produção textual	106
6 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR KANELA	110
6.1 Instrumentos para geração de dados	111
6.2 Análises	114
6.3 A presença da Língua Kanela e Portuguesa na escolarização dos kanela.	115
6.4 Articulação entre a língua Kanela e a língua portuguesa na educação escolar Kanela	118
6.5 Análise das entrevistas	119
6.6 O português ensinado na escola e o português que os kanela desejam aprender	127
6.7 Metodologia do curso	129
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
8 REFERÊNCIAS	138
9 APÊNDICE	148

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos trinta anos, os povos indígenas tiveram seus direitos assegurados pela Constituição Federal. Para implementá-los, outras leis foram criadas além da modalidade educação escolar indígena, a partir da qual Estados e Municípios, em colaboração com o MEC, têm a função de desenvolver políticas educacionais para essa modalidade. Diante disso, ficou estabelecido que a educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngue. Ao longo dessas décadas, a implantação de escolas em territórios indígenas para atender a um público com realidades sociolinguísticas distintas apresentou/apresenta muitos desafios que precisam ser superados para que ocorra aprendizado significativo para o indígena.

O interesse pela educação escolar indígena kanela surgiu a partir da observação dos indígenas kanela na cidade de Barra do Corda, Maranhão e de como eles se relacionam com a língua portuguesa e das dificuldades que encontram para compreender e ser compreendido pelo não indígena. Barra do Corda é a cidade núcleo de apoio aos indígenas, pois é nessa cidade que ficam localizadas os centros de atendimento médico, as instituições bancárias, os comércios, ficam também as instituições de educação- Unidade Regional de Educação do Estado (URE/BC); e o IFMA – Instituto Federal de Educação do Maranhão, as escolas não indígenas procuradas por muitos kanela e a FUNAI, Fundação Nacional dos Povos Indígenas. Logo, é nesta cidade de muitas etnias que os kanela recebem atendimento médico mais especializado, fazem as suas transações bancárias e comerciais, e alguns deles também estudam, em todos esses espaços eles precisam utilizar a língua portuguesa. Esses indígenas necessitam compreender a língua portuguesa e saber utilizá-la no registro oral e escrito para as interações com os não indígenas e não serem mais enganados. Para compreender as políticas linguísticas que orientam as escolas indígenas nesta região do Maranhão, escolhemos o povo Kanela/memortunré para fazer este estudo.

Circulam por Barra do Corda cinco povos indígenas de etnias diferentes, e a relação de cada um com a língua portuguesa apresenta uma realidade distinta. Há aqueles que são bilíngues e se comunicam bem tanto em sua língua indígena quanto na língua portuguesa, estes utilizam a língua indígena em diversas práticas de linguagem na comunidade e fora dela, pois a utilizam também quando estão na cidade para interagir entre os seus. Há também aqueles que, por conta do contato e das políticas linguísticas de assimilação/subtração, tiveram suas línguas indígenas subtraídas pela língua portuguesa e atualmente estão em processo de revitalização delas. Há aqueles que estão com sua língua indígena bastante preservada, é o caso do povo Kanela, que têm como L1 a língua Kanela, e a língua portuguesa é a língua adicional, L2 (ver capítulo 4).

Os Kanela são um povo de origem Timbira falantes do tronco macro-jê. Possuem um complexo sistema de organização social muito ativo na comunidade, são atenciosos e acolhedores. Eles mantêm a língua Kanela bastante preservada e falam um português indígena com influência da língua kanela. As tradições culturais mais praticadas são: o resguardo dos meninos na adolescência, um processo de preparação para a transição de ciclo para a vida adulta; a corrida de toras; a pintura corporal; as reuniões no pátio da aldeia; as músicas e danças; o corte do cabelo em forma de sucos; o respeito pelos mais velhos, entre outros.

A principal aldeia ramkokamekrá, Escalvado, é conhecida pelos sertanejos e moradores de Barra do Corda como Aldeia do Ponto e localiza-se em torno de 70 km a sul-sudeste dessa cidade, no estado do Maranhão. A Terra Indígena Canela hoje está homologada e registrada. Até recentemente, essas terras de cerrado, florestas-galeria e pequenas chapadas ficavam no município de Barra do Corda, mas agora localizam-se no novo município de Fernando Falcão, que se estruturou a partir do crescimento da antiga vila Jenipapo dos Resplandes. O limite sul da Terra Indígena fica em grande parte delimitado pela serra das Alpercatas. O rio Corda corre fora da TI, afastado 20 Km, ao longo do limite noroeste (PIB, [2002] 2021).

A população estimada dos Kanela é em torno de 3.900 pessoas, o crescimento vem ocorrendo pela assistência à saúde na aldeia e fora dela quando há demanda por tratamento especializado, pela água potável implantada pela SESAI², pelos incentivos de auxílios natalidade e bolsa-família, entre outros. O contato dos Kanela com os não indígenas foi bastante limitado até 1938 quando o Serviço de Proteção ao Índio-SPI instalou agentes nas proximidades da aldeia. Esse contato impôs significativas mudanças na cultura deles.

As tradições culturais também não passaram incólumes ao contato. Em 1951, morreu um importante chefe ramkokamekrá, Hâk-too-kot, grande conhecedor e promotor das tradições Canela. Concomitantemente, nessa época iniciou-se o ensino da escrita. Já na década de 1970, a incipiente assistência de saúde proporcionada pela Funai fez crescer a confiança nos medicamentos farmacêuticos, favorecendo o crescimento populacional. Paralelamente, missionários da Wycliffe Bible Translators traduziram o Novo Testamento para a língua dos Kanela e propagaram novos valores entre os Ramkokamekrá (PIB, [2002] 2021).

Em 1957 William Crocker, antropólogo norte-americano, iniciou os estudos sobre o povo kanela. Por mais de cinquenta anos, o pesquisador registrou as transformações na sociedade kanela. Antes de Crocker, Nimuendajú realizou grande estudo sobre os kanela, *The Eastern Timbira*, antes mesmo de o SPI se instalar na região, o estudo de Nimuendajú foi realizado durante seis visitas entre 1929 e 1936.

Atualmente, os kanela convivem entre dois mundos: o mundo Kanela indígena e o mundo não indígena. No mundo indígena eles permanecem firmes na preservação de seus

² Secretaria Especial de Saúde Indígena

conhecimentos, nos rituais, na manutenção de seus costumes e no sistema de organização social. Em relação ao mundo não indígena, fazem negociações, utilizam os serviços comerciais e bancários, sendo que um dos elementos desse mundo é a escola com suas regras, imposições e conhecimentos que muitas vezes não fazem sentido para eles (ver p. 29/30). A escola também é a responsável por desenvolver as competências em língua portuguesa, as quais são valorizadas por toda a comunidade, pois acreditam que ela é um forte instrumento de poder para utilizar no mundo não indígena. Assim, seguem firmes com a sua língua indígena e a utilizam como uma passagem entre os dois mundos.

Todo morador da aldeia Escalvado domina o idioma Canela falado. O uso da língua Canela é corrente na aldeia, só sendo usado o português para a comunicação com o não índio, mas, mesmo assim, na presença de visitantes eles conversam entre si na língua Canela quando não querem que o visitante entenda o que estão falando [...] (Macena, 2009, p.30)

Os kanela aceitam a educação escolar por entender que ela é necessária para seus projetos de resistência, pois para eles a escola prepara para a compreensão do mundo não indígena e de como transitar nele. Assim, a escola, embora seja uma instituição do *kupen*³, os ajuda a se apropriar dos conhecimentos necessários para se defender frente ao mundo não indígena — embora ainda haja muitos conflitos em relação a uma educação escolar indígena como instrumento de libertação e uma educação escolar para o indígena prescrita pelos dominadores.

Alguns autores, entre eles Almeida (2009), Macenas (2007), Sá (2009) e Maia (2019), apontam que o povo Kanela enfrenta dificuldades com a língua portuguesa em processos de interação com os não indígenas, dificuldades de compreensão oral e de escrita na língua portuguesa. Por conta disso, sofrem também alguma forma de extorsão em contextos urbanos por não compreenderem as nuances das relações sociais mediadas pela língua portuguesa, sendo muitas vezes prejudicados e enganados por conta da falta de domínio da língua portuguesa.

Eles compreendem pouco o português, principalmente as mulheres, crianças e os mais velhos, os homens têm mais fluência pois são eles que fazem as negociações na sociedade circundante; são também eles que tomam a frente em qualquer interação envolvendo a sua família em todos os espaços e também são os que têm mais acesso ao estudo formal. Nas atividades na aldeia, são eles que se reúnem no pátio e travam verdadeiros embates discursivos em língua Kanela com seus pares sobre questões sociais, políticas e administrativas da comunidade. Portanto, são homens acostumados a utilizar a língua para se expressar, mas enfrentam diversas dificuldades quando precisam utilizar a língua portuguesa.

³ Kupen é o termo pelo qual os Kanela tratam todos aqueles que não são índios.

Cientes das dificuldades da comunidade Kanela com a língua portuguesa, elaboramos duas questões de pesquisa sobre o ensino escolar para esse público: 1). Quais políticas linguísticas orientam o ensino na educação escolar Kanela/memortunré? 2). Quais as dificuldades encontradas pelos professores para ensinar os conteúdos do currículo para estudantes com pouca competência linguística em língua portuguesa, sendo que a língua portuguesa está presente em todo o processo educacional?

A partir dessas questões, definiu-se como problema de pesquisa: como é feita a articulação entre a língua portuguesa L2 e a língua indígena L1 no processo de ensino da escola indígena da aldeia Escalvado para estudantes com pouco contato com a língua portuguesa? A temática é complexa e requer planejamento linguístico, orientação e acompanhamento sobre as metodologias para essa articulação. Dessa maneira, partimos da hipótese de que a escola necessita utilizar de forma articulada a língua indígena e a língua portuguesa, pois, se não houver essa articulação, os alunos não desenvolvem um aprendizado satisfatório por conta da dificuldade com a língua portuguesa. Sobre isso nos referenciamos em Pimentel da Silva (2019, 2020), a qual considera o bilinguismo epistêmico (ver p. 44) como alternativa para o ensino bilíngue em comunidades indígenas.

Para isso foi definido como objetivo geral: investigar o espaço da língua portuguesa e o papel da leitura crítica no processo de escolarização do povo Kanela. E os objetivos específicos: Compreender como ocorre a articulação entre a língua portuguesa e a língua indígena no processo de ensino do povo Kanela; analisar as políticas linguísticas definidas pelos referenciais curriculares para a educação indígena no Maranhão e para o povo Kanela/memortunré; compreender a proposta do REICE/MA⁴ para o ensino de língua indígena e língua portuguesa orientada pela BNCC no novo ensino médio da educação escolar indígena do Maranhão; orientar os professores a desenvolverem a leitura crítica como instrumento de educação decolonial; promover um curso de formação para os professores Kanela sobre ensino decolonial, abordagens críticas sobre alguns gêneros textuais orais e escritos para o letramento crítico das práticas de linguagens dos indígenas Kanela nas interações com os não indígenas nas diversas esferas comunicativas por onde eles transitam. Essa proposta consiste em alinhar o planejamento das áreas afins, visando ao desenvolvimento do letramento crítico.

Assim, o trabalho foi dividido em quatro capítulos, além desta introdução.

O primeiro capítulo, intitulado *Decolonialidade na educação escolar indígena*, procura compreender as bases da pedagogia decolonial, contextualizando a relação do grupo Modernidade e Colonialidade com a pedagogia decolonial e a educação escolar indígena no

⁴ Referencial da Educação Indígena Curricular Estadual do Maranhão 2021.

contexto latino-americano. Procurou-se discutir sobre interculturalidade e bilinguismo na educação escolar indígena e de como esses conceitos influenciam as políticas educacionais no Brasil e para o povo Kanela. Assim foi estabelecida uma relação entre a pedagogia decolonial proposta por Walsh (2009) e a pedagogia crítica de Freire (1976,1978), as quais, aplicadas à educação escolar indígena por meio de um currículo intercultural e diferenciado, encaminham para uma educação libertadora e decolonial.

O segundo capítulo foi dividido em duas seções: na primeira — políticas públicas para a educação indígena no Brasil —, faz-se uma análise sobre as políticas educacionais criadas para os povos indígenas a partir da Constituição Federal de 1988; enfatizam-se as políticas linguísticas; reflete-se sobre o bilinguismo, a valorização das línguas indígenas e o espaço da língua portuguesa nos processos de escolarização das escolas indígenas. A segunda seção contextualiza as políticas educacionais para os povos indígenas no estado do Maranhão; discute o Referencial Curricular da Educação Indígena do Maranhão, o currículo prescrito pelo documento e a grade curricular estabelecida pelo Estado para essa modalidade. Faz também uma discussão sobre o componente curricular Língua Indígena e Língua Portuguesa, esta última alinhada à BNCC conforme orienta o referido documento. Para fundamentar essas discussões, retomamos dispositivos legais, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Referencial Nacional Curricular para a Educação Indígena e o Referencial Educacional Curricular Estadual do Maranhão-REICE/MA. Utilizamos também o referencial de Coelho (2015, 2002,) Grupioni (2004, 2002) e Lobo (2018, 2020).

O terceiro capítulo discorre sobre o ensino de português nas escolas indígenas, o qual deve ser voltado para as práticas de linguagem desse público. Para isso, enfatizamos a importância da leitura crítica como elemento necessário para o letramento crítico. Assim, estabelecemos discussões para a abordagem do ensino de leitura crítica mediante a concepção dialógica da linguagem, dos multiletramentos, da leitura como prática social para o processo de letramento crítico, o qual será constituído pela compreensão dos textos que, problematizados dentro dos contextos sociais do público, colaboram para a formação dos discursos dos sujeitos, os quais serão materializados por meio dos gêneros textuais mais utilizados nas práticas de linguagens dos sujeitos. Nesse sentido, a utilização dos temas geradores/ contextuais são opções metodológicas para ser desenvolvida na pedagogia indígena. Nos referenciamos nos estudos dos gêneros textuais e nas concepções dialógicas de Bakhtin (2003), bem como nas contribuições de Kleiman (2005, 2006), Geraldi (2015), Rojo (2006) e Antunes (2006), Freire (1976,1978) e Pimentel (2019,2020).

Este trabalho tem por objetivo gerar um produto para a comunidade em estudo; assim, ofertaremos um curso de formação para os professores da aldeia Escalvado, o qual será desenvolvido em três módulos presenciais de 8 horas cada, o **primeiro módulo: A leitura e os gêneros orais**; A leitura crítica como instrumento de educação decolonial; O ensino de leitura na perspectiva da BNCC; práticas para o ensino de leitura crítica por meio do gênero oral; **Oficina**: debate regrado público. O **segundo módulo: A leitura e o campo de atuação da vida pública**; conhecendo o campo de atuação da vida pública; o papel da leitura crítica na referenciação dos gêneros orais, o lugar de fala na produção dos gêneros orais. **Oficinas gênero oral**: seminário, aula expositiva. **Terceiro módulo: A Leitura e os gêneros escritos**; trabalhando os gêneros textuais escritos; reflexões sobre as variações do português no texto escrito; Produção textual; leitura/escrita, retextualização/reescrita. **Oficinas gênero escrito**: carta aberta, dissertação, artigo de opinião.

As propostas apresentadas serão desenvolvidas no decorrer do ano de 2024, serão elementos formativos que visam mudanças qualitativas na educação escolar Kanela após o curso.

2 DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Um projeto de educação decolonial pressupõe um ensino que utilize métodos, currículos e abordagens diferenciados do padrão eurocêntrico colonialista em que se assenta a educação formal nos países que passaram por processos de colonização. Trata-se de uma proposta dialógica entre saberes, os quais são abordados, ressignificados e problematizados a partir da realidade social dos grupos subalternizados. Nesse sentido, uma educação decolonial é aquela que desenvolve em seus alunos a consciência crítica sobre a forma como ele vive, sobre os elementos que marcam as assimetrias entre eles e os grupos sociais dominantes. Assim a implementação de uma educação decolonial passa por um conjunto de práticas divergentes do modelo ocidental e por isso colaborativas com o projeto de libertação de grupos sociais oprimidos pelo modelo colonialista.

Aplicada à escola indígena, essas práticas visam a combater as estruturas dominantes da sociedade capitalista neocolonialista, de forma que o conhecimento desenvolvido no espaço escolar transmite saberes dos dois mundos, do indígena e do mundo não indígena, sendo que os conhecimentos ocidentalizados são abordados de forma crítica e filtrados, para que sejam repassados saberes utilitários para o indígena. Em contrapartida, os saberes indígenas são valorizados, e a escola se torna o espaço de vitalização da cultura e dos conhecimentos da comunidade, isso é educação decolonial, ela é oposta à educação colonialista em que as políticas educacionais para o indígena visam destruir a sua cultura e organização social, seus saberes e suas formas de viver para integrá-los ao mundo não indígena.

Nessa perspectiva Walsh (2009) diz que a pedagogia decolonial provoca uma insurgência educativa propositiva, adquirida por meio da consciência de processos de assujeitamento ao longo dos séculos e da necessidade de lutar por mudanças. Assim, sujeitos subalternizados se levantam contra o apagamento de sua cultura pelo pensamento colonial e propõem a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Nessa perspectiva surge uma visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural. A escola passa a ser um espaço para despertar a consciência de raça, de identidade e de resistência, essa pedagogia vai além de processos de transmissão de conhecimentos ocidentalizados, ela é política e cultural e articulada com a interculturalidade crítica.

A pedagogia decolonial proposta por Walsh (2009) dialoga com a pedagogia da libertação, pois esta problematiza questões como opressão e subalternização, propondo um modelo de educação libertadora. Essa pedagogia parte da reflexão do sujeito subalternizado,

inserido em uma realidade social e propõe uma educação para o desenvolvimento da consciência crítica, para a participação na vida social e ativismo político em defesa dos seus direitos, estabelecendo, assim, um diálogo crítico e consciente de combate à hegemonia capitalista. Esse tipo de pedagogia é parte da política de libertação proposta por Paulo Freire a partir dos anos 1960 no Brasil. O método de Paulo Freire desenvolvia propostas didáticas direcionadas aos grupos sociais oprimidos com a participação das lideranças comunitárias, a fim de problematizar questões sobre as necessidades dessas comunidades, fazendo emergir uma nova consciência política a qual visa a combater a opressão e a exclusão social.

Essa nova consciência política ganha forças a partir da reflexão sobre processos de resistência, pois ela é inspirada naqueles que combateram/combatem a violência colonial secular relacionada à causa indígena. Assim sendo, ativistas e intelectuais indígenas se tornam exemplos de resistência para fortalecer as lutas diárias do povo indígena, logo, são essas pessoas que juntam forças em prol do coletivo e ajudam a construir a educação decolonial, suas visões de mundo representam conhecimentos decoloniais que devem ser importados para os currículos para ir de encontro ao pensamento colonial.

O nosso desejo é que possamos nos abrir para outros mundos onde a diversidade e a pluralidade também estejam presentes, sem serem caçadas, sem serem humilhadas, sem serem caladas. E que possamos também experimentar viver em um mundo no qual ninguém precise ficar invisível, no qual possamos ser quem somos, cada um com a sua singularidade, humanos nas suas competências, nas suas deficiências, nas suas dificuldades. E que sejamos capazes também de reciprocidade (Krenak, 2021, p. 77-78).

Portanto, trata-se de um novo modelo de educação voltado para as necessidades dos povos oprimidos, em que lideranças comunitárias, universidades e setores progressistas da igreja católica se unem para descolonizar as mentes através da educação e do conhecimento. Candau e Russo (2010) destacam que, entre as décadas de 1960 e 1980, organizações governamentais e não governamentais voltadas para a defesa da causa indígena começaram a emergir no cenário internacional.

As novas correntes epistemológicas surgidas na segunda metade do século XX refletem a necessidade de valorizar os conhecimentos dos países periféricos. O interesse da ciência sobre os conhecimentos do mundo colonizado marca o rompimento com os padrões eurocêntricos e todas as suas formas de segregação. Boaventura dos Santos (2009) chama de linhas abissais a separação entre o mundo ocidental e o mundo colonizado, de acordo com a perspectiva ocidental o conhecimento válido era aquele situado no Norte global. Enquanto que os conhecimentos do lado do Sul, dos países colonizados, foram silenciados. Diante disso, o domínio epistemológico do Norte reprimiu outros saberes e culturas no decorrer da História, a esse fato o

autor chama de epistemicídio. Com as linhas abissais ele aponta que os saberes do Sul precisam ser valorizados e preservados.

Seguindo essa tendência, as políticas públicas para a educação indígena da maior parte dos países da América latina refletem a valorização dos saberes e culturas indígenas, as quais são resultados do fortalecimento dos movimentos indígenas, da presença de indígenas na política e do crescente acesso dos povos indígenas à formação acadêmica, entre outros. Essas questões são fortalecidas pela produção científica de combate ao pensamento colonial. Existe, atualmente, ampla produção latino-americana sobre essa temática, de modo especial nos países de colonização espanhola e, entre estes, nos países andinos. Nessa linha, a produção brasileira vem crescendo de modo significativo nos últimos anos (Candau; Russo, 2010, p. 154).

Por volta da década de 1970, em vários lugares como o Equador e a Amazônia peruana, eram os próprios movimentos ou organizações indígenas que reivindicavam o uso de sua língua e a presença de elementos de sua cultura na educação formal. Nesse quadro, a educação bilíngue primeiro, e depois o EIB, passaram a ser demandas das organizações indígenas em prol de uma educação de maior qualidade que facilitasse a apropriação desses instrumentos de comunicação (o uso oral da língua hegemônica e o manejo da leitura e da escrita nela⁵ (Lopez; Kupe, 1999, p. 37, tradução nossa).

A representação indígena nos países da América Latina é bastante forte e articulada, conta com a participação de pesquisadores, indígenas, representantes da igreja católica, lideranças sociais e dos movimentos indigenistas, todos, unidos pela defesa dos direitos e da participação dos povos indígenas na vida pública, nas decisões que afetam seu grupo social. Os interesses desses países são alinhados e refletem a integração ideológica de cada um com as causas indígenas. Assim, as políticas educacionais voltadas para a interculturalidade e o bilinguismo variam de acordo com a representação desses grupos. Em alguns países mais da metade da população é indígena, e isso interfere muito nas decisões e nas políticas públicas para essas populações. Contudo, no geral há uma integração de interesses de todos os países da América latina com as questões indígenas, o que é muito importante para o fortalecimento dos povos indígenas na América latina.

Até o final da década de 1980, quando se inicia o que denominamos de quarta etapa na educação escolar indígena do continente, quando os próprios indígenas passam a participar das definições para o setor educativo. Na nova configuração, o bilinguismo deixa de ser visto apenas como estratégia de transição ou meio para manutenção de uma cultura ameaçada, para ser inserido em um discurso mais amplo, onde a perspectiva

⁵ No original: “alrededor de los años 70, en diversos lugares como en Ecuador y en la Amazonia peruana fueron los propios movimientos u organizaciones indígenas quienes demandasen el uso de su lengua y la presencia de elementos de su cultura en la educación formal. En este marco, la educación bilingüe primero, y la EIB después, se convirtieron en demandas de las organizaciones indígenas en aras de una educación de mayor calidad que les facilitase la apropiación de esas herramientas comunicativas (el uso oral de la lengua hegemónica y el manejo de la lectura y la escritura en ella)” (Lopez; Kupe, 1999, p. 37).

intercultural pressiona o modelo escolar clássico e inclui nela não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas. Lutas indígenas antes isoladas, protagonizadas por cada etnia em particular, passaram a ser unidas sob uma identidade comum “indígena” e a ter reconhecimento e espaço internacional principalmente nas últimas décadas (Candau; Russo, 2010, p. 175).

A crescente visibilidade dos povos indígenas no espaço internacional abre caminho para descolonizar as instituições ainda colonialistas, é o caso da escola que, embora tenha passado por transformações ao longo dos séculos, continuou imprimindo um formato monocultural e monolíngüístico determinado pelo pensamento colonial. No cenário atual, a escola indígena tem como eixo norteador o bilinguismo e a interculturalidade, os quais compõem o currículo escolar indígena onde, a língua e os saberes indígenas constituem uma via para reforço da identidade, e em diálogo com os elementos externos com vistas a uma convivência equilibrada a partir de uma relação simétrica. Dessa maneira, o ensino escolar se afirma na perspectiva da lógica e da prática de complementaridade, de intercâmbio, de troca, de reciprocidade, de interaprendizagem, de negociação político-lingüística e político-cosmológico. Baniwa (2014, p.27).

A base para a educação libertadora proposta por Freire (1976, 1978) está na ideia de que, a partir da educação, a pessoa adquire a consciência do mundo em que vive, compreende os mecanismos de dominação, as relações de desigualdades e injustiças que constituem a sociedade colonialista. Esse tipo de educação produz sujeitos conscientes de sua classe e dos processos de subalternização sofridos pelo pensamento colonial, conscientes também sobre seus direitos, para combater as injustiças e lutar por sua classe. Nesse modelo de educação, é necessário ter agentes educacionais comprometidos com uma educação para a libertação, e os professores indígenas são os representantes de suas comunidades. Dessa maneira, a escola é um espaço de formação política, de discussão das temáticas sociais e construção de identidade, pois a partir dessa apropriação o estudante encontra subsídios para sua libertação.

Do lado de cá, os movimentos pela valorização dos conhecimentos fora do eixo euro-americano crescem. A academia tem estimulado a produção de saberes para uma desconstrução da política colonialista. A esse respeito Boaventura de Souza Santos (2010) considera o início do século XXI como período que pensa e promove a diversidade e pluralidade para além do capitalismo, e a globalização para além da globalização neoliberal. Segundo o autor esse momento exige que a ciência moderna seja reconfigurada numa constelação mais ampla de saberes, a qual deve incluir os saberes das sociedades colonizadas que sobreviveram ao epistemicídio.

Assim, no Brasil do século XXI, a população afrodescendente e a indígena têm ganhado mais espaço para exigir que seus direitos sejam efetivados. A Lei nº 11.645, de 10 março de

2008, torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, essa é uma forma de descolonizar o currículo, pois, ao ter a cultura e história valorizadas, a população indígena e afrodescendente ganham visibilidade e *status* por meio de seus conhecimentos e culturas. Essas conquistas visam a corrigir as injustiças praticadas sobre os povos originários e os povos de origem africana, são pequenas faíscas que acendem o movimento de luta rumo a uma educação decolonial.

2.1 Temas geradores: decolonialidade e interdisciplinaridade

Neste trabalho defendemos a interdisciplinaridade como meio para integrar os conteúdos da Base nacional e os saberes indígenas na composição de um currículo intercultural. Para isso nos referenciamos na pedagogia crítica de Freire (1976, 1978), o qual desenvolveu metodologias de ensino a partir de temas geradores. Pimentel (2020) utiliza os temas geradores na pedagogia indígena com a denominação de temas contextuais. Para a autora, um tema ou palavra geradora desencadeia um leque de possibilidades de estudo que poderão ser desenvolvidas por outros componentes curriculares, essa metodologia aplicada à educação indígena possibilita a prática da interdisciplinaridade e a integração dos conhecimentos de forma complementar.

Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido* (1978), observa que a palavra carregada de significado auxilia o educando a ler o mundo, a ser crítico. É com base nessa concepção que o educador propôs uma educação para a libertação por meio da reflexão crítica, na qual um tema ou palavra geradora amplia o conhecimento do educando a partir da abordagem crítica relacionada ao seu contexto histórico-social. Assim, o ensino para grupos subalternizados deve abordar os contextos que os tornaram subalternizados, ou seja, apresentar o cenário que os provocou, e de como se apresentam os encaminhamentos em relação a ele nos espaços nacionais, regionais e locais. Assim a palavra geradora torna-se instrumento de libertação à medida que ela serve para problematizar o mundo do educando através da interculturalidade crítica.

A interculturalidade no ensino escolar indígena abre espaço para os diálogos simétricos entre saberes, nessa perspectiva ela permite igualdade de oportunidades e promove o enriquecimento das diferenças culturais. Nesse sentido, entende-se que sujeitos subalternizados pela diferença colonial podem se apropriar dos conhecimentos do outro como também pode colaborar com as outras culturas por meio de trocas mútuas, as diferenças são integradas - e não excluídas. Diante disso, o ensino intercultural crítico proposto por Walsh (2009) e Freire (1997) requer um professor responsivo. Na concepção de Freire (1997) o professor responsivo é aquele engajado na discussão das demandas do cotidiano do estudante. Esse professor exerce um papel

político ao problematizar as demandas sociais desses cotidianos visando a formação de sujeitos reflexivos para as ações sociais. Um professor com esse perfil segundo Silva Júnior e Zozzoli (2020) exerce uma ação docente responsiva ativa, pois seu papel é conduzir a leitura da “palavra e do mundo” fazendo inferências, estabelecendo contrapontos e comparações com outras realidades, problematizando questões sociais, a fim de desenvolver a consciência crítica dos alunos.

Dessa forma, o professor responsivo promove a interculturalidade crítica dialógica ao estabelecer interseções entre as ideologias presentes nos currículos (de viés colonialista) e confrontá-las com as ideologias e necessidades dos grupos subalternizados. Para Walsh (2009), na interculturalidade crítica um mesmo tema é apresentado a partir de diferentes perspectivas estabelecendo interações dialógicas simétricas. É urgente que a escola promova competências interculturais para uma ruptura das ideologias colonialistas e acesso aos saberes, culturas, artes e tecnologias universais. Para a UNESCO (2010, p.10):

Aumentar a consciência das competências interculturais, garantindo que estas serão estudadas, ensinadas e promovidas não só a nível teórico, mas também como uma caixa de ferramentas de conhecimentos, competências e habilidades que preparam os indivíduos para enfrentar uma grande variedade de situações do cotidiano presentes nas nossas sociedades plurais contemporâneas⁶.(tradução nossa)

Os grupos indígenas que sobreviveram aos cinco séculos de violência adentram ao século vinte e um com possibilidades reais de escrever uma nova história e tudo isso graças as competências interculturais que lhes estão sendo propiciadas pelos instrumentos legais, pela crescente escolarização dessas populações, as quais reivindicam para si o direito de usufruir e participar da vida pública, seja nos territórios indígenas, seja na sociedade circundante. Mignolo (2003) denomina de pensamento liminar a junção do conhecimento ocidental definido pelo pensamento colonial moderno, no qual os povos subjugados foram obrigados a incorporar às suas cosmologias saberes de outras culturas, e os conhecimentos locais dos grupos subjugados em um diálogo intercultural, por conseguinte, não ocorre exclusão dos conhecimentos de determinadas culturas mas complementaridades, dessa maneira para Mignolo, o pensamento liminar é uma máquina para a descolonização intelectual e, portanto, para a descolonização política e econômica” (2003, p. 76).

A educação intercultural crítica é dialógica e libertadora, o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a

⁶ Aumentar a consciência das competências interculturais, garantindo que estas são estudadas, ensinadas e promovidas não só a nível teórico, mas também como uma caixa de ferramentas de conhecimentos, competências e habilidades que preparam os indivíduos para uma grande variedade de situações diversas na vida. Entre nossas sociedades plurais contemporâneos.

defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro (Freire, 1976).

A educação escolar indígena na atualidade tem por missão provocar a libertação dos povos indígenas, visto que estes povos carregam as marcas de uma educação escolar colonialista pautada no antidiálogo, e é isso que precisa ser combatido por meio do ensino decolonial. Para Freire (1976, 1978), o antidiálogo é constituído na situação objetiva de opressão, para/pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas também culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura. Pelo caráter desalienante, a educação intercultural crítica combate o antidiálogo, empodera os povos indígenas para a defesa de seus direitos, amplia a formação do estudante para que este venha a contribuir com sua comunidade, para isso faz-se necessário a aquisição por parte dos estudantes indígenas de alguns conhecimentos do mundo globalizado. Atualmente, há uma necessidade da aquisição de conhecimentos globais para todos os cidadãos independente de raças, estes são necessários para interações interculturais. A UNESCO defende que a imersão dos sujeitos de diferentes etnias nas interações globais por meio dos seguintes conhecimentos:

autoconhecimento cultural, consciência sobre as outras culturas, conhecimento geral e específico da cultura, consciência sociolingüística (de temas comuns como mudança de códigos ou movimento entre línguas e dialetos), o processo de adaptação cultural, etnocentrismo, etnorelativismo, choque cultural e choque inverso cultural.⁷ (UNESCO, p.16)

A pedagogia freireana, nascida como proposta de resistência, de tomada de consciência das pessoas sobre sua vida e seu papel social, pode auxiliar na elaboração dos currículos das escolas indígenas e, propor um letramento crítico voltado para a aquisição de competências interculturais a partir da consciência de identidade, de subalternização, e de dominação a que são vítimas os povos oprimidos. A partir dessa consciência, a educação escolar traça um projeto de libertação.

Por conseguinte, nossa proposta para ser desenvolvida na escola indígena da Aldeia Escalvado consiste em ofertar uma formação para os professores do ensino médio, para que eles trabalhem as competências interculturais em suas aulas a fim de preparar o estudante indígena para a participação no mundo moderno. Nessa perspectiva, o objetivo é integrar diversos componentes curriculares por meio de um tema gerador, selecionado de acordo com um campo

⁷Autoconocimiento cultural, consciencia sobre los otros culturales, conocimiento general y específico de la cultura, consciencia sociolingüística (de tales temas comunes como cambio de códigos o movimiento entre lenguas y dialectos), el proceso de adaptación cultural, etnocentrismo, etnorelativismo, choque cultural y choque cultural inverso. (UNESCO, p.16)

de atuação do componente Língua Portuguesa, para isso será proposto trabalhar esses temas por meio de alguns gêneros textuais orais e escritos para situações de comunicação dos kanela em diversos espaços da sociedade circundante. O estudo da temática e da competência comunicativa no gênero deve ocorrer por meio de abordagens responsivas por parte do professor visando ao letramento crítico e a uma recepção responsiva por parte do estudante.

Os temas geradores podem ser localizados em “círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular”: “Temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais, etc., diversificadas entre si. (Freire, 1978, p.111).

Dessa maneira, o ensino de qualquer componente curricular pode partir dos conteúdos da Base Nacional Curricular- BNCC, os quais podem ser esticados conforme orienta Pimentel da Silva (2018), segundo ela esticar um tema é explorar as várias possibilidades de aprendizado. Aplicado à pedagogia indígena, o tema gerador é estudado sob diversas perspectivas em diferentes componentes curriculares, dessa maneira um tema não é desenvolvido de forma isolada por apenas um componente curricular, mas é estudado numa perspectiva transdisciplinar. O tema gerador deve ser selecionado de acordo com as necessidades educacionais do estudante e trabalhado numa perspectiva intercultural para promover diálogos entre saberes.

O processo de esticar⁸ o conhecimento atualiza a cultura em relação a novos saberes ou revitaliza aqueles constituídos ao longo da ancestralidade do povo. À medida que resgata saberes do grupo étnico, o processo de esticar atualiza estes saberes no espaço escolar por meio de pesquisas com os detentores destes conhecimentos. Nesse processo é possível também dialogar com conhecimentos de outras culturas e promover a interculturalidade.

A dinâmica de atualizar a cultura por meio da educação escolar, focando nos saberes do grupo étnico e encontrando soluções para as questões problematizadas, se coaduna com a pedagogia de Paulo Freire, por meio dos temas geradores. O educador brasileiro sugere que se proponha ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (Freire, 1978, p.101).

2.2 Interculturalidade Crítica x Interculturalidade Funcional

⁸ “O verbo esticar, usado pelos alunos do Núcleo Takinahaky, na UFG, refere-se a outras maneiras de produzir e difundir conhecimento, o qual deve estar em movimento e trazer à tona uma dinâmica em fluxo. Constitui as bases de uma pedagogia indígena presente, ao menos, nas ações do NTFS”. (Pimentel; Herbetta, 2017, p. 134).

A concepção de interculturalidade defendida neste trabalho segue a perspectiva da educação decolonial. Walsh (2009) foi a referência para discussão sobre o tipo de interculturalidade que colabora com as propostas de educação decolonial. A autora apresenta três tipos de interculturalidade: relacional, funcional e crítica, as quais abrangem aplicações distintas, dependendo da linha teórica e ideológica vinculada à educação.

Quando a lei diz que a educação escolar indígena deve ser bilíngue, intercultural e diferenciada, entende-se por intercultural um modelo de educação no qual diferentes grupos se apropriam de saberes e culturas de diversos grupos para a aquisição de conhecimentos e enriquecimento cultural, a partir dos quais são estabelecidos diálogos baseados no respeito e valorização à diversidade. Esse processo promove a aquisição de competências interculturais que favorecem a convivência pautada na diversidade.

A UNESCO define uma lista de capacidades e competências interculturais necessárias para a convivência harmoniosa entre os diversos povos, são elas:

Respeitar (valorizar os outros);
 Autoconsciência/identidade (compreender as lentes através das quais cada um vê o mundo);
 Ver a partir de outras perspectivas/visões de mundo (como essas perspectivas são semelhantes e diferentes);
 Ouvir (participar num diálogo intercultural autêntico);
 Adaptação (poder mudar temporariamente de perspectiva);
 Construção de vínculos (criando laços interculturais duradouros);
 Humildade cultural (combina respeito com autoconsciência⁹) (UNESCO, 2013, p.27).

Esse tipo de educação é decolonial e diferenciada porque rompe com o modelo colonialista e propõe o diálogo como elemento de intercâmbios culturais, assim, adota-se uma abordagem intercultural para trabalhar o currículo, ou seja, os conteúdos são desenvolvidos a partir de uma perspectiva crítica, a qual estabelece contrapontos entre a visão eurocêntrica colonialista e a visão libertária crítica (Freire, 1976, 1978).

Logo, o ensino nesses moldes desenvolve a consciência social e política do educando, ele é pautado em diálogos interculturais e exige uma abordagem responsiva tanto dos professores quanto dos alunos, é um ensino que deve ser ministrado preferencialmente por professores indígenas, os quais devem receber formação adequada para essa tarefa, outrossim esse professor deve ter o perfil do líder definido por Freire (1968). Segundo o qual, esse líder carrega sobre os ombros a responsabilidade de transformar a realidade social de sua comunidade.

⁹ Respeto (valorar a los otros); Auto consciencia/identidad (comprender los lentes a través de los cuales cada uno ve el mundo); Ver desde otras perspectivas/visiones de mundo (cómo estas perspectivas son similares y diferentes); Escuchar (participar en un auténtico diálogo intercultural); Adaptación (ser capaz de cambiar temporalmente de perspectiva); Construcción de vínculo (forjar vínculos interculturales perdurables); Humildad cultural (combina respeto con auto consciencia) (UNESCO, 2013, p.27).

2.3 Interculturalidade Funcional; manutenção do pensamento colonial

Segundo Walsh (2009) a interculturalidade funcional não colabora com a educação decolonial porque se constitui como alternativa de reacomodar e (re)colonializar as diferenças e as diversidades aos interesses do capital, incorporando-as à lógica/retórica do multiculturalismo Walsh (2009, p.16). Nesse tipo de interculturalidade a diversidade marca a diferença, sem, contudo, estabelecer diálogos problematizadores. Ela é projetada no reconhecimento das diferentes culturas em uma sociedade, na qual, para favorecer uma coesão social, o Estado estimula a tolerância mútua. Por conseguinte, ela é um projeto do multiculturalismo, o qual pelo seu caráter neoliberal mantém a estrutura de dominação marcada pela desigualdade.

Nessa perspectiva, para a autora em questão a ideologia multiculturalista não favorece a libertação, ao contrário, ela mantém estruturas colonialistas. Nesse cenário, o multiculturalismo ao tempo que estimula e reconhece as manifestações culturais dos diferentes povos as limita aos espaços sociais periféricos de onde elas emergem, prevalecendo, assim, a hegemonia da cultura eurocêntrica ocidental sobre as demais.

Esse tipo de interculturalidade promove a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural Walsh (2009). Ela é, portanto, um arranjo dos estados neoliberais que reconhecem as diferenças, mas não as aproximam, ao contrário, cada grupo ocupa um espaço na sociedade determinado por diversos fatores. Assim, por trás da palavra existe o sentido e o discurso do qual ela emerge, por isso é necessário analisar quais políticas educacionais orientam a educação escolar indígena intercultural e bilíngue. Se for um ensino decolonial orientado pela interculturalidade crítica ele se pauta por desconstruir ideologias opressoras, problematizar questões de subalternidade e despertar a consciência crítica do educando. Esse tipo de ensino contesta práticas colonialistas, estabelece diálogos críticos entre as epistemologias colonialistas e as locais para produzir uma mudança de atitude e de enfrentamento aos sistemas opressivos. De modo que, os professores da educação indígena precisam ficar atentos ao tipo de ensino intercultural que estão promovendo, se é a interculturalidade crítica ou a funcional para não incorrer em riscos de reproduzir uma educação colonialista.

É importante refletir sobre a dinâmica da interculturalidade em regiões habitadas por populações indígenas, observar como a comunidade circundante se comporta nas relações dialógicas com os povos indígenas e de que forma valoriza seus saberes. No contexto de Barra do Corda, MA, *locus* desta pesquisa, cuja presença da indígena data de antes da chegada dos

colonizadores, percebemos que a sociedade não valoriza os povos indígenas, há sobretudo nessa região hostilidade, preconceitos e estereotipação. (Everton, 2016, p. 162-164).

O indígena que circula por Barra do Corda, MA, é tratado como um elemento folclórico, está presente nas fotografias dos pontos turísticos locais, imagens de povos indígenas estão afixadas nos espaços das faculdades e nos polos de ensino superior. Para fazer *marketing* ele é valorizado, apenas para isso, pois, nas demais situações de contato, dificilmente ocorre troca de saberes e valorização da cultura indígena. Com base nessas observações, inferimos que o ensino intercultural crítico nas escolas indígenas ainda não ocorre efetivamente nesta região, principalmente porque parte dos professores das escolas indígenas não são indígenas, e eles adentram a essas escolas revestidos do pensamento colonial. Como também a maior parte da sociedade não indígena local resiste na manutenção dos preconceitos e estereótipos contra essa população.

Para Walsh (2009, p. 150)

A interculturalidade requer para sua construção uma descolonização de mentes e corpos, seres e saberes, sistemas e estruturas; descolonização dirigida a todos com o objetivo de imaginar e levantar um novo projeto histórico de sociedade, um “outro” projeto de uma “outra” sociedade, que faça explodir a insularidade da ordem nacional e as bases ideológicas que a sustentam, inclusive as de miscigenação como discurso de poder¹⁰ (Walsh,2009,p.150 - tradução nossa).

Descolonizar as mentes, como propõe a autora, é o caminho para o reconhecimento de que fazemos parte de uma nação plurinacional. Segundo Walsh (2009), uma sociedade plurinacional é composta pela coexistência de duas ou mais nações ou povos etnicamente distintos. A autora entende por nação uma comunidade histórica, com um território natal determinado, que compartilha uma língua e cultura diferenciadas.

Portanto, trata-se de um enorme desafio descolonizar as mentes de um País da dimensão do Brasil, forjado no preconceito e na exclusão. Um país que não incentiva o respeito à diversidade étnica e que segue perpetuando o pensamento colonial, onde o nacional é tido como folclórico, feio e quixotesco, algo a ser evitado. Contudo, há grandes esperanças de que a escola, assentada no princípio do respeito à diversidade e através da interculturalidade, descolonize as mentes das novas gerações de estudantes, tornando os cidadãos conscientes e reflexivos acerca

¹⁰ No original: la interculturalidad requiere para su construcción una descolonización de mentes y cuerpos, seres y saberes, sistemas y estructuras; descolonización dirigida a todos con el afán de imaginar y levantar un nuevo proyecto histórico de sociedad, un proyecto “otro” de una sociedad “otra”, que haga estallar a la insularidad del orden nacional y a las bases ideológicas que le sustentan, incluyendo las del mestizaje como discurso de poder (WALSH, 2009, p.150).

da diversidade, para que nesta região marcada pelos conflitos e intolerância aos indígenas os estereótipos possam ser desconstruídos.

A interculturalidade é baseada, sobretudo, na ideia de que em um diálogo simétrico entre índios e não índios, deve emergir uma outra forma de se perceber e produzir o mundo – uma nova base epistêmica. A contextualização tem como base a noção de que a situação pedagógica deve ter relação direta com a questão indígena contemporânea e a educação escolar indígena deve estar plenamente conectada às demandas das respectivas comunidades. (Pimentel, 2015, p. 122).

Por conseguinte, a valorização e o reconhecimento da pluralidade cultural é uma tendência do século XXI. Boaventura de Sousa (2010) aponta que é preciso priorizar conhecimentos que garantam a participação dos grupos sociais envolvidos, assim o material produzido pelo projeto Saberes deve ser utilizado na escola, pois se trata da sistematização para a escrita dos saberes da comunidade e excelentes materiais de leitura, no campo literário há a produção de algumas narrativas do povo kanela, entre eles a história do fogo e do mito de Awkhê. Já encontramos alguns produtos de mestrado que sistematizam as artes kanela, os mitos, as danças e a pintura kanela. Ao levar esse material para as aulas a comunidade fortalece as suas epistemologias e garante que seus saberes sejam valorizados pela educação escolar. Dessa maneira, será proposta uma educação indígena intercultural, com uma participação ativa do indígena na elaboração de seu currículo, o qual deve produzir uma educação significativa voltada para a vida social na aldeia e fora dela, um currículo que desperte a consciência de identidade para o ativismo social, buscando superar o racismo, a discriminação e a exclusão.

Walsh (2009) observa que a educação intercultural conduz para uma nova realidade e sociedade em que as diferenças entre povos não devem existir para discriminar e oprimir, mas para construir com o bem-estar coletivo e bem viver, pensados para o todo. Contudo, a autora observa que as reformas propostas para a implementação da educação bilíngue e intercultural tiveram pouco impacto nos países latino-americanos:

Apesar de sua base legal, a EIB [educação intercultural bilíngue] no Equador, como em outros países, foi marginalizada diante da contínua hegemonia cultural e educacional do Estado, situação que se complicou ainda mais no contexto neoliberal, em que a responsabilidade estatal favoreceu a privatização e a descentralização. Por isso, é de fundamental importância a abordagem de que a interculturalidade é eixo e dever não só da EIB, mas da educação em geral, presente nas reformas educacionais dos anos 1990 em vários países, inclusive no Equador. O fato de essas reformas terem tido muito pouco impacto e implementação é, portanto, ainda mais preocupante¹¹ (Walsh, 2009, p.51 - tradução nossa).

¹¹ No original: “A pesar de su base jurídica, la EIB en el Ecuador, al igual que en otros países, quedó marginada frente a la continua hegemonía cultural y educativa del Estado, situación que se complicó aún más en el contexto neoliberal, donde la responsabilidad estatal ha favorecido la privatización y la descentralización. Por ello, el planteamiento de que la interculturalidad es eje y deber no sólo de la EIB sino de la educación en general,

Segundo a autora, o pouco impacto das políticas de educação decolonial nesses países deve-se à hegemonia do conhecimento pautada na pretensa superioridade dos conhecimentos eurocêntricos, que ela chama de geopolítica do conhecimento, o qual induz as pessoas à falsa consciência de que a educação precisa de uma reforma que lhe permita se ajustar ainda mais aos padrões (globais) euro-americanos. Em oposição a esse pensamento, alguns cientistas, sobretudo teóricos das ciências sociais e humanas, propõem uma mudança de paradigma. Seus estudos voltam-se para países periféricos, cuja política colonialista impõe suas vontades e subalterniza as minorias sociais.

2.4 A relação dos kanela com os conhecimentos do não indígena e o mito de Awkhê

O mundo kanela é constituído de mitos com os quais eles narram a origem das coisas. Para explicar a relação do kanela com o não-índio eles utilizam o mito de Awkhê. Esse personagem mitológico dos timbiras simboliza aquele que conhece o futuro e tem o poder de profetizar, esse fato os assustava, e por isso de todas as formas seus parentes tentaram eliminá-lo sem sucesso. De acordo com a interpretação indígena kanela, Awkhê deu ao indígena o poder de escolha, ele solicitou que os kanela escolhessem um dos instrumentos, sem dizer a eles o que cada um representava. Os instrumentos eram uma espingarda cuja tecnologia assustou o indígena pelo seu poder destruidor, e um arco e flecha instrumento mais utilitário e com menor poder de destruição. Dessa maneira o branco ficou com a espingarda recusada pelos indígenas a qual deu a ele os instrumentos de opressão contra o indígena.

Com o tempo o indígena Kanela observa que o não indígena o domina porque possui elementos mais valorizados e evoluídos, assim ele tenta recuperar aquilo que perdeu para o não indígena, com isso, procura se apropriar dos instrumentos do branco, como: estudo, tecnologias, saberes, a cultura, mas nem sempre estes fazem sentido para ele, surgindo aí um conflito cultural, nesse aspecto, ele precisa filtrar desses conhecimentos aquilo que for bom para ele e descartar os coisas ruins.

Para Coelho e Almeida (2010, p.65)

A relação mito/escola representa um ótimo paralelo para entendermos como as canelas lidam com as novidades advindas do mundo não-indígena. Acreditam que a reversão do status quo deveria ocorrer por meio da ajuda dos não-índios. Pelo fato de terem possibilitado que estes ficassem com a espingarda, construíram a crença de que os não-índios estariam sempre em débito em relação aos índios, cabendo, dessa forma, ajudá-los. Nesta perspectiva, percebem a escola como uma contrapartida do não-índio.

planteamiento presente en las reformas educativas de los 90 en varios países, incluyendo el Ecuador, es de importancia fundamental. El hecho de que estas reformas hayan tenido muy poco impacto y aplicación es, por tanto, aún más preocupante". (Walsh, 2009, p.51).

A escola é uma instituição do kupen que divide seus conhecimentos com o indígena. No tempo de Awkhê os Kanela, por medo recusaram instrumentos desconhecidos, mas, com o passar do tempo, entenderam que também precisam dos saberes do outro. Contudo, o Kanela não deseja simplesmente receber os conhecimentos que os outros escolhem para ele, ele quer selecionar os saberes necessários para seu projeto de vida, conhecimentos que possam dialogar com os seus e contribua para a melhoria da comunidade. Coelho e Almeida (2008, p. 66) identificam na fala de Raimundinho Paat Tset essa perspectiva.

A gente vai sempre pensando talvez um dia de repente uma pessoa se torna doutor e pode voltar e ensinar ao seu povo de acordo com as coisas do passado que estão atrasados, nós jovens estamos tentando descobrir qual erro que nós tivemos, nós estamos correndo atrás, estudando dia a dia, para nossa experiência se desenvolver cada vez mais. (R. Paat. Tset, professor indígena, 2008)

Durante essa pesquisa tive a oportunidade de conviver com Paat, Tset o qual é um dos participantes dessa pesquisa e ele reafirma esse discurso de que nós brancos (é assim que eles se referem aos não-indígenas) temos muito a ensinar a eles, a recíproca também é genuína de nossa parte. Com ele passei agradáveis tardes sentada à sombra das árvores que vestem a sua casa ouvindo o relato de suas experiências pelo mundo. Pat, Tset viajou pelo mundo, fez cursos na Europa, se apresentou em eventos internacionais. De nossas conversas ficou claro o quanto esse homem valoriza o conhecimento, para ele o outro tem muito a ensinar aos indígenas, tem coisas boas para ensinar dos conhecimentos dos não indígenas. O que me chamou atenção também foi a hibridização da cultura, isso é resquício do contato. Qualquer tentativa de representação é híbrida (Bhabha, 2007).

Quando criança ia nascer eu resolvi fazer igual cultura de vocês, fazer mijo de boas-vindas, é assim que branco faz né? mas eu fiz diferente, branco recebe visita oferecendo bebida alcoólica para festejar o nascimento, nós os avós da criança guardamos dinheirinho, uns quatro mil reais, compramos farinha e distribuía para a visita, isso traz boa sorte para a criança. (Paat. Tset, entrevista em 18 de Abril de 2023).

A fala do professor já (ancião) revela que o indígena faz uma reinterpretação da cultura do outro ressignificando a sua própria. Nesse caso houve uma ressignificação de abrangência social, pois ele comemorou o nascimento de sua neta dividindo o pão. Observamos com isso que os kanela marcam a diferença pelas singularidades que imprimem ao conhecimento recebido do outro. Essa é também uma forma de resistência: não reproduzir tal qual o outro faz, mas ressignificando.

Em outra oportunidade, em Dezembro de 2022, estive na comunidade acompanhada do coordenador do projeto saberes, nessa oportunidade houve reunião com os professores onde apresentei formalmente para eles o meu interesse em desenvolver esta pesquisa e de colaborar

em atividades de formação para os professores da escola. Logo, eles tomaram a palavra e discutiram se deveriam aceitar as contribuições de alguém de fora, contudo, nos discursos da maioria ficou claro o desejo de aceitar e assim compreender melhor práticas de ensino que favoreçam um maior aprendizado.

No mesmo dia ao entardecer comparecemos ao pátio e apresentamos para o grupo de indígenas que estavam lá, o interesse em colaborar com a educação escolar indígena Kanela, as lideranças ouviram e discutiram em língua Kanela e um homem Kanela fazia a tradução para o português para que pudéssemos compreender. Nesse ínterim um estudante de Biologia à época (atualmente já colou grau) tomou a palavra para falar dos pontos positivos de aprender coisas do mundo não indígena, mas apontou os pontos negativos também, disse que as mudanças nos hábitos alimentares tem aumentado significativamente as doenças como diabetes, obesidade e hipertensão, e atribuiu isso ao contato com a sociedade circundante, criticou as pessoas da comunidade que estão se tornando dependentes dos remédios e deixando de lado as práticas de curandagem secular entre eles.

O referido professor discursou em português com tradução instantânea para a língua kanela para aqueles que não compreendem o português. Sua fala foi coerente e organizada, ele defendeu a necessidade de interculturalidade, disse que os conhecimentos dos livros escolares ensinam muita coisa boa, mas que eles (os indígenas) também têm muito a ensinar a nós não indígenas.

Dessa maneira, nas últimas décadas, a movimentação dos kanela em busca dos conhecimentos do não indígena para melhorar as suas condições de vida os levam para a cidade, para o mundo não indígena, caminham em direção as mesmas oportunidades do não indígena, àquelas que temeram no início, procuram quebrar o poder das palavras de Awkhê quando este disse que tinha oferecido o melhor para eles, mas eles haviam recusado: “você viverão todo tempo do mesmo jeito, sem nada, em vez de vocês ficarem com a espingarda. Arco não vai levar vocês para a frente, agora espingarda vai levar, vocês terão mais rendas, agora vão ficar desse jeito sem recursos nenhum! ”.

Os kanela entendem que precisam dialogar com o mundo não indígena para uma participação em todos os espaços sociais e não apenas na comunidade indígena kanela. Eles buscam instrumentos para a equidade, aprendizados decoloniais que lhes permitam liberdade e participação na sociedade. Trata-se de uma atitude de enfrentamento ao pensamento colonial que os tratavam como desiguais, dessa maneira, Awkhê foi um visionário ao oferecer-lhes a espingarda, a qual foi recusada por eles pelo temor às mudanças, atualmente esse temor foi superado e eles procuram conciliar os dois mundos, e a escola é a ponte, sendo assim, a visão

que os kanela têm sobre a escola apresenta elementos dos dois sistemas de valores. Nesse sentido, são duas verdades que se relativizam, se questionam e se sobrepõem, num jogo complexo de desejo e repulsa, Coelho e Almeida (2009, p.69).

2.4.1 Diálogos Interculturais nas escolas urbanas de Barra do Corda; desconstruindo preconceitos.

Atualmente projetos de interculturalidade sobre cultura e línguas indígenas vêm sendo desenvolvidos nas escolas urbanas de Barra do Corda. Estes projetos são resultados do pensamento decolonial de muitos educadores dessa região, os quais estão transformando preconceitos em valorização das diversidades. Observa-se que o preconceito e a discriminação não estão nos alunos, estão nas gerações que os precedem. Dessa maneira, à medida que a cultura, a língua indígena, as artes e a literatura indígena da região de Barra do Corda são temas de eletivas na educação básica, são discutidas no currículo, em seminários e projetos de pesquisa etc. Diante desses estudos, os saberes indígenas passam a fazer parte dos currículos tanto das escolas indígenas quanto das escolas não indígenas.

Este pensamento plural é necessário à educação decolonial. Esta requer, sem sombra de dúvida, fundamentação que possa contribuir para o cumprimento da justiça histórica e cognitiva, por meio da inclusão dos povos e culturas silenciadas e oprimidas pelos diversos processos de violência colonial e neocolonial. (Pimentel, 2019, p. 04)

Os indígenas valorizam os conhecimentos do mundo não indígena, respeitam e aprendem muito quando encontram alguém desse lugar disposto a ensinar-lhes, por isso, é muito importante que o mundo não indígena também conheça os seus saberes, que valorize a sua cultura, a sua arte, as suas escolhas, que respeitem as fronteiras interétnicas que os diferenciam.

Entre os projetos e ações voltadas para divulgação da cultura e dos saberes das populações indígenas da região de Barra do Corda, o Instituto Federal de Educação do Maranhão-IFMA tem se destacado ao longo dos últimos dez anos. Durante esse período os estudantes que passam pelo IFMA/Barra do Corda, têm acesso a palestras, seminários, pesquisas PIBIC, como também, as temáticas indígenas são abordadas pelos professores de forma responsiva e decolonial, como podemos verificar no relato do professor do IFMA, Everton (2016, p.13) trabalhar com os meus discentes questões relativas à História regional/local, à valorização da identidade e querendo estimular a percepção de alteridade em meus alunos. Essas ações têm modificado a visão das novas gerações dessa região em relação a valorização dos povos indígenas do entorno.

Selecionamos alguns projetos desenvolvidos pelo IFMA campus Barra do Corda, Maranhão, para ilustrar o empenho da instituição e dos docentes com a desconstrução dos estereótipos do indígena de Barra do Corda, bem como do resgate da cultura e dos saberes dessas populações, as quais passam a ter visibilidade no cenário local, seja por meio de suas presenças nos seminários, pela validação de seus saberes e culturas, os quais passam a compor riquezas para a comunidade local.

Nesse sentido, destacamos o projeto de Thiago Silva e Silva, doutor em processos e manifestações culturais, o qual tem se dedicado a pesquisa com os povos indígenas na região de Barra do Corda, e Geclécio Guajajara, estudante do IFMA, **Histórias de hoje e histórias de antigamente: Um encontro com a literatura oral e indígena**. Nesse projeto os pesquisadores investigaram as narrativas orais mais contadas na aldeia Pantanal e a relação entre elas, a cultura e a identidade da comunidade indígena em estudo. Esse estudo apresenta como benefícios além do registro dessas narrativas, compreender as relações entre as narrativas orais a cultura e a identidade da comunidade indígena, identificar as temáticas dessas narrativas e divulgá-las na escola não indígena por meio da interculturalidade.

Um outro projeto de extensão: **Biblioteca Escolar Guajajara**, coordenado pelo professor do IFMA, Evandro Barros, teve por objetivo principal iniciar a concepção de uma biblioteca escolar na Aldeia Três Irmãos de modo a servir enquanto aparelho cultural para as necessidades informacionais e educacionais das escolas indígenas Ireno Rosa e Antônio Viriato Guajajara. Estas escolas se localizam em território indígena da etnia Tentehar-Gujajara no município de Barra do Corda no Maranhão.

Nessa mesma linha outro projeto de extensão também coordenado pelo professor Evandro Barros intitulado: **Práticas Pedagógicas Interculturais**, ofertou formação para os professores que atuam na educação escolar indígena, a formação levou para a discussão reflexões sobre o ensino intercultural em escolas indígenas e sobre o papel político do professor dessa modalidade, nessa perspectiva esse curso abre uma reflexão sobre o ensino e as necessidades educacionais do público das escolas indígenas, dessa maneira o curso teve por objetivo preparar o professor para ser um agente transformador das realidades dos estudantes das escolas indígenas.

Por sua vez o professor André Brasil promoveu o curso de **Formação Continuada em Educação Intercultural; com ênfase em educação indígena**, o qual teve por objetivo executar o projeto do IFMA em ofertar formação continuada para os professores que atuam nessa modalidade de ensino na região de Barra do Corda, esses cursos visam a qualificação profissional dos professores, muitos dos quais não tiveram a devida formação para atuar na educação escolar

indígena e precisam compreender a dinâmica da educação escolar indígena e do perfil do professor para essa modalidade.

Outro projeto significativo foi o: **II Seminário Indígena: História e Cultura dos Povos Indígenas da Região Central do Maranhão: Diálogos Interdisciplinares**, coordenado pelo professor André Brasil, o qual teve por objetivo levar para discussão os saberes, a história e a cultura dos povos indígenas da região de Barra do Corda. Dessa maneira, os seminários promovidos pelo IFMA sobre temáticas indígenas tem por objetivo valorizar os conhecimentos indígenas e estabelecer relações dialógicas com os saberes dos não indígenas. Essas discussões têm contribuído, significativamente, para que as novas gerações adquiram uma visão diferente sobre os indígenas e possibilite uma convivência mais harmoniosa e dialógica entre os indígenas e não indígenas presentes nessa região. Pois conforme destaca Everton (2016, p. 14) com frequência em Barra do Corda, as relações entre indígenas e não indígenas pautam-se pelo preconceito, hostilidade e exclusão do indígena, isso é resultado da intolerância da população não índia, que os considera pedintes, preguiçosos, sem higiene, entre outras qualidades desabonadoras.

Diante disso, encabeçada pelo Instituto Federal de Educação, a discussão das temáticas indígenas têm sido ampliadas para outros setores da Educação em Barra do Corda. Isso é uma conquista que reflete o esforço de pesquisadores e professores dessa Instituição em desconstruir paradigmas estabelecidos ao longo do tempo pelas relações entre indígenas e não indígenas. Essas são ações necessárias numa região que exclui de todas as formas possíveis populações nativas – Tenetehara-Guajajara e Canela, (Everton, 2016, p. 10).

A escola tem sido o *locus* de desconstrução dos preconceitos e as novas gerações estão aprendendo a conviver e respeitar as diversidades, isso tem ocorrido pela conscientização de diversos setores da educação nesta região, entre eles a SEMED que tem promovido formações para discussão da temática, pela UEMA que tem promovido seminários nos cursos de licenciaturas e pela UNICENTRO/Barra do Corda, a qual tem estabelecido diálogos com os povos indígenas da região colaborando com suas formações por meio de bolsas integrais para estudantes indígenas, também articulando estratégias para divulgação de suas culturas, bem como elaborando estratégias junto às comunidades indígenas para a comercialização de seus produtos, entre outros.

Destacamos que essas ações vêm acontecendo com mais frequência nos últimos tempos e são reflexos das mudanças plantadas pelo IFMA e dos professores/pesquisadores dessa Instituição que ousaram apresentar um outro olhar sobre os povos indígenas dessa região. Esses professores visionários e engajados estão colaborando para contrapor o discurso que a população

local tem sobre os indígenas, sendo a mudança no imaginário da população local um objetivo a longo prazo, pois são transformações que ocorrem de maneira lenta, gradual. Em uma região onde há um sentimento claro de hostilidade e exclusão, romper estas barreiras é, ao mesmo tempo, necessário e delicado, mas os professores estão tentando, Everton (2016, p.13).

Por sua vez, observamos atualmente um interesse maior da Secretaria Municipal de Educação de Barra do Corda- SEMED- em promover reflexões sobre a inclusão dos saberes indígenas na educação escolar regular dessa instituição, e principalmente abrir um espaço para reflexão sobre a necessidade de valorização dos povos indígenas e consequentemente da valorização dos saberes dos estudantes indígenas que frequentam escolas urbanas não indígenas. Nesse sentido destacamos nos últimos seis meses algumas dessas ações, entre elas a Formação pedagógica conduzida pelo professor Thiago Silva e Silva e Geclésio Guajajara com a temática: O Eu e o Outro: Algumas reflexões sobre a temática indígena na escola. Essas discussões são necessárias visto que pelo contexto de Barra do Corda, em que além da intolerância contra o indígena há também uma invisibilidade dos estudantes indígenas nas escolas

Figura 1- Card/convite

U. I. DEPUTADO GALENO EDGAR BRANDES

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

O "EU" E O "OUTRO" : ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA.

PALESTRANTE:
ME. THIAGO SILVA E SILVA
E GECLÉSIO GUAJAJARA.

Os Princípios da Educação Integral (equidade, inclusão, sustentabilidade e contemporaneidade).

Local: U. I. Dep. Galeno Edgar Brandes.
Data: 01/02/2023
Horário: 07:30 H

RUA PROJETADA, S/N.
BARRA DO CORDA- MA

O cartão de convite possui um design com fundo azul e branco. No topo, há o nome da unidade escolar e o título da formação. Abaixo, o tema principal e o nome dos palestrantes. À direita, há um logotipo circular com uma foto de um homem. Na parte inferior direita, há uma imagem ovalada com três rostos: um homem branco sorridente, uma criança indígena com pinturas vermelhas no rosto e um homem negro. No rodapé, há o endereço e o horário da formação.

Fonte: SEMED/Barra do Corda

Diante dessa realidade, onde muitos estudantes indígenas estão matriculados nas escolas urbanas de Barra do Corda, faz-se necessário que essas escolas sejam preparadas para acolher esses estudantes, levando para o espaço escolar a cultura indígena dos diversos grupos étnicos

da região de Barra do Corda, incluir as suas manifestações artísticas indígenas nos eventos escolares, como também, incluir as representações da cultura indígena nas dependências da escola, entre elas; imagens representativas das culturas indígenas locais, mensagens na língua indígena, narrativas indígenas dos diversos grupos étnicos que frequentam a escola.

figura 2- Card/convite

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL:
Educação e Cultura Indígena
Turmas: Pedagogia 2022.2
Disciplinas: Fundamentos Antropológicos da Educação

08 de julho Às **14h**
Auditório da UAB - Polo Barra do Corda

Palestra 1: Diversidade Cultural e as relações étnico raciais
Aretusa Everton
- Professora Mestra em História pela UEMA;
- Professora do IFMA Campus Grajaú.

Palestra 2: Educação e Cultura Indígena
Thiago Silva e Silva
- Prof. Língua Portuguesa (SEMED/BDC);
- TEC. em Assuntos Educacionais (IFMA);
- Mestre em Letras (UNIFESSPA);
- Doutorado em Proc. e Manifestações Culturais (Universidade Feevale).

“Viva a diversidade cultural, que habita a nossa alma e alimenta as nossas diferenças, com respeito, igualdade e equidade!”
(Thiago Pontes)

Logotipos: UEMA, UEMANET, IFMA, SEMED/BDC, UNIFESSPA, UNIVERSIDADE FEEVALE.

Fonte: UEMA

Figura 3

TER.11.ABR.2023 ÀS 19H UEMA

ABRIL INDÍGENA

Palestrantes:
Magno Guajajara
Gelesio Guajajara

Mediador:
Thiago Silva

Palestra:
O que (não) te contaram sobre os povos indígenas
Para as turmas do **10º e 8º períodos!**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
Campus Barra do Corda

Fonte: UAB/polo Barra do Corda

Nesse sentido, ao abordar as temáticas indígenas, deve-se priorizar a história e cultura dos grupos indígenas locais e destacar a participação do indígena na história local, pois dessa maneira a escola estará valorizando as diversidades étnicas e incluindo-as em todos os aspectos da vida cultural e social da cidade.

Observamos que os primeiros passos já foram dados para a mudança de pensamento colonial em relação aos indígenas dessa região, para isso os cursos de Licenciaturas ofertados na cidade de Barra do Corda estão levando para discussão as temáticas indígenas, isso terá reflexo diretamente na educação escolar inclusiva, o que é algo bastante positivo pois é a partir da educação que haverá uma mudança nas mentes das novas gerações de estudantes e professores.

A academia tem se revelado um poderoso instrumento de transformação do pensamento colonial em relação aos indígenas nessa região, há, atualmente, uma valorização dessas instituições pela diversidade étnica local. Nessa perspectiva as vozes dos indígenas começam a serem ouvidas e os diálogos interculturais se tornam cada vez mais frequentes nesses espaços. Logo, há uma tendência para a inclusão dos saberes e culturas dos indígenas dessa região nas escolas de ensino básico, por conseguinte, o indígena que frequenta as escolas não indígenas se sentirá incluído ao ter seus saberes validados pela escola, a partir da qual é possível traçar uma nova relação baseada no respeito à diversidade. A inclusão dos indígenas nas escolas regulares nessa região é uma forma de romper com os estigmas e quebrar um ciclo de exclusão, o estudo de seus conhecimentos e culturas é muito importante e se assenta na perspectiva da decolonialidade, que é apresentar aos estudantes as vozes dos povos subalternizados, validar a sua cultura e suas cosmologias para isso os primeiros passos já foram dados.

2.4.2 Ensino Intercultural na Educação Escolar Indígena: Alguns exemplos

O primeiro exemplo é da pesquisadora Ema Marta Dunck Cintra, que apresenta um relato de caso sobre a construção do projeto político pedagógico do povo chiquitano no livro *Educação intercultural, letramentos de resistência* (2021). No capítulo intitulado *Educação intercultural e currículo: no projeto político-pedagógico, o reencontro com a ancestralidade, a identidade e o “ser indígena”*, a pesquisadora discute os elementos de composição do currículo e a seleção de conhecimentos que serão desenvolvidos na educação escolar, priorizando os saberes da comunidade e discutindo os processos históricos de lutas e resistências, portanto, trata-se de um currículo que reforça a identidade do povo chiquitano, mas que também problematiza os processos de dominação e a necessidade de resistência. Assim, a escolha dos chiquitanos pela

manutenção de sua organização social, de sua cultura e saberes já é uma política de resistência. De acordo com (Cintra, 2021, p.93)

No novo currículo de sua escola, os Chiquitano são reconhecidos como sujeitos que pensam, que querem conhecer sua história, suas práticas sociais, epistêmicas e suas lutas políticas. E assim, paulatinamente, vão compondo outros modos de viver, de poder e de saber, utilizando-se da educação, que pode ser uma forte estratégia para essa libertação das amarras da colonialidade, ainda mais quando trabalhada na perspectiva da interculturalidade crítica.

Esse novo currículo foi construído com a comunidade chiquitana a partir da reflexão sobre os processos de dominação e opressão sofridos, foram problematizadas as situações de desigualdades e de marginalização, a partir dessas reflexões surge uma nova consciência no povo, que organiza o currículo para combater ideologias e práticas colonialistas. A percepção da desigualdade e opressão só emergiram nesse contexto quando o coletivo passa a discutir os problemas juntos. A Comunidade definiu como objetivo principal do PPT revitalizar o ser chiquitano.

Com a experiência de construção do currículo intercultural a comunidade por meio da reflexão mediada pelas problematizações adquire a consciência da opressão sofrida, isso ocorreu porque as reflexões ocorreram de forma crítica, a partir do qual o povo vai iniciar os processos de resistência por meio da educação escolar indígena intercultural, onde as duas faces da moeda reveladas, restando ao oprimido lutar pela libertação tendo como instrumento de combate a educação crítica libertadora.

O segundo exemplo da prática da interculturalidade está também em outro capítulo do livro citado anteriormente: Interculturalidade e educação indígena no contexto brasileiro: algumas reflexões, dos autores Rodriana Dias Coelho Costa e Kleber Aparecido da Silva, que apontam a necessidade de abordagens transdisciplinares para a interculturalidade. Tendo como base teórica a Linguística Aplicada e a pedagogia da contextualização desenvolvida no curso de licenciatura indígena pela UFG, os autores discutem o ensino de português como língua adicional a partir de uma perspectiva crítica, para isso apontam que é necessário múltiplos pensamentos e ações políticas que rompam com o ensino homogêneo e eurocêntrico (Costa; Silva, 2021).

Os autores apresentam uma proposta para o ensino da interculturalidade crítica baseada na pedagogia dos temas contextuais. A proposta consistiu em discutir práticas argumentativas orais e escritas em língua portuguesa para defesa de direitos indígenas. Para isso, eles promoveram a leitura de textos diversos, utilizaram vídeos com discussões sobre a temática do ponto de vista do dominador, o vídeo produziu uma reação de indignação dos alunos. Para isso, foram utilizados diversos gêneros textuais, orais e escritos para a construção da argumentação e

contra-argumentação por parte dos alunos indígenas, em seguida houve a produção escrita de cartas abertas e cartazes, etc. Ao utilizarem a pedagogia da contextualização na perspectiva transdisciplinar para discutir os direitos indígenas, foi mobilizada uma série de discussões e textos de outros componentes curriculares, os quais colaboraram para a ressignificação das informações e a construção de um ponto de vista dos alunos sobre o tema, dessa maneira, o conhecimento foi construído de forma colaborativa com outros componentes curriculares.

As duas experiências apresentadas ilustram exemplos de interculturalidade crítica e constituem elementos importantes da formação que esse trabalho vai apresentar como produto. Debater essas questões na comunidade e contribuir para a implementação de um projeto de educação decolonial é um dever político dos pesquisadores da educação indígena.

Desse modo, a interculturalidade se assenta no reconhecimento das diferenças étnico-culturais que formam a população de um país, propondo uma participação dos povos subalternizados através de seus conhecimentos e de suas culturas, reivindicando espaço político e mudanças nas instituições colonialistas. A interculturalidade propõe que os diversos povos que compõem a sociedade estabeleçam relações dialógicas construtivas, pois as diferenças são elementos positivos; assim, o diálogo intercultural além de promover intercâmbios de saberes, contribui principalmente para uma mudança de consciência dos grupos subalternizados.

3- EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BILÍNGUE

A educação escolar indígena bilíngue no Brasil é reflexo da garantia dos direitos legais dos povos indígenas presentes na Constituição Federal de 1988, e nas demais leis e políticas educacionais para os povos indígenas alinhadas à Constituição Federal. As pesquisas sobre essa temática avançaram também, embora em número ainda insuficiente, haja vista a diversidade de povos indígenas presentes no Brasil e as suas demandas por uma educação de qualidade. Para entender a realidade brasileira, é necessário compreender as discussões sobre essa problemática em toda a América Latina.

Existe atualmente ampla produção latino-americana sobre essa temática, de modo especial nos países de colonização espanhola e, entre estes, nos países andinos. A produção brasileira vem crescendo de modo significativo nos últimos anos, principalmente após a Constituição de 1988, que reconhece a especificidade cultural de populações indígenas e quilombolas existentes no país. (Candau; Russo, 2010, p. 154).

Para compreender os avanços da educação indígena na América latina, tomaremos como marco cronológico a segunda metade do século XX, pois foi um período de visibilidade para os povos indígenas. Foi a partir desse período com a expansão da ciência voltada para o sul periférico que se formaram movimentos de resistência. Nas epistemologias do Sul, Boaventura dos Santos (2009) reflete sobre os conhecimentos produzidos do outro lado da linha, ou seja, da linha que separa o ocidente (norte) do Sul (os países periféricos). Estes estudos buscam compreender e explicar a dinâmica do pensamento ocidental sobre o mundo colonizado, e as epistemologias que sofreram apagamento por causa do pensamento hegemônico ocidental, apontando a segunda metade do século vinte como o marco no combate a esses processos de apagamento do conhecimento que alterou profundamente a vida dos grupos subalternizados pela colonização.

Nesse contexto, a criação do grupo de estudo Modernidade-Colonialidade-MC¹², o qual reúne um grupo de pesquisadores da América latina, engajados nos problemas gerados pela colonialidade do poder, do ser e do saber, sobretudo, engajados em debater a realidade social dos grupos subalternizados pela colonialidade do poder. Diante dessa perspectiva, o grupo estabelece

¹² Entre os pensadores associados com este grupo estão: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Dignolo, a socióloga pedagoga norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo portoriquenho Nelson Maldonado Torres, o sociólogo porto riquenho Ramón Grosfoguel, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros (Walsh; Candau; Oliveira, 2018)

as temáticas para estudo e discussão: o mito de fundação da modernidade, colonialidade, o racismo epistêmico, a diferença colonial, a transmodernidade, o pensamento liminar, o pensamento de fronteira, a interculturalidade crítica, a pedagogia decolonial, dentre outros (Walsh; Candau; Oliveira, 2018).

As temáticas elencadas acima refletem o retrato de um continente dominado, cujas populações foram subjugadas e seus saberes foram apagados, nascendo assim, uma relação conflituosa e desigual entre colonizados e colonizadores.

A perspectiva Modernidade/Colonialidade não se restringe a um pensamento acadêmico ou se propõe a ser um novo campo teórico universal, ela só adquire sentido somente desde e com as lutas contra a colonialidade, junto aos movimentos políticos e sociais (de mais de 500 anos) caracterizados como pensar/ser/fazer/sentir de forma distinta à práxis e a retórica da modernidade (Walsh; Candau; Oliveira, 2018, p.03).

Os povos indígenas do continente estão no centro dessas discussões, pois foram os maiores prejudicados pela colonialidade. De modo que pensar políticas educacionais para a libertação desses grupos é uma das bandeiras do grupo Modernidade e Colonialidade. Nesse cenário, duas questões se apresentam como necessárias para a transformação da estrutura social hegemônica: a interculturalidade e o bilinguismo. Segundo Candau e Russo (2010, p.154), “a preocupação por uma educação que respeite e valorize as diferenças culturais não é exclusiva da América Latina, mas emerge e se configura de modo original no nosso contexto”.

Para implementar os programas de educação escolar indígena com ênfase no bilinguismo e na interculturalidade, as contribuições de Paulo Freire dão sustentação ao interculturalismo crítico através das experiências de educação popular desenvolvidas na América do Sul, pautadas na pedagogia da libertação no Brasil. Por conseguinte, a pedagogia decolonial é resultado de movimentos de resistência apoiados pelos intelectuais do grupo MC muito ativo na América Latina, a qual encontra suas bases na perspectiva freireana de educação escolar voltada para as necessidades dos alunos, e estas estão atreladas ao contexto histórico-social. Assim, a educação libertadora visa desconstruir as estruturas colonialistas e combater a opressão estabelecida pela dominação, para isso a pedagogia da libertação procura desenvolver a consciência crítica das minorias sociais.

Para compreender o tipo de interculturalidade que deve compor os currículos da educação escolar indígena é necessário compreender os tipos de bilinguismo que foram implementados nos países latino americanos, e com quais objetivos. De modo que o termo bilinguismo aplicado à educação escolar indígena apresenta conotações e objetivos diferentes de acordo com as políticas linguísticas de cada momento da história. O projeto de bilinguismo era equivalente para

todos os países da América Latina. Apresentamos os tipos de bilinguismo vigente em cada momento.

3.1 Bilinguismo Assimilacionista

As discussões sobre o bilinguismo surgem bem antes do grupo modernidade-colonialidade em uma sociedade cuja ideologia era promover a mestiçagem como forma de integração do índio na sociedade. O estímulo à mestiçagem fazia parte das políticas colonialistas que instituía o eurocentrismo como símbolo da superioridade da raça humana, assim, misturando as raças tinha-se uma raça intermediária Walsh, (2009). Nesse cenário, segundo Candau e Russo, (2010) eliminar o “outro” foi a tônica do período colonial e a partir das primeiras décadas do século vinte essa eliminação se configura de outra forma: pela assimilação. Base de construção da homogeneidade requerida pelos estados nacionais modernos.

Foi no início da década de 1940, em uma reunião dos Estados americanos em Pátzcuaro, no México, quando se iniciou a formação do Instituto Indígena Interamericano, que se reconheceu a necessidade do uso de línguas indígenas para processos preliminares de alfabetização em nível continental, embora sempre tendo em mente a necessidade urgente de assimilar as populações indígenas ao canal da cultura e língua hegemônicas. Surgiu então a opção por uma educação bilíngue como modalidade compensatória capaz de nivelar educacionalmente, dentro de um determinado período, a população indígena com a não indígena, de forma que a educação pudesse ser transmitida exclusivamente na língua hegemônica a partir da terceira ou quarta série. Sob essa orientação, surgiram disposições legais específicas e iniciou-se a educação bilíngue estatal em países como México e Peru¹³ (López; Kupe, 1999, P,44, tradução nossa).

O bilinguismo assimilacionista proposto na primeira metade do século XX fazia parte do projeto de mestiçagem, cujo objetivo era apagar a cultura e a língua dos povos indígenas, e oferecer-lhes uma nova cultura e língua por meio da assimilação de uma cultura considerada superior pelo pensamento colonial. Nesse modelo de educação escolar bilíngue, a língua indígena será utilizada para intermediar o aprendizado da língua majoritária e depois seria totalmente eliminada. É nítido que o interesse de tamanha *generosidade* em oferecer cultura superior aos

¹³ No original: “Fue a comienzos de los 40, en una reunión de los Estados americanos en Pátzcuaro, México, al iniciarse la conformación del Instituto Indigenista Interamericano, que se reconoció en el ámbito continental la necesidad de utilizar los idiomas indígenas para los procesos preliminares de alfabetización, aunque teniendo siempre en mente la urgente necesidad de asimilar a las poblaciones indígenas al cauce de la cultura y la lengua hegemónicas. Entonces la opción por una educación bilingüe surgió como modalidad compensatoria capaz de nivelar educativamente, en un plazo determinado, a la población indígena con la no indígena, de manera que la educación pudiera transmitirse exclusivamente en el idioma hegemónico a partir de un tercer o cuarto grado. Bajo esa orientación surgieron disposiciones legales específicas y se dio inicio a la educación bilingüe estatal en países como México y Perú” (López; Kupe, 1999, P,44).

povos indígenas era eliminar de vez as estruturas sociais indígenas e reproduzir força trabalhista indígena manobrada pelos dominadores.

3.1.2 Bilinguismo Assimilacionista de Transição no Brasil

Por volta dos anos 1960, a política linguística assimilacionista é retomada no Brasil, a qual é conhecida como bilinguismo de transição. Para conduzir o processo de educação bilíngue assimilacionista de transição, foi assinado convênio com o *Summer Institute of Linguistics*, instituto ligado a igrejas evangélicas dos Estados Unidos. Essa organização contava com linguístas que eram inseridos nas comunidades indígenas para sistematizar as línguas indígenas, descreverem-nas e desenvolverem o registro de uma modalidade escrita para elas.

O *SIL*, além de promover o bilinguismo de transição, desenvolvia também um projeto de catequização. Assim, a linha ideológica ligada a esse instituto condenava a cultura do indígena, o qual era induzido a não praticar os rituais de cada povo, não utilizar objetos sagrados como o maracá, instrumento sagrado para a cultura Kanela, sob alegação de que eram utilizados para invocar espíritos. Nesse percurso muita cultura foi silenciada.

O povo Kanela, participantes desta pesquisa foram um dos povos da região de Barra do Corda que participou do projeto do *SIL*, uma das maiores contribuições desse Instituto foi a sistematização da língua Kanela para o registro escrito, entre essas contribuições encontramos a transcrição do novo testamento em língua Kanela e também um dicionário da língua Kanela, bem como cartilhas pedagógicas. Chamamos de contribuições porque o registro escrito da língua Kanela é importante documento para a preservação da língua. A presença do *SIL* na aldeia Escalvado teve influência positiva pois alguns “índios” em contato direto com Popjes¹⁴ tinham maior possibilidade de aprender a ler e a escrever na própria língua (Sá, 2009,p.132).

A entrada do *SIL* nos países da América Latina deve-se aos interesses destes países em executar uma política linguística de transição, utilizando como estratégia tornar o indígena bilíngue, para em seguida executar o processo de subtração de suas línguas nativas. No programa de bilinguismo de transição, “as línguas indígenas foram sistematizadas e transcritas para a escrita, essa concepção de bilinguismo influenciou fortemente as políticas educativas voltadas às comunidades indígenas em toda a América Latina até a década de 1970” (Candau; Russo, 2010, p.173). Tal proposta produz a diglossia, uma condição do bilinguismo em que os usos de uma língua se sobrepõem ao da outra. Se não houver planejamento sobre os espaços de utilização

¹⁴ Jack Popjes, missionário do *SIL*, esteve ligado à aldeia Escalvado desde sua criação. Construiu uma grande casa de barro com telhado de palha no círculo da nova aldeia, (...). No início dedicou grande parte de seu tempo a aprender a língua, também participou de algumas festas, ritos e atividades tradicionais Kanela como a corrida de toras, ele e sua esposa foram adotados por famílias Kanela. (Crocker, 1990, p. 45).

de cada língua pela comunidade bilíngue, o caminho natural é o apagamento da língua minoritária.

A diglossia se refere àquele fenômeno sócio-linguístico no qual uma língua é usada como variedade alta, técnico-acadêmica, de uso oficial, com abundante literatura, ensinada na escola, enquanto uma outra é considerada variedade baixa, (...) A diglossia outorga também lugar privilegiado ao fato social — e, portanto, histórico — respeito ao quando, quem e por que se fala uma língua ou outra. [...] O bilinguismo faz referência a duas línguas, enquanto a diglossia se refere à relação histórico-social de como se falam as duas línguas e como são aplicadas realmente nos usos sociais" (Melliá, 1975, p. 57).

A proposta de assimilação da língua hegemônica se apresentava sedutora para os indígenas, os quais eram induzidos a acreditar que, de posse da língua do dominador, seus problemas estariam resolvidos, já que suas línguas são de uso restritos às comunidades de fala de cada povo, e alvo de preconceitos pela comunidade circundante. Com essa percepção sobre a língua de prestígio, as línguas indígenas se tornam desvalorizadas pelas próprias comunidades indígenas. As novas gerações tendem a escolher a variante de prestígio, principalmente porque é a variante utilizada nas tecnologias digitais e eles se esforçam para interagir por meio dela nas redes sociais.

Como se pode supor, a relação entre a língua hegemônica de uma região ou país e as línguas indígenas, mesmo quando estas são escritas e utilizadas preferencialmente por um elevado número de falantes, é regida por um sistema assimétrico em detrimento das línguas vernáculas. Essa relação de diglossia determina que, em geral, as línguas indígenas sejam utilizadas em contextos informais e íntimos e que o espanhol, o português ou outra língua hegemônica cumpram as demais funções sociais, com destaque para as formais e institucionais.¹⁵ (López; Kupe, 1999, p. 27, tradução nossa).

Dessa maneira, o bilinguismo de assimilação ou de transição reflete a ideologia separatista ocidental, a qual impõe ao homem colonizado seus padrões culturais. Com as “epistemologias do Sul”, novas correntes de pensamento surgem para discutir a questão do pensamento colonial e alternativas para transgredir esse pensamento. O surgimento do grupo “modernidade-colonialidade” é fundamental para problematizar questões de nossa época, lutando pela libertação de séculos de dominação sobre os povos oprimidos, e nesse contexto a valorização das línguas nativas. A vitalização e a manutenção das línguas nativas faz parte do projeto de libertação e resistência dos povos originários. A vitalização das línguas nativas faz emergir conhecimentos e culturas silenciadas.

¹⁵ No original: Como se puede suponer, la relación entre el idioma hegemónico de una región o país y las lenguas indígenas, aun cuando éstas se escriban y sean utilizadas preferentemente por alto número de hablantes, está regida por un sistema asimétrico que va en desmedro de las lenguas vernáculas. Esta relación de diglosia determina que, por lo general, las lenguas indígenas se utilicen en contextos informales e íntimos y que el castellano, el portugués u otro idioma hegemónico cumplan el resto de funciones sociales, con énfasis en las formales e institucionales. (López; KupeL, 1999, p. 27).

O modelo assimilacionista de submersão representa a versão mais cruel do projeto de apagamento das línguas indígenas no Brasil, pois, com a perda da língua, a comunidade perde os saberes ancestralizados e se descaracteriza. Trata-se de um modelo colonialista, o qual contribuiu para a extinção de mais de mil línguas indígenas, “Presentemente, são faladas no Brasil 181 línguas indígenas. Esse número admite pequena margem de erro para mais ou para menos, devido principalmente à imprecisão, em alguns casos, da distinção entre línguas e dialetos” (Rodrigues, 2005, p.35).

A partir de meados do século XX o modelo assimilacionista foi transplantado para os processos de ensino do indígena com a finalidade de integrá-los à sociedade, segundo (Cavalcante e Maher, 2005), como parte da política educacional assimilacionista que atribuía à escola a função de ensinar português para o índio abandonar a sua língua materna.

Tal prática consistia/consiste em utilizar a língua indígena como ponte para o ensino de língua portuguesa. Após a aquisição da língua portuguesa havia/há empenho dos órgãos colonialistas para eliminar a língua indígena considerada por eles uma língua inferior, dessa maneira os domínios da língua portuguesa são expandidos e a língua indígena perde sua utilidade dentro da comunidade. Nesse contexto, de acordo com Cavalcante e Maher (2007), a função da língua minoritária no currículo é, portanto, servir apenas de elemento facilitador, de ponte, de muleta para a aprendizagem da língua dominante, a qual, após ter sido apreendida, passará a ser a língua de instrução dos demais conteúdos escolares.

O ensino a partir dessa perspectiva foi/é muito utilizado pelos órgãos responsáveis pela educação escolar nas comunidades indígenas, contudo, nos últimos tempos tem sido combatido por diversos setores da sociedade e pela comunidade indígena a qual está mais politizada e imbuída de elementos legais para combater tal prática. O que observamos na comunidade Kanela é que eles falam um português indígena¹⁶, muito diferente do português formal do livro didático, e isso permanece durante toda a educação escolar na aldeia. Logo, o ensino na aldeia não desenvolve o aprendizado do português formal, embora, ele seja a variação do material didático utilizado pelos estudantes e a que eles serão avaliados nas provas externas, por não desenvolver o português formal os kanela têm sido prejudicados nas seleções para a continuidade dos estudos e nos processos seletivos de empregos.

Nesse contexto da educação escolar kanela, observa-se que a carência de leitura pelos discentes, bem como, a falta de metodologia dos professores para trabalhar em um contexto bilíngue diferenciado, por conseguinte, a ampliação do repertório linguístico em português dos

¹⁶ Refere-se a presença de traços da cultura sócio pragmática dos povos indígenas nas suas variedades étnicas da língua portuguesa. Maher (1994)

estudantes é desestimulada pelos professores, os quais deixam de lado o material de leitura dos livros didáticos por entenderem que eles não compreendem o português formal. Sendo, essa uma das causas do pouco aprendido, e que gera angústia ao aluno por não aprender.

O português indígena muito presente nas comunidades indígenas deve ser valorizado e sua funcionalidade é extremamente importante em situações de contato, assim, ele tem seu lugar de fala garantido, mas a aquisição do português formal é um instrumento de equidade entre indígenas e não indígenas, portanto, deve haver esforço dos professores para que os estudantes indígenas aldeados desenvolvam essa variação do português, tal qual ocorre nas escolas regulares. Ademais, a escola não deve fazer associações entre o português indígena e a língua materna indígena. Pois se trata de línguas totalmente diferentes, cujos campos semânticos não são equivalentes. Pimentel (2004) defende a necessidade de discussão nas escolas indígenas sobre os espaços de cada língua no repertório linguístico do falante, assim, segundo a autora, as discussões sobre os papéis de cada língua contribuem para a preservação das línguas indígenas e conseqüentemente para um bilinguismo de manutenção.

As relações de conflitos discursivos entre sociedades não-indígenas e as indígenas são um fenômeno ainda pouco tratado nas escolas desses últimos. A escola indígena, na sua maioria, ainda desenvolve uma prática de ensino fundamentada numa política integracionista e em uma concepção estruturalista. Este tipo de educação pouco contribui com a manutenção da língua materna e do saber produzido pelos indígenas (Pimentel, 2004 p.2)

A articulação entre a língua indígena e a língua portuguesa deve ser alvo de muita discussão/reflexão e interessa muito ao público indígena porque serão eles os implicados no processo. Deveria interessar também aos professores que trabalham em escolas indígenas, mas, enquanto escolas indígenas tiverem professores não índios e uma política linguística assimilacionista, o conflito entre as línguas vai existir, (pelo menos nas escolas indígenas do Maranhão, *corpus* deste estudo) nos quais os professores vão estabelecer a variante “alta” (ver seção Bilinguismo aditivo; Alternância de código e diglossia) como única que conduz o processo de escolarização. Trata-se de uma prática integracionista praticada por professores não índios, resultado da falta de formação dos profissionais para atuar na educação escolar indígena. Os especialistas em educação indígena orientam sobre a necessidade de o processo de escolarização nas escolas indígenas ser conduzido por professores indígenas, mas isso não ocorre em todos os Estados, e a formação de professores indígenas ainda é insuficiente para as demandas de cada comunidade.

Em muitas situações, o funcionamento das escolas indígenas é determinado por relações de interesses, de manobras, e como cabide de emprego. Muitos professores não indígenas executam práticas colonialistas nas abordagens dos conteúdos, na desvalorização da cultura do

índio e da língua. Assim, no âmbito do Estado do Maranhão faltam espaços de discussão e reflexão para pensar a educação escolar indígena com suas especificidades. Sem a reflexão sobre o bilinguismo na escola e da necessidade do aluno indígena ser proficiente na língua indígena e na língua portuguesa, as novas gerações tendem a se afastar de sua língua nativa.

Nesse aspecto, em pouco tempo as novas gerações tendem a assimilar a língua portuguesa e a utilizar em todos os espaços de interação. Primeiro começa com a incorporação de algumas palavras da língua portuguesa ao léxico da língua materna, em seguida os espaços de utilização da língua materna vão sendo reduzidos, e finalmente ocorre a subtração da língua, essa é a trajetória do modelo assimilacionista de subtração, e muitos professores não índios podem contribuir para que isso aconteça. De modo que, por determinado tempo a comunidade é considerada bilíngue e passa por um processo de transição. Pimentel (2019, p. 5) reflete que:

Quando uma cultura assimila a outra, a dominada passa por três grandes estágios: primeiro, há uma grande pressão sobre a população para que use a língua dominante; segundo, há um período de bilinguismo emergente, em que as pessoas se expressam com fluência na língua dominante, mas ainda fazem uso da antiga; por fim, os jovens adquirem maior domínio da língua nova e não encontram necessidade de usar a antiga.

Para evitar que os estágios descritos por Pimentel se efetive nas comunidades indígenas, ela defende o ensino escolar indígena a partir da articulação entre a língua indígena e a língua portuguesa, um ensino que desenvolva as duas línguas e garanta-lhes espaços para ambas. Conforme observa Mellià (1997), a tendência será de a língua de prestígio ter mais espaços, sobretudo na modalidade escrita, mas isso é diglossia¹⁷ e não subtração.

3.1.3 Bilinguismo do povo Kanela; por uma manutenção da língua nativa

Embora, a presença da língua portuguesa esteja presente na comunidade kanela por conta das mídias digitais que atraem os jovens e também pelo contato intenso dos Kanela com os não indígenas na aldeia e fora dela, mesmo diante desses fatores, a língua kanela mantém-se forte em todos os espaços por onde circulam kanela. Nesse sentido, mesmo conscientes da necessidade de aprender a língua portuguesa, e eles se esforçam para aprendê-la, a aquisição desta não implica o abandono de sua língua materna. Outrossim, a língua kanela é para eles um elemento de alteridade que marca a fronteira entre os dois mundos, como também, é um instrumento de resistência e de poder em uma região marcada pelas hostilidades contra os povos indígenas. Assim, os kanela falam entre si na língua materna por todos os espaços por onde circulam, dessa maneira, a língua Kanela é também um dos instrumentos de proteção no mundo dos brancos.

¹⁷ Diglossia, fenômeno pelo qual numa comunidade bilíngue a língua majoritária tem mais prestígio (*status*) do que a língua minoritária.

Observamos isso pelo comportamento dos kanela na cidade, e também pelo depoimento de um professor indígena kanela o qual reproduzimos a seguir:

Quando tou na cidade numa loja ou comércio não queria que o branco entendesse o que eu tou falando com meu povo, aí eu falo na língua, mas agora tem gente daqui falando em português nesses lugares, isso deixa a gente exposto. (...) Vou reclamar disso no pátio, nós temo que tomar cuidado. (Professor kanela-A)

Conforme observamos no depoimento do professor, um dos instrumentos de defesa dos kanela para não serem enganados pelos não indígenas é falar em Kanela entre si, ao fazerem negócios com os brancos. Eles utilizam esse recurso para conversar entre eles e discutir se devem continuar a negociação, se estão correndo risco de ser enganado pelo branco. Esse fato, provavelmente, se deve ao histórico de episódios em que os kanela foram enganados pelos brancos. (Macena, 2007, Everton, 2016).

Nesse sentido, a colocação de Coelho (2015) acerca do bloqueio interposto pelos indígenas dessa região à língua portuguesa faz sentido, não é que haja rejeição a ela, contudo, a aquisição da língua portuguesa não substitui a língua nativa. Tanto os Kanela quanto os Tentehara impuseram esse bloqueio à subtração de suas línguas e utilizam o bilinguismo como ferramenta de poder:

Um bom bilíngue transita de uma língua para outra justamente porque diferente do monolíngue, tem uma competência para tanto, a mudança de um código não são misturas *ad hoc*, são recursos comunicativos poderosos dos quais ele lança mão com frequência, para pragmaticamente atribuir sentido vários aos seus enunciados: para expressar afetividade, relação de poder, mudança de tópico, identidade social/étnica, etc. (Maher, 2007, p.74).

Por conseguinte, a educação indígena bilíngue deve estar pautada na formação do bom bilíngue, para isso é necessário fortalecer o registro escrito da língua portuguesa e o estudo dos gêneros textuais mais utilizados pelos indígenas em situações de contato. E dentro do possível fortalecer também o registro escrito da língua indígena, esses registros, além de salvaguardar a cultura da comunidade, é comprovadamente um elemento importante para o aprendizado do estudante na educação escolar indígena bilíngue (Hamel, 2009). A esse respeito Crocker (1990) observa que os Kanela só conseguiam aprender os conteúdos na educação escolar quando o professor falava a língua kanela e conduzia o ensino na língua nativa do estudante para depois ensinar a língua portuguesa.

Em 1944, chegou uma jovem professora do SPI, que os canelas chamam simplesmente de Nazaré. Ela ensinou vários meninos a ler e escrever para que eles pudessem enviar mensagens pelo interior. Nenhum dos seis professores que vieram depois de Dona Nazaré conseguiu ensinar os canelas a escrever, com exceção de Dona Risalva em 1979. Os assistentes de pesquisa disseram que Nazaré conseguiu porque ela aprendeu a ensinar em Canela (Crocker, 1990, p.35).

Além da preservação da cultura e de facilitar a educação escolar indígena, o registro escrito da língua indígena poderá ser instrumento de reflexão constante, de observação das influências do português na língua indígena para monitorar as mudanças. A questão mais importante no bilinguismo indígena é o aluno sentir orgulho de sua língua materna, isso é uma questão de identidade e de pertencimento que a comunidade deve ter bem definida, dessa maneira, tanto a escola quanto a comunidade devem fortalecer o vínculo do estudante com sua língua nativa para evitar possíveis subtração desta pela língua portuguesa.

Nas aulas que presenciei na escola Dom Marcelino de Milão¹⁸ os Ramkokamekrá/kanela só se falavam, entre eles, na língua materna, o que é tomado como afronta pelos professores. Ao ser interrogado, Helton Antwá (2005) disse que se deixar de falar a língua perde-se a cultura, por isso quando tem só índio tem que falar na língua. (Sá, 2009, p.184).

Dessa maneira verifica-se a importância que os Kanela atribuem a língua materna, possivelmente este é um dos fatores para que não ocorra bilinguismo de transição, como base nesse exemplo inferimos que se a comunidade empenhar-se em defender a língua materna e a escola trabalhar com as duas línguas no processo de ensino é possível transformar estudantes indígenas em bons bilíngues sem que para isso a língua portuguesa subtraia a língua indígena.

Nesse sentido, com a valorização crescente das línguas indígenas e um maior controle social das comunidades indígenas acerca dos processos educacionais e das situações de utilização da língua indígena e da língua portuguesa não há mais espaço para o bilinguismo de transição, pois o protagonismo dos indígenas nas últimas décadas tem sido forte instrumento de combate a políticas colonialistas entre elas subtração das línguas indígenas.

A relação destas sociedades com o Estado brasileiro não os impede de conservar, na medida do possível, línguas e modos específicos de vida em suas comunidades, mesmo se a manutenção dessas especificidades esteja relacionada a elementos de resistência acionados na dinâmica da própria aldeia. (Sá, 2009).

Diante disso, nos posicionamos a favor do bilinguismo aditivo pois é perfeitamente possível uma comunidade indígena ser bilíngue ou multilíngue sem perder a sua língua nativa. Entendemos que o bilinguismo de transição apresentava mais forças quando os povos indígenas não tinham poder de escolhas, atualmente essa questão é muito debatida nas comunidades indígenas e as línguas indígenas estão sendo fortalecidas nessas comunidades e em outros espaços de saberes.

¹⁸ Escola Dom Marcelino de Milão, localizada em Barra do Corda, Maranhão, instituição escolhida por muitos kanela nas duas primeiras décadas deste século para realizar seus estudos. Atualmente os Kanela preferem o Instituto Federal de Educação-IFMA.

3.2 Bilinguismo Epistêmico; articulação entre saberes

Pimentel, desenvolveu o conceito de bilinguismo epistêmico para explicar os processos de transmissão de conhecimentos nas comunidades indígenas utilizando a língua indígena e a língua portuguesa. Para a autora, a escola indígena é um espaço de circulação de saberes tanto dos saberes ocidentalizados que compõem o currículo da base quanto dos saberes indígenas. Nesse sentido, o ensino proposto pelo bilinguismo epistêmico considera os aprendizados nas duas línguas como saberes complementares para a formação do estudante. Dessa forma, ele estuda os conhecimentos da Base Nacional Curricular apreendendo informações necessárias para a equidade entre o indígena e o não indígena, e por outro ele preserva os saberes indígenas estudando os espaços especializados da comunidade e fortalece a língua indígena. A esse respeito Pimentel (2020, p.254)

Nenhuma língua indígena sobreviverá sem suas práticas culturais, econômicas, cotidianas, religiosas e educativas do povo que a fala. É desse lugar que quero discutir o que tenho percebido sobre o valor das práticas de letramento na retomada de saberes das matrizes da sabedoria ancestral, por mais antagônico que isso pareça ser, pois a escrita sempre foi colocada na escola de forma colonial e, mais recentemente, vem ocupando um lugar de retomada dos saberes ancestrais.

Para corroborar com a afirmação de Pimentel (2020) trouxemos a fala do ancião kanela Francisquin Tephor de 85 anos proferida no VII Seminário Indígena no IFMA/ Barra do Corda em 05 de Maio de 2023, do qual também participei. Tephor reivindicava espaço na escola da aldeia para ensinar aos estudantes os conhecimentos que ele detém, segundo o qual pela sua idade avançada esses saberes podem morrer consigo, o que será um grande prejuízo para o povo kanela.

Temos que preservar a nossa cultura tanto escrevendo na língua, mas também ensinando na prática, não adianta escrever a música no papel e não aprender o movimento, o significado de cada mudança de movimento. (Ele demonstrava na prática dançando e fazendo o movimento com o maracá) (Fala de Tephor, 05 de Maio de 2023)

No bilinguismo epistêmico, as línguas indígenas, assim como a portuguesa, são vistas como línguas de conhecimento, sem assimetria. Segundo Pimentel, esse tipo de bilinguismo refere-se às línguas de uso na comunidade e aos conhecimentos que elas sediam, nessa perspectiva os detentores dos conhecimentos são solicitados a transmiti-los nas suas línguas e com demonstrações práticas tanto no espaço escolar quanto nos espaços especializados da comunidade, dessa maneira, vitaliza-se a circulação dos saberes indígenas na escola e na comunidade. (Pimentel, 2020, 259).

Atualmente, várias instituições e organismos internacionais trabalham para a vitalização/manutenção de línguas em risco de extinção. No Brasil, os cursos de licenciaturas interculturais ofertados aos professores indígenas focam na valorização/manutenção das indígenas, através da reflexão sobre suas línguas maternas, de estudos de descrições das línguas e do estímulo ao registro escrito. Quando os professores voltam para suas escolas, aplicam os projetos desenvolvidos nas universidades. Conforme observa Pimentel (2020, p. 254).

As práticas de letramento em línguas indígenas que percebo no Curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás (UFG), nas escolas indígenas, nas pesquisas dos intelectuais indígenas, nas atividades da Ação Saberes Indígenas na Escola e em muitas outras atividades estão voltadas para o fortalecimento das sabedorias orais, para a adoção de políticas de vitalidade das línguas indígenas e para a atualização de saberes ancestrais.

A proposta de vitalização de uma língua indígena é uma política linguística que deve partir da comunidade por meio de práticas de linguagem em língua indígena, de seu registro escrito, é importante também manter as festas da cultura indígena na língua nativa, dessa maneira os saberes ancestralizados são transmitidos às novas gerações. Assim, nesse tipo de bilinguismo o objetivo é manter a língua indígena viva na comunidade, e a educação escolar é determinante para esse processo, o qual pode ser desenvolvido através de estudos complementares de línguas indígenas em que são contextualizados eventos comunicativos que acontecem na oralidade e principalmente aqueles representativos daquele povo. Nessas situações o papel do sábio, do ancião é registrado através de conteúdo escolar, e assim, ocorre a vitalização da língua indígena.

Os estudos complementares de língua indígena devem ser executados através de projetos extraescolares, nos quais os professores devem planejar as atividades para os estudantes pesquisarem e registrarem os conhecimentos tradicionais que circulam na comunidade, para isso, ele poderá lançar mão de entrevistas com aqueles que detêm esses conhecimentos, registrar os rituais, os eventos políticos do pátio, entre outros. Nesse aspecto, os registros dos gêneros orais vão sendo sistematizados para a sua versão escrita nas atividades escolares e a língua indígena se fortalece. Essas práticas são atividades necessárias para a sobrevivência das línguas e culturas indígenas, em que a instituição escolar vitaliza os conhecimentos da comunidade. Pimentel (2020) aponta para:

A necessidade de aportes coteóricos¹⁹ e metodológicos de visibilidade das epistemologias indígenas e das pedagogias de articulações epistêmicas. Somente os espaços tradicionais, hoje, ainda que sejam uma parte muito importante, não são

¹⁹ Refere-se às epistemologias construídas pelos indígenas e não indígenas envolvidos com o resgate e vitalização dos conhecimentos tradicionais. “são as bases epistêmicas que os indígenas e nós, não indígenas, estamos construindo é isso o que eu tenho chamado de coteorização”. (Pimentel, 2020, p. 317).

suficientes. Há necessidade de outras criações dentro das relações interculturais, ou, como os indígenas explicam, da atualização. (Pimentel, 2020, p.312).

Nesse contexto de vitalização o bilinguismo epistêmico, segundo Pimentel (2016), não se refere apenas às línguas, mas também aos saberes. Muitos temas, ao se espriarem, tornam-se transculturais, graças ao rompimento das fronteiras epistêmicas. Diante disso, ocorre o bilinguismo epistêmico defendido por Pimentel (2019), o qual consiste em articular as duas línguas de uso da comunidade indígena para “esticar” os conhecimentos por meio dos temas contextuais, ou seja, desenvolver os estudos e reflexões sobre conhecimentos tanto em uma língua quanto na outra, de forma que uma língua serve de suporte para aprendizagem da outra e vice-versa. As reflexões são desenvolvidas simultaneamente e em caráter de complementaridade.

Nessa perspectiva, o bilinguismo epistêmico constitui-se como um ponto de encontro entre diferentes cosmovisões, nesse sentido, os temas contextuais (conhecimentos) são abordados considerando as cosmologias nos quais estão inseridos. Assim, o espaço de ensino propõe reflexões sobre a temática estudada tanto na língua materna indígena quanto na língua portuguesa, apresentando entre elas interseções ou divergências, por conseguinte, essas reflexões resultam em aprendizados interculturais importantes para sustentar as identidades dos estudantes indígenas e ao mesmo tempo ampliar as competências e habilidades na língua portuguesa.

Para isso apresentamos algumas sugestões para articular a língua Kanela e a língua portuguesa no processo de escolarização do povo Kanela. Com esse objetivo, propomos que os currículos da escola indígena selecione conhecimentos da comunidade para serem estudados não só nas escolas indígenas como também em outros espaços, quais sejam; nas escolas urbanas de educação básica de Barra do Corda, nas universidades da região de Barra do Corda, entre outros, por meio de palestras, seminários, eletivas, etc. Por sua vez, a língua portuguesa deve ser trabalhada reproduzindo situações de interação por meio dos gêneros textuais mais utilitários para os kanela, possibilitando que o estudante vivencie as práticas de linguagem nesta língua em sua funcionalidade.

Portanto, a escola deve propiciar momentos de práticas de linguagem na língua portuguesa, para que os conhecimentos ofertados pela parte comum do currículo sejam utilitários em suas vivências. Dessa maneira, a abordagem dos conteúdos deve estabelecer relações interculturais entre os conteúdos da Base e o currículo indígena buscando a contextualização dos temas por meio do bilinguismo epistêmico, em que o estudo de conhecimentos indígenas nas línguas indígenas e os conhecimentos da Base Nacional Comum Curricular na língua portuguesa resultam em um português intercultural.

No Brasil, muitas questões ainda precisam ser resolvidas para oferecer a cidadania merecida aos povos indígenas. É necessário avançar com políticas públicas para esse segmento, investir na formação dos professores indígenas para que eles consigam gerir suas próprias escolas. O bilinguismo estará presente no curso de formação em todos os módulos, essa temática tem gerado muita angústia aos professores da aldeia Escalvado, pois os alunos e muitos professores enfrentam dificuldades para utilização da língua portuguesa, assim, o curso vai apresentar sugestões para a articulação entre a língua indígena e a língua portuguesa no processo de escolarização na aldeia.

3.2.1 Bilinguismo aditivo: Alternância de código e diglossia

O bilinguismo aditivo é um paradigma defendido para a escola bilíngue após as garantias legais de ensino intercultural, bilíngue e diferenciado. Esse seria o modelo ideal de escola indígena. Para isso acontecer, é necessário planejamento linguístico de todos os envolvidos com a escola indígena, novamente reiteramos o papel da escola na formação da consciência do aluno, para que este compreenda que no atual contexto faz-se necessário o domínio da língua portuguesa para as suas relações sociais e a aquisição de conhecimentos científicos e tecnológicos do mundo envolvente. Mas também preservar a sua língua e cultura, pois estas são elementos de alteridades que marcam identidades e diferenças na representação do mundo indígena.

O bilinguismo aditivo, segundo Maher (2005), pretende que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, mas se pretende também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais. Para isso, é preciso movimentar a língua indígena em todos os espaços da aldeia, é isso que os kanela fazem. Trata-se de um processo planejado, consciente e deliberado pela comunidade envolvida. Se por um lado a comunidade indígena valoriza a língua portuguesa e deseja aprendê-la, isso ocorre porque eles entendem que para irem além do “rio da aldeia deles” precisam ter esse instrumento de poder do seu lado. Nessa concepção entra a questão da diglossia, que consiste em uma língua ter maior prestígio do que a outra e por isso se sobrepor a ela.

Por conseguinte, a língua portuguesa se projeta nas comunidades indígenas do Maranhão como variante alta configurando uma realidade diglósica, na qual o indígena precisa dominar a língua portuguesa para a sua sobrevivência, pois é nessa língua que precisam se comunicar e exercer sua participação política. Dessa maneira, a língua portuguesa se sobrepõe às línguas indígenas configurando uma relação assimétrica de poder e prestígio, por conseguinte as línguas indígenas ficam restritas à comunidade de cada povo. Diante disso, as novas gerações nas

comunidades indígenas precisam conviver com as duas línguas e em certa medida, a língua portuguesa por ser a língua oficial no Brasil tende a ser mais utilizada em todas os espaços na sociedade circundante, assim, a diglossia é fato, mas não implica em subtração da língua nativa. Para isso não acontecer a língua nativa deve ser movimentada na aldeia e fora dela nos espaços onde houver falantes da mesma língua. Nessa perspectiva, as duas línguas têm seu lugar garantido e a língua nativa fica preservada.

Nas situações de contatos, a alternância de código²⁰ é um recurso que os indígenas utilizam para se protegerem, observamos que quando necessário, eles param e consultam uns aos outros, tomam decisões coletivas. Nesse aspecto, o local das interações influencia os eventos de fala, depende do local onde estão para os participantes dos diálogos utilizarem a mudança de código com o objetivo de inclusão e/ou exclusão de algum outro participante. (Braggio, 1997, p. 151). Esse fenômeno é amplamente defendido pelos kanela, pois eles preferem comunicar-se entre si na língua kanela, pois ao serem entendidos pelos não indígenas eles se sentem vulneráveis frente a uma sociedade preconceituosa como a barra cordense que nunca o incluiu em seus projetos.

Sendo assim, essa prática pode ser uma das razões para a permanência do bilinguismo Aditivo. Pois ele permite compreender a língua portuguesa e interagir com a sociedade circundante, embora o nível de proficiência seja insuficiente para a maioria das interações, e também ter sua língua própria e utilizá-la em situações que julgar conveniente fora da aldeia e em todos os espaços dentro da aldeia.

Dessa maneira, o comportamento dos kanela para a alternância de código no contexto de interação com o não indígena, inclui, entre outros aspectos, a necessidade de manter uma certa reserva em relação não indígena, embora, a alternância de código seja muito praticada pelos indígenas ela não impede que a diglossia ocorra, pois, esse fenômeno ocorre pelo prestígio da língua portuguesa nos espaços da sociedade circundante. Nesse sentido há uma situação de dependência, estabelecida sócio-historicamente, em que uma língua portuguesa (por ser a língua oficial) se impõe sobre a minoritária (a indígena), uma vez que estamos falando de grupos com relação assimétrica.

A noção de diglossia, assim, quando aplicada a povos minorizados, como os indígenas, aponta para uma situação de dependência, estabelecida sócio-historicamente, em que uma língua se impõe sobre a outra, geralmente a majoritária (a língua oficial) sobre a minoritária (a indígena), uma vez que estamos falando de grupos com relação assimétrica, com configurações de poder político desiguais (Braggio, 1988, p. 515).

²⁰ Os bilíngues, em geral, escolhem uma das línguas de acordo com a situação, com o interlocutor, com o tópico e com a intenção da conversa. Esses fatores desencadeiam diferentes atitudes, impressões e comportamentos [...] Em poucas palavras, é o meio ambiente com um todo que causa no bilíngue mudanças de língua juntamente com atitudes, sentimentos e comportamentos – e não a língua como tal. Grosjean (2008, p. 175)

Diante disso, nos espaços sociais do mundo não indígena em interações com os não indígenas a língua portuguesa é a língua utilizada para essas interações, bem como nos documentos oficiais mesmo tratando de povos indígenas ainda são elaborados em língua portuguesa, isso é diglossia, o prestígio que uma língua tem sobre outra considerada minoritária.

Dessa maneira, depreende-se que é possível manter as duas línguas vivas e com funções bem definidas na comunidade porque a consciência da importância da língua nativa bloqueia a possibilidade de subtração desta. O que observamos na região de Barra do Corda, é que os povos indígenas preservam as suas línguas maternas também como forma de bloquear a assimilação e isso impede que a língua portuguesa substitua os espaços de uso das línguas indígenas, sendo este um mecanismo de defesa e assegura vitalidade as línguas indígenas nessa região, um outro fator a favor do bilinguismo aditivo é a noção de pertencimento a um povo.

Os indígenas possuem códigos de valores que sustentam suas identidades, isso se aplica ao indígena que procura a língua e a cultura do não índio e esquece a sua, ou a deixa de lado por determinado tempo, esse indígena sofre a experiência da dupla exclusão, pois ele é um excluído na sociedade circundante que não o trata como um igual, e é excluído na sua aldeia porque assimilou demasiado os valores da sociedade envolvente e não se encaixa mais no meio de seu próprio povo.

A língua é um dos instrumentos de alteridade dos indígenas e por isso a reivindicação de uma educação bilíngue, e o aprendizado da língua portuguesa é um direito para o exercício da cidadania plena de todos os brasileiros. A manutenção das línguas maternas indígenas é o contraponto necessário para manter as identidades e culturas. A escola é também o espaço de fortalecimento das línguas indígenas, tanto na modalidade oral como escrita. Mellià (1997) reforça que a oralidade sempre foi o instrumento para transmissão dos saberes indígenas, trata-se de um importante exercício de memória coletiva e deve permanecer, independentemente de haver um registro escrito para a língua indígena. Ele também aponta que a tendência de uma comunidade bilíngue indígena é escrever na variedade hegemônica, constituindo o bilinguismo diglótico, o qual não enfraquece automaticamente a variedade linguística "baixa", mas conspira contra sua escrita e sua leitura (Mellià, 1997).

A educação indígena bilíngue se fortaleceu nas últimas décadas no Brasil, porém, não há um projeto único para todos os povos, pois as políticas públicas de educação bilíngue são ajustadas às necessidades linguísticas de cada comunidade. Há também outros desafios que essa modalidade enfrenta, o que fica claro é que experiências bem-sucedidas em determinados lugares podem servir de modelo para outros.

Felizmente agora, devido à grande diversidade de situações sociolinguísticas existentes, é cada vez maior a consciência da necessidade de imaginar estratégias diferenciadas de

educação intercultural que respondam às especificidades sociolinguísticas de cada região, às expectativas da sua população e às necessidades de aprendizagem dos os alunos, sejam eles monolíngues da língua indígena, bilíngues incipientes, bilíngues avançados, bilíngues equilibrados e até monolíngues falantes de espanhol²¹ (López; Kupe,1999, p.51, tradução nossa).

Como observam Candau e Russo (2010), os estudos sobre decolonialidade, bilinguismo e interculturalidade têm como referência a América latina, pois é nesse continente que houve a concentração de pesquisadores dessas temáticas. Com base nos estudos e reflexões sobre as necessidades da população indígena são desenvolvidas políticas públicas de educação bilíngue intercultural. Embora cada País tenha particularidades e realidades sociolinguísticas diversas, as experiências desses países servem de referência para o resto do mundo. Talvez o maior legado para a educação escolar indígena seja a participação de cada povo nas decisões sobre o tipo de ensino que desejam, um ensino que contemple suas necessidades, e que valorize a cultura e a língua de cada um. As garantias legais presentes nas legislações de cada país são resultado de anos de lutas e representam conquistas de todos os envolvidos com a educação indígena bilíngue e intercultural no continente latino americano.

As reflexões sobre o bilinguismo e a interculturalidade na educação escolar indígena são necessárias, pois, no Maranhão ainda não há um projeto definido sobre políticas linguísticas e interculturalidade. Assim, após observação do ensino na aldeia Escalvado e das entrevistas dos professores sobre o ensino bilíngue, eles relatam a pressão que sofrem tanto dos pais que anseiam para que seus filhos dominem rapidamente a língua portuguesa, quanto pela falta de políticas linguísticas por parte do Estado. Diante da realidade sociolinguística da comunidade será apresentado no curso a proposta para que seja desenvolvida na escola o bilinguismo epistêmico, como também orientações para a construção do currículo intercultural crítico, entre uma das atividades será discutir e construir o currículo intercultural junto aos professores, os quais manifestaram o desejo de serem auxiliados nessa tarefa.

²¹ No original: Por fortuna ahora, debido a la gran diversidad de situaciones sociolingüísticas existentes, cada vez existe mayor conciencia respecto de la necesidad de imaginar estrategias de educación intercultural diferenciadas que respondan a las características sociolingüísticas específicas de cada región, a las expectativas de su población y a las necesidades de aprendizaje de los educandos, sean ellos monolingües de idioma indígena, bilingües incipientes, bilingües avanzados, bilingües equilibrados e incluso monolingües hispanoparlantes

4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Neste capítulo é feito um levantamento das principais políticas educacionais para a Educação escolar indígena no Brasil a partir da Constituição de 1988²², a qual assegurou aos povos indígenas muitos direitos, entre eles: o de manterem a sua organização social, suas línguas, culturas e tradições. Para a efetivação desses direitos outras leis subsequentes à constituição foram e ainda estão sendo criadas, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual cria a modalidade educação escolar indígena. A partir da qual os Estados e Municípios em colaboração com a União são obrigados a desenvolver políticas educacionais para ofertar um ensino intercultural e diferenciado em escolas indígenas. É sobre essas políticas educacionais que este capítulo discute, as quais incluem políticas linguísticas, formação de professores indígenas e a construção do currículo intercultural

Para sistematização dessas reflexões, este capítulo divide-se em duas seções. A primeira, intitulada; Constituição de 1988; Políticas linguísticas para os povos indígenas, sobre a qual será feito o levantamento dos principais direitos étnicos garantidos aos povos indígenas, entre eles a valorização das línguas indígenas na educação escolar, o direito à educação escolar diferenciada, a qual é tratada na subseção; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A segunda seção trata sobre as Políticas Educacionais para os indígenas no Estado do Maranhão pós-constituição, e por último será feita uma análise do Documento Curricular da Educação Indígena do Maranhão aprovado em 2021. A partir dessas discussões procura-se compreender o tipo de bilinguismo presente no processo de escolarização do povo Kanela/Memortumré, apontando alguns encaminhamentos para a prática do bilinguismo epistêmico, defendido por Pimentel da Silva (2019); o qual consiste em utilizar a língua materna indígena e a língua portuguesa no processo de escolarização de comunidades indígenas, isto, quando a comunidade for bilíngue e utilizar a língua portuguesa e a língua indígena em suas práticas de linguagem.

4.1 Constituição de 1988: políticas linguísticas para os povos indígenas

A Constituição de 1988 reconhece o direito dos povos indígenas, a partir da qual outras leis e documentos foram criados no âmbito da União e dos Estados entre eles estão: Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, Lei 9394/96, que institui a modalidade Educação

²² Na visão de Cristovam Buarque, à época reitor da Universidade de Brasília, o referido documento seria uma “perfeição inacabada” (Buarque, 1988, p.17).

Escolar Indígena, dando origem aos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena 1998, aprovados em 14 de setembro de 1999, por meio do Parecer nº 14/ 99, o qual define as competências para a oferta da Educação Escolar Indígena, formação do professor indígena, currículo da escola indígena e sua flexibilização que através da Resolução nº 3/99, geradas a partir de discussões para aprovação deste parecer, da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172), promulgado em 9 de janeiro de 2001, no capítulo dedicado à Educação Escolar Indígena, apresenta um diagnóstico de como ocorre a educação escolar em escolas indígenas. Em seguida, apresentam-se as diretrizes para a Educação Escolar Indígena. E, por último, ele descreve os objetivos e metas que deverão ser atingidos a curto e a longo prazos.

Os artigos 78 e 79 da Lei reforçam que é dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural no Brasil (1988). A partir dessa determinação as discussões sobre bilinguismo e interculturalidade na educação escolar indígena fomentam as políticas de educação linguística para os povos indígenas. Para isso a LDB define melhor os mecanismos de organização da educação escolar indígena:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização 'de suas línguas' e ciências; [...]

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. [...]

§ 2º. Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - Fortalecer as práticas sócio-culturais e a 'língua materna de cada comunidade indígena'; [...] (Brasil, 1996).

Parte das políticas públicas criadas após a Constituição de 1988 e implementadas a partir dos anos 1990 refere-se à valorização das línguas indígenas e à educação escolar indígena bilíngue. Munduruku (2012) diz que "a valorização das línguas indígenas foi a maior conquista do movimento indigenista". Ter a garantia legal de utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem representa um marco histórico no processo de educação escolar indígena, assim, tem-se um alinhamento com as políticas de valorização dos saberes e da vitalização das línguas dos povos originários em toda a América latina.

Graças à Constituição em vigor está havendo diversos desenvolvimentos importantes para muitas dessas minorias em vários planos, inclusive no acesso a projetos de educação mais específicos e com consideração de suas línguas nativas. Entretanto, ainda são grandes a hostilidade e a violência, alimentadas não só por ambições de

natureza econômica, mas também pela desinformação sobre a diversidade cultural do país, sobre a importância dessa diversidade para a nação e para a humanidade e sobre os direitos fundamentais das minorias. (Rodrigues, 2005, p.36).

A Constituição Federal assegura aos povos indígenas um ensino que contemple as suas necessidades, contudo, somente a partir da LDBEN (1996) e dos RCNEI (1988), é que o MEC vai criar políticas públicas para essa modalidade. Porém ao chegar às esferas estaduais e municipais o texto sofre interpretações divergentes em relação à política linguística, e a tendência é que essas instituições criem políticas linguísticas homogêneas para todas as realidades. Uma educação escolar bilíngue sem considerar a realidade sociolinguística de cada comunidade é algo desastroso porque há comunidades que a maioria não fala português, principalmente os jovens em idade escolar. Tal imposição pode ser resultado de ações por parte do poder público em querer mostrar avanços em questões que ainda não avançaram.

Portanto, a escola verdadeiramente indígena não é necessariamente bilíngue, embora o bilinguismo possa ser atualmente recorrente em muitas escolas. Ora, mais do que uma “adjetivação emblemática” para as escolas indígenas, o ensino bilíngue deveria constituir-se numa opção das comunidades e, como tal, poderia compor ou não o currículo e o cotidiano de suas escolas. Essa opção, porém, é mais uma vez subtraída das comunidades e impingida como um “direito obrigatório”. Mais uma vez, admite-se a diversidade e domestica-se a diferença, sem, contudo, abrir mão do direito de conceder direitos. (Secchi, 2002, p.140).

Uma das questões muito importantes no cenário de educação escolar indígena bilíngue é compreender as políticas linguísticas²³ pós-constituição e o tipo de bilinguismo adotado por elas, a partir das quais é elaborado o planejamento linguístico²⁴ de cada comunidade indígena, o planejamento linguístico é executado pelas instituições escolares a fim de manter o equilíbrio dos usos das duas línguas, Pimentel (2004) diz que a escola é o espaço para a reflexão e compreensão do fenômeno do bilinguismo e suas implicações para a comunidade.

Isto permitirá que os jovens e crianças entendam a realidade de uso de sua língua e os processos que ela vive hoje em decorrência de fatores extralinguísticos. Essa informação, com certeza, contribuirá com a adoção de medidas em favor da manutenção dessa língua. Num sistema de ensino bilíngue, a escola deve trabalhar com todos os fenômenos implicados nesse processo, discutindo-os de forma crítica, sem esconder nenhum aspecto (Pimentel, 2004, p. 125).

Diante disso, é papel da escola fortalecer os vínculos dos estudantes indígenas com suas línguas maternas e ensinar a língua portuguesa para as demandas da comunidade na sociedade circundante. Trata-se de um processo de articulação entre as duas línguas de uso da comunidade,

²³ Política linguística um conjunto de decisões tomadas pelo poder público a respeito de quais línguas serão fomentadas, ensinadas ou eventualmente reprimidas e eliminadas; de quais funções as línguas terão ou deveriam ter, de que espaços sociais ocuparão Calvet (1987, 1993, 1996, 2002).

²⁴ Planejamento linguístico se refere às atividades necessárias para implementar uma política linguística, estas dependem de autorizações e refletem relações de poder. Rajagopalan (2013)

a orientação de Pimentel (2004) é discutir a questão dos espaços de cada língua na escola. Nesse sentido, o bilinguismo para o povo kanela não representa uma ameaça a sua língua materna, atualmente eles desejam se tornar mais proficientes na língua portuguesa para conquistar mais espaço no mundo do trabalho.

Outras políticas para a educação escolar indígena no âmbito Federal foram criadas ao longo das últimas décadas pelo MEC através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) que articuladas com Estados e Municípios promoveram, e ainda promovem ações muito importantes, entre elas estão:

1. Formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio (Magistério Indígena). Esses cursos têm em média a duração de cinco anos e são compostos, em sua maioria, por etapas intensivas de ensino presencial (quando os professores indígenas deixam suas aldeias e, durante um mês, participam de atividades conjuntas em um centro de formação) e etapas de estudos autônomos, pesquisas e reflexão sobre a prática pedagógica nas aldeias. O MEC oferece apoio técnico e financeiro à realização dos cursos (MEC/SECADI, 2018)

A formação inicial e continuada de professores indígenas é uma das primeiras ações do Ministério da Educação para desenvolver uma educação escolar indígena com a efetiva participação dos povos indígenas. Sendo essa uma política de educação escolar indígena a ser construída e aprimorada a partir das primeiras experiências de formação. Nesse sentido, a formação dos professores indígenas foi e ainda é uma tarefa complexa que demanda a construção de programas voltados para atender e formar os profissionais responsáveis pela condução no ensino em seus territórios. Segundo Matos e Monte (2006, p.94) a formação de professores indígenas não é tarefa a ser concluída em curto intervalo de tempo e que só poderá ser levada a efeito com programas especificamente orientados para tal fim. Nesse sentido, houve importantes avanços nesse campo, mas estes precisam ser aprimorados pois uma série de questões não resolvidas dificultam essas formações:

Muitas Secretarias de Educação ainda não se estruturaram para o trabalho com a Educação Indígena, não contando nem com recursos financeiros, nem com equipe técnica qualificada para ações de formação de seus professores. Ações de capacitação e cursos rápidos sobre temáticas específicas continuam ocupando as programações anuais de muitas secretarias de educação, incapazes de deslanchar processos que garantam a qualificação profissional dos professores indígenas. (Grupioni, 2006, p.55)

As formações de professores indígenas em nível médio para atuar na educação escolar indígena foi uma política pública necessária no final dos anos 90 e início dos anos 2000, contudo, atualmente há uma procura maior pelas licenciaturas interculturais, as quais constituem importante instrumento de qualificação dos professores indígenas, sendo estas espaços de acolhimento, reflexão, e preparação para o exercício do magistério indígena em terras indígenas,

o qual deve ofertar um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue. Portanto esses espaços de formação/reflexão são também espaços de pesquisa e vitalização dos saberes indígenas.

2. Formação de Professores Indígenas em Nível Superior (licenciaturas interculturais). O objetivo principal é garantir educação escolar de qualidade e ampliar a oferta das quatro séries finais do ensino fundamental, além de implantar o ensino médio em terras indígenas (MEC/SECAD, 2018).

Os cursos de Licenciaturas Interculturais ofertados por diversas instituições públicas brasileiras têm formado um contingente de professores indígenas para garantir o ensino indígena diferenciado, intercultural e bilíngue. São nesses espaços de formação que ocorrem as reflexões e orientações sobre os currículos da educação indígena, os quais devem contemplar discussões sobre saberes indígenas, territorialidades e a língua indígena como elementos fundamentais da educação escolar indígena. Dessa maneira, a formação de professores indígenas em nível superior se configura como uma política pública de expansão da educação escolar indígena fortalecida pela formação dos profissionais indígenas para atuar em seus territórios.

Para Secchi (2012, p. 336), “[...] é na comunidade educativa especial dos cursos de nível médio e das licenciaturas específicas que residem os principais elementos configuradores do atual processo de institucionalização das escolas indígenas”. São nos cursos de formação que se delineiam o tipo de ensino, as metodologias e os espaços das línguas de uso das comunidades indígenas, são nessas instituições que os professores indígenas descobrem seu papel como agentes educacionais.

3. Produção de material didático específico em línguas indígenas, bilíngues ou em português. Livros, cartazes, vídeos, CDs, DVDs e outros materiais produzidos pelos professores indígenas são editados com o apoio financeiro do MEC e distribuídos às escolas indígenas (MEC/SECADI, 2018).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI BRASIL, 1998, problematiza a necessidade de material didático diferenciado para a escola indígena, nesse sentido, destacou-se a necessidade de produção desses materiais de acordo com os conhecimentos de cada povo, para isso os cursos de formação de professores deveriam entre outras atribuições elaborar material didático específico para sua realidade. Embora haja algumas ações nos cursos de formação e também das secretarias de educação de alguns Estados, bem como de outras Instituições, a política de elaboração de material didático para ser utilizado nas escolas indígenas é um desafio. Troquez, (2022, p.218)

Embora a elaboração de materiais didáticos específicos que contemple, entre outros aspectos, a sistematização de saberes próprios seja considerada uma das condições da escola indígena, cerca de 20 anos depois da publicação do RCNEI (1998a) e 30 anos depois da Constituição Federal de 1988, este continua a ser um grande desafio a enfrentar tanto no campo das políticas públicas, quanto das práticas escolares.

Uma das tentativas de alavancar a produção de material didático na escola é o programa Ação Saberes na escola, trata-se de um programa de formação continuada que estimula a pesquisa dos saberes indígenas de cada comunidade, os quais são sistematizados para elaboração de material didático específico.

Sobre este programa, Lobo (2018, 2022) descreve-o como um projeto que dá continuidade à formação dos professores indígenas iniciada nas universidades. Pimentel da Silva (2019, 2020) diz que a escola é um espaço de movimentação dos saberes e o projeto saberes indígenas faz isso, ele tem o papel de fortalecer e preservar a cultura da comunidade.

O programa está presente na maioria dos Estados brasileiros que têm terras indígenas, ele é organizado por territórios etnoeducacionais. Outra política descolonizadora é a orientação do currículo intercultural a esse respeito Candau (2008, 2016) faz importantes contribuições e tem orientado propostas de construção de currículos interculturais. O programa saberes está presente na comunidade Kanela e como resultado de suas propostas houve a produção de alguns contos da literatura indígena kanela, contudo os estudos e sistematização dos saberes indígenas ainda acontecem de forma muito lenta.

E desde 2013 (quinze anos depois da publicação do (RCNEI), está em andamento em diversas áreas indígenas do país a Ação Saberes Indígenas na Escola, regulamentada pela Portaria Nº 98, de 06/12/2013, do Ministério da Educação, em regime de colaboração com os estados, o Distrito Federal, os municípios e as instituições de ensino superior. A ação integra o Eixo Pedagogias Diferenciadas e o Uso das Línguas Indígenas do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas. (Troquez, 2022, p.218).

Outrossim, os investimentos na Educação Escolar Indígena dependem muito da ideologia dos governantes, e isso contrabalança a execução de projetos em todas as áreas, dessa maneira há períodos em que ocorrem investimentos maiores e há outros em que projetos ficam esquecidos ou são extintos, nessa conjuntura a educação escolar indígena sofre os reflexos da instabilidade política vigente no País. Vivemos em um País em que a política e a burocracia são entraves para a implementação de políticas públicas voltadas para as minorias. Segundo Matos; Monte, (2006, p.97)

Os “executores institucionais” apresentam pouca capacidade de interagir com as realidades a partir da escuta dos movimentos indígenas locais, universidades e organizações não-governamentais. A experiência acumulada destes atores na formulação de propostas curriculares e pedagógicas dos cursos, na organização dos mesmos ao longo do ano letivo, na convocação à participação de intelectuais indígenas

no quadro de formadores, na elaboração dos materiais didáticos é pouco ou nada aproveitada pelas instituições de estado na fase atual da execução das políticas.

Parte das políticas educacionais para a educação escolar indígena quando não atingem plenamente os objetivos desejados são ajustadas ou originam a criação de outros programas para suprir as necessidades que surgem com o decorrer do tempo. Dessa maneira, a educação escolar indígena vai sendo fortalecida e solidificada por meio da ampliação de políticas educacionais gestadas nos movimentos indígenas, nos seminários e fóruns de educação escolar indígena. Para fins de reflexão apresentamos as políticas educacionais criadas na última década, as quais surgiram da necessidade de melhorias na educação escolar indígena.

Quadro 1- Políticas educacionais indígenas

2010	A Portaria MEC nº 734, de 07.06.2010 institui, no âmbito do Ministério da Educação, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação Escolar Indígena. A CNEEI é composta por representantes governamentais, da sociedade civil e dos povos indígenas. Este tem sido um espaço e instrumento importante de participação e controle social na formulação e acompanhamento das políticas educacionais referente à Educação Escolar indígena no âmbito Nacional.
2012	Lei das Cotas – Lei 12.711/2012 - Estabelece a obrigatoriedade da reserva de vagas nas Universidades e Institutos Federais, combinando frequência à escola pública com renda e cor (etnia). Os povos indígenas estão incluídos entre os beneficiários. Resolução Nº 05/2012 – 22 de junho de 2012: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Parecer Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica Nº: 13/2012, 10 de maio de 2012: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
2013	Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2013 institui a Ação Saberes Indígenas na Escola e a Portaria nº 98, de 06 de dezembro de 2013 a regulamenta. Criação do Programa de Bolsa Permanência, assegurando auxílio financeiro para a Permanência dos acadêmicos Indígenas no ingresso nas IES Federais (Portaria nº 389)
2014	O Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, menciona em suas metas e estratégias ações relacionadas à Educação Escolar Indígena.
2015	Resolução CNE/CP nº 01/2015, de 07.01.2015 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, de acordo com o Parecer no. 14/CNE-CP, de 2014. ▪ Formação do professor indígena em serviço.
2019	Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, extinguiu a SECADI substituindo-a pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – SESPE.

Quadro organizado pelos autores da dissertação

4-Apoio político-pedagógico aos sistemas de ensino para a ampliação da oferta de educação escolar em terras indígenas. (MEC/SECADI, 2018)

Trinta anos pós Constituição Federal, todas as conquistas legais que se seguiram são resultado de lutas, discussões, aperfeiçoamentos de projetos, os quais sofrem os impactos das mudanças governamentais, visto que em alguns governos há avanços e em outros, retrocessos como a extinção da SECADI em 2019. Contudo, houve inúmeros avanços no que diz respeito à ampliação da oferta de educação escolar em terras indígenas. Isso reflete as garantias legais de uma nova era em que os povos indígenas estão conquistando direitos e lutando por eles. Os dados do MEC (2018) nos dão parâmetros para visualizar consideráveis avanços na Educação Escolar Indígena. Mesmo com grandes desafios, a realidade tem mostrado o aumento das escolas indígenas por todo o país (Luciano; Simas; Garcia, 2020, p.598).

Foram criadas muitas escolas indígenas bilíngues ou plurilíngues e interculturais, com autonomia política pedagógica. Segundo a SECAD, 96% dos professores delas são indígenas, enquanto, ao final da década de 1980, eram apenas 2%. Portanto, 98% eram professores não indígenas atuando nas escolas das aldeias. A tabela 1 também aponta que 285.303 indígenas estavam matriculados na educação básica, segundo o Censo Escolar de 2015. Desse total, pouco mais de 27.000 eram estudantes do ensino médio. O número de estudantes no ensino médio parece irrisório, mas representa um enorme crescimento, uma vez que, em 2002, eram 1.187.

Os números apresentam uma crescente ampliação da rede de ensino indígena isso é reflexo das reivindicações e mobilizações das comunidades indígenas que lutam para que seus direitos sejam efetivados. O acesso à educação formal também tem contribuído para aumentar o poder de negociação dos representantes indígenas frente aos diversos setores da sociedade por meio de movimentos articulados e coesos na defesa de uma educação escolar diferenciada e equitativa com a formação escolar do não indígena.

5. Promoção do Controle Social Indígena. O MEC desenvolve, em articulação com a Funai, cursos de formação para que professores e lideranças indígenas conheçam seus direitos e exerçam o controle social sobre os mecanismos de financiamento da educação pública, bem como sobre a execução das ações e programas em apoio à educação escolar indígena (MEC/SECADI, 2018)

Quanto mais acesso à educação escolar, mais a pessoa adquire condições para a participação na vida social e para o exercício da cidadania. Dessa maneira, quer seja por meio de cursos específicos quer pela educação escolar básica ou superior, a educação escolar é uma das formas de apropriação dos instrumentos de controle social, embora seja um processo demorado, é por meio da apropriação dos conhecimentos escolares desenvolvidos de forma crítica e da consciência de identidade que as lideranças indígenas são forjadas. Assim, observamos entre os kanela que quanto maior a instrução formal mais poder de representatividade o líder impõe, sobretudo, nas relações fronteiriças.

A esse respeito Baniwa (2010, p. 46/47) aponta a necessidade de:

Formação de uma inteligência indígena, um corpo orgânico pensante para ajudar as comunidades, os povos, as organizações e as lideranças indígenas a encontrarem estratégias sábias, certas e coerentes, para trilharem no difícil caminho da luta por direitos, por cidadania, por dignidade, frente a um Estado que, muitas vezes, continua sendo insensível e hostil.

O grande desafio para os povos indígenas é fazer com que as leis que lhes asseguram direitos sejam na prática efetivadas. Vivemos em um País que não leva a sério as garantias legais para as minorias sociais e isso se estende a garantia de participação e de controle social pelas minorias sobre os processos educacionais criados para eles. Dessa maneira, a luta é também para garantir participação nas decisões das políticas educacionais, o que não ocorre na prática.

Hoje existe uma Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, apenas com função consultiva, assim mesmo reduzida na sua função e poder de tomada de decisões, além de ser composta apenas por indígenas, sem os órgãos gestores das políticas de educação escolar indígena. O conservadorismo da educação escolar indígena brasileira que segue o conservadorismo da educação brasileira no tocante à participação e ao controle social dos povos indígenas é histórico. (Baniwa, 2010, p.38).

6. Apoio financeiro à construção, reforma ou ampliação de escolas indígenas. (MEC/SECAD, 2018).

Baniwa (2019) apresenta uma análise crítica da Educação escolar indígena no âmbito das duas últimas Conferências Nacionais de Educação Indígena- CONEEI-, segundo o estudioso a segunda CONEEI realizada em Março de 2018 reitera as necessidades da Educação Escolar Indígena e apresenta cenários de estagnação e retrocessos na efetivação de políticas educacionais para as escolas indígenas. Entre as pautas prioritárias da conferência está a reforma e ampliação de escolas indígenas, isso porque embora previsto em lei houve poucos avanços nessa política educacional nos últimos vinte anos. Dados ligados a essas questões são vergonhosas no Brasil, quando sabemos que mais de 1/3 das escolas indígenas no Brasil simplesmente não possuem prédio próprio para funcionar. (Baniwa, 2019, p.264/265)

O terceiro eixo de prioridades está relacionado à questão da infraestrutura e logística para as escolas indígenas e para as unidades gestoras dos municípios e estados. Aqui, inclui a necessidade de construção de escolas indígenas, equipadas e estruturadas de forma adequada (laboratório, biblioteca, cozinha, salas de aula, área de lazer, esporte e educação física, com banheiros, água potável, energia elétrica, etc.), além de melhorias no transporte de alunos, dos professores, do material didático, da alimentação escolar. (Baniwa, 2019, 264)

Essas políticas públicas, *a priori*, têm por objetivo romper com práticas educacionais colonialistas para os povos indígenas, e iniciar o processo de descolonização da educação da educação indígena. Nesse entendimento, pela primeira vez na história, a escola é uma instituição a favor do indígena. É nessas escolas que surgem as lideranças indígenas, mais fortes e mais

preparadas para representar seus povos. Sendo assim, a escola tem a função libertadora sobre a política de dominação à qual os povos indígenas foram submetidos por séculos. Ela marca também uma nova era na qual a cultura e os saberes tradicionais devem ser preservados. Esse é o olhar mais otimista para os documentos que regem a educação escolar indígena e as políticas educacionais desenvolvidas até o momento. Mas o caminho a percorrer é longo e árduo até chegar ao estágio desejado.

Portanto, a Constituição Federal apresenta o ordenamento jurídico sobre as especificidades das populações indígenas, a partir do qual os Estados e os Municípios devem criar suas legislações específicas considerando a realidade de cada um. Assim, os governos estaduais e municipais têm pela frente o longo desafio de implementar uma educação escolar diferenciada em um país de dimensão continental com povos indígenas nos mais variados processos de integração e realidades sociolinguísticas diversas.

4.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; A Educação Escolar Indígena.

No Brasil, a partir dos anos 1990, inicia-se um movimento de criação da modalidade educação escolar indígena, efetivado pela Lei 9694/96²⁵, a partir da qual a interculturalidade e ensino bilíngue relacionados à educação escolar indígena vão estar presentes nos cursos de formação de professores indígenas, e nos currículos das escolas indígenas, de modo que as novas diretrizes para a educação escolar indígena pautadas na interculturalidade e no bilinguismo procuram desconstruir políticas colonialistas e implementar a educação decolonial. Porém, da mesma forma que ocorreu nos outros países, a educação escolar indígena intercultural no Brasil se constitui um desafio ainda em fase de construção.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB- institui a modalidade Educação Escolar Indígena, estabelecendo os objetivos e orientando a composição do currículo:

Art. 26: Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia.

§ 4º o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia. (Brasil,1996)

Observa-se que a LDB propõe para a educação indígena uma formação geral básica comum, sendo esse um princípio de equidade entre indígenas e não indígenas, e uma parte

²⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

diversificada contemplando os saberes indígenas, nesse modelo de educação os saberes do mundo indígena e do não indígena são postos lado a lado em um processo de valorização da diversidade, onde as alteridades devem ser respeitadas para a sobrevivência da comunidade enquanto grupo étnico.

Atualmente, a maioria dos povos indígenas no Brasil estabelece contato com a sociedade circundante. Esses povos têm o direito enquanto cidadãos brasileiros de terem acesso aos conhecimentos científicos, tecnológicos e aos programas dos governos para lhe proporcionar uma maior qualidade de vida, têm também o direito de continuarem como grupos étnicos mantendo a sua cultura, sendo esta uma fronteira que fortalece suas identidades e os distância do projeto de integração cujo objetivo é subalternizar do lado de cá.

A inclusão do indígena ao mundo do conhecimento ocidentalizado (científico e tecnológico) e o respeito à diversidade estão assegurados na LDB, cabendo aos Estados e a União buscarem as condições para a oferta do ensino escolar indígena, diferenciado e intercultural. Nessa perspectiva o currículo da escola indígena é atravessado por saberes e culturas distintas, objetivando oferecer ao índio meios para a sobrevivência tanto no mundo indígena quanto no mundo não indígena, de forma que seja preservada e mantida a cultura e a identidade do grupo étnico, mas que também lhe permita transitar pela sociedade circundante em condições de igualdade com os não indígenas.

Estamos vivendo agora um momento muito recente e novo, em que a escola indígena parece deixar de ser uma imposição para ser uma reivindicação de muitos povos indígenas que, subvertendo o peso da história, vislumbram a possibilidade de transformar a escola num instrumento a lhes criar as condições para a construção de novas formas de relacionamento com os demais segmentos da sociedade brasileira. (Grupioni, 2004, p. 71).

Contudo, há uma distância entre o que a lei determina e a efetivação dessas políticas na prática. Ao longo dos últimos vinte e cinco anos houve alguns avanços na educação escolar indígena, mas houve também muita estagnação. Nesse período alguns Estados investiram mais recursos para cumprir as demandas da educação escolar indígena, promoveram formação de professores indígenas com especialistas em educação escolar indígena para construir o currículo diferenciado, produção de material didático, e análise da realidade das respectivas comunidades, entre outros. Enquanto outros Estados pouco ou quase nada fazem pela educação escolar indígena. Uma mudança significativa em prol da educação indígena foi a abertura das universidades para os povos indígenas, principalmente a criação das licenciaturas interculturais, e a política de cotas raciais, que permitem que estudantes indígenas se formem e retornem a suas

comunidades para aplicar o que aprenderam nas universidades em benefício de seus grupos étnicos.

Portanto, quando a LDB/96 incorporou a ideia de currículo comum ao definir, no Art. 26, que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum”. A lei propõe uma formação geral equivalente para todos os cidadãos brasileiros, proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Nesse sentido, ela tem o caráter inclusivo para os povos indígenas, pois ao oferecer a eles uma formação geral básica eles serão avaliados no mundo dos estudos e do trabalho com base nessa formação, o que configura em uma política integracionista.

Assim, a ideologia capitalista presente na LDB busca preparar o aluno para o mundo do trabalho, mundo esse permeado de desigualdades sociais e opressão, uma educação neocolonialista. Dessa forma, os objetivos da educação escolar para o indígena são em parte os mesmos da educação escolar para os não índios. Por conseguinte, o mundo indígena tende a incorporar a ideologia capitalista, em que a competição e o individual se sobrepõem ao coletivo. Nessa perspectiva, os Kanela estão se apropriando da lógica capitalista por necessidade. Observamos que o interesse pela educação formal está atrelado aos benefícios que o estudo pode lhes render.

Os grupos indígenas necessitam de uma educação escolar libertadora, uma educação para suas demandas entre as quais estão empregos, empreendedorismo, subsistência, controle social sobre as políticas públicas elaboradas para eles, defesa dos direitos. Essas demandas rompem com a lógica assistencialista implementadas pelo SPI e FUNAI na segunda metade do século vinte, as quais ofereciam o mínimo para sua sobrevivência e mantinham o controle sobre suas vidas numa espécie de segregação racial.

As bases ideológicas da formação escolar preconizada pela LDB são de formar entre outras coisas cidadãos para o mundo do trabalho. Em seu Art. 2º a Lei diz que: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1996, SP). A educação é, nessa perspectiva, um elemento de formação para atender as demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, a formação dos cidadãos é atrelada a fatores socioeconômico, dessa forma ela continua reproduzindo desigualdades sociais, visto que, as populações com menor poder aquisitivo recebem uma formação básica e fragmentada para exercer atividades técnicas que não lhes permite ascensão social.

O estado neoliberal estabelece o modelo de educação escolar ajustada ao seu projeto de dominação, perpetuando ideologias eurocêntricas e padronizando a cultura, o conhecimento e os currículos para formar um cidadão passivo, conformado com seu papel social.

As análises críticas do período do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) são abundantes tanto no âmbito econômico e político como no social, cultural e educacional. Todas convergem no sentido de que se trata de um governo que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis. (Frigotto; Ciavatta, 2005, p. 103).

Esse modelo de educação centralizado no trabalho formal, proposto também para os povos indígenas como forma de exercício da cidadania plena, em muitos aspectos não representa os anseios dos povos indígenas, pois aqueles que resistiram/resistem até aqui procuram alternativas para conciliar o mundo do trabalho com seus estilos de vida. Nesse aspecto, o trabalho é um elemento necessário para a subsistência, mas não deve escravizá-los nem os subalternizá-los, é contra isso que eles lutam. Por conseguinte, eles não desejam adotar a ideologia do não indígena em relação ao mundo do trabalho. A proposta colonialista da LDB em forjar o aluno para se encaixar em um padrão ditado pelo mercado globalizado para a maioria dos indígenas dessa região só reproduz desigualdades.

Dessa maneira, ao longo dos anos o povo Kanela vem se apropriando da ideologia de que o ensino escolar prepara para o mundo do trabalho, e a esse respeito eles têm consciência das desigualdades impostas pelo mercado competitivo e da dificuldade de serem inseridos nesse mercado. “Não é fácil para nós arrumar trabalho na cidade, o trabalho que nos dão é de juquirá mesmo. Vida muito difícil trabalhar o dia inteiro para ganhar uma miséria” (Júlio César Kanela, em 17/04/2023).

Sendo assim, a educação escolar para o indígena impõe novas formas de pensar e de ser, e em certa medida, muda a organização social, política, filosófica e cultural desses grupos, pois para inseri-los em um mercado de trabalho competitivo com os não indígenas eles podem sofrer um processo de integração que ameaça as suas identidades.

Os kanela resistem ao processo de integração e procuram alternativas para sobreviver na sociedade capitalista, segundo Sá (2009) eles ainda não aprenderam a lógica da acumulação de bens e nem a lidar com o dinheiro. As experiências negativas fora da aldeia e as dificuldades de serem inseridos no mercado de trabalho os leva de volta à aldeia, dessa maneira trabalhar lá é uma ambição da maioria dos kanela. Os célebres versos de Alberto Caeiro (2005) ilustram essa opção: “Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver do universo/... Por isso a minha aldeia

é tão grande como outra terra qualquer/ Porque eu sou do tamanho do que vejo/ E não do tamanho da minha altura”.

A escolha dos kanela por não acumular bens materiais, visto que, eles não guardam nada para dias posteriores, mesmo aqueles que recebem salários não tem uma organização financeira, essa postura gera preconceitos na sociedade circundante que os rotulam como preguiçosos, pedintes e desorganizados financeiramente. Essas são características peculiares do povo kanela, cujo sistema de organização social é pautado no coletivo. Nesse aspecto, enquanto o sistema capitalista defende a competição, a individualidade, o sistema social kanela prioriza a tradição coletiva, o equilíbrio homem-natureza, os saberes tradicionais.

A proposta da LDB é oferecer uma formação escolar para o indígena nas mesmas condições dos não indígenas para diminuir as assimetrias entre eles. Nesse sentido, a proposta pode ser carregada de boas intenções, contudo, será que ela diminui as assimetrias entre indígenas e não indígenas sem desintegrar seus sistemas de organização social e seus valores? Não, as assimetrias entre os kanela e outros povos indígenas dessa região ainda persistem. Dessa maneira os kanela desejam para si oportunidades de trabalhos em sua comunidade, portanto desejam uma educação escolar que os prepare para trabalhar e viver em seu território, e estão procurando qualificação para isso.

Embora as políticas educacionais pós-Lei de Diretrizes e Bases sejam ajustadas aos interesses do mercado capitalista, os povos indígenas demandam políticas educacionais diferenciadas para atender às suas necessidades. Nesse cenário, é urgente implementar uma pedagogia decolonial e esta não é apenas para os indígenas e na educação escolar indígena, mas para todas as modalidades de ensino que atendam às minorias sociais, pois são estas que sofrem com a educação neocolonialista, uma educação para o trabalho, pautada na falsa consciência de que se vive em uma sociedade meritocrática para justificar a opressão e as desigualdades sociais. Dessa forma, a educação apregoada pelas políticas educacionais brasileiras é aquela que ensina o aluno “a baixar a cabeça, agradecer ao opressor, porque é isso que esperam dele; disciplina” e “obediência”.

A educação escolar deve ser o instrumento para a libertação, e as políticas educacionais brasileiras ainda não apontam nesta direção. Os kanela desejam adquirir competências linguísticas em língua portuguesa para participar da vida pública, desejam também compreender os mecanismos de luta e resistência dos povos indígenas para ocupar lugar de fala nas representações dos povos indígenas. Dessa maneira, desejam que o currículo da escola kanela os prepare para participar do mundo acadêmico e do mundo do trabalho.

De modo que, os kanela desejam apreender os mesmos conhecimentos escolares do não indígena por acreditarem que as novas gerações precisam dominar os mesmos conhecimentos escolares do não indígena, mas também não confiam na qualidade do ensino ministrado na escola da aldeia Escalvado (ver capítulo análise). Ainda perdura na comunidade práticas de ensino colonialistas oriundas da falta de reflexão e de formação dos agentes educacionais para executar uma educação escolar em que o indígena tenha autonomia para decidir sobre o tipo de ensino que desejam e os conteúdos necessários para seus projetos de vida.

Nesse sentido, a pedagogia decolonial se apresenta como alternativa libertadora pois ela orienta para que os conteúdos sejam abordados de forma crítica e problematizadora, assim, os conteúdos são trabalhados na perspectiva da dialogicidade e da contextualização com o histórico de subalternização dos povos indígenas. Por conseguinte, a leitura crítica é um importante instrumento de ensino decolonial, a qual prepara o aluno para o protagonismo, o ativismo e a construção de um projeto de libertação.

4.3 Políticas educacionais para os indígenas no Maranhão pós-constituição federal

O primeiro documento elaborado pelo Estado do Maranhão, após a Constituição Federal de 1988, para a educação escolar indígena data de 1997. Tratou-se das Diretrizes para a Política Estadual de Educação Escolar Indígena, as quais apresentavam orientações pedagógicas, administrativas, de formação de recursos humanos e produção de material didático específico. Essas diretrizes estaduais eram extensões das políticas educacionais criadas pelo MEC para a educação escolar indígena. Por longos vinte e cinco anos esse foi o instrumento orientador para a política educacional no Estado.

Nesse ínterim, o Estado cumpriu uma agenda de formação dos professores indígenas em número ainda insuficiente. Conforme matéria publicada em Abril de 2023 na página da SEDUC/MA o governo reitera os investimentos com a educação escolar indígena por meio de convênios para a formação de professor indígena em nível superior. A Seduc firmou parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG) e com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) para oferta de Cursos de Licenciatura Intercultural com bolsas para professores indígenas (Maranhão, 2023).

Com a expansão da Educação Básica nas terras indígenas, o número de professores formados nas licenciaturas interculturais ainda não é suficiente para suprir o quadro de docentes nessas escolas. Segundo dados da SEDUC- URE/Barra do Corda em Setembro de 2023; somente nas escolas indígenas de Barra do Corda há 256 professores e deles 177 não são indígenas, e

apenas 77 são indígenas. Anualmente ocorrem processos seletivos para as instituições conveniadas, mas a quantidade de indígenas contemplados não supre a demanda das escolas, sem contar que durante o curso muitos indígenas desistem do curso.

A escolha dos indígenas pelas licenciaturas interculturais ocorre pela flexibilidade durante o curso, já que as aulas ocorrem uma parte na universidade e outra nas comunidades e também pela bolsa que recebem. Há pouca procura pelos cursos superiores ofertados em Barra do Corda, entre os fatores que contribuem para isso estão as questões financeiras, a dificuldade de deslocamento das aldeias para a cidade.

Diante disso, a formação superior para professores indígenas da Região de Barra do Corda ocorre basicamente pela UFG a qual teve a sua primeira turma de formandos em 2010, e pela UEMA, mais recentemente, somente em Outubro de 2022 é que ocorreu a colação de grau da primeira turma (Maranhão, 2022).

Observa-se atualmente que, segundo dados de 2014 da SEDUC, do total de 933 professores atuando nas escolas das aldeias, 500 não são indígenas. A participação de somente 433 professores indígenas assumindo o processo de escolarização em suas aldeias aponta para o fato de que existe escolas nas aldeias, mas não necessariamente essas escolas possam ser consideradas “indígenas” (Furtado; Oliveira; Muniz, 2018, p.18)

Tal qual ocorre com a formação de professores indígenas em que os formados são insuficientes para suprir as demandas das escolas indígenas, o diálogo com representantes de cada grupo étnico do Estado para discutir as necessidades educacionais de cada comunidade e suas propostas para a melhoria da educação nas aldeias é também insuficiente. O que se observa é que esses representantes indígenas são convidados a participar das discussões sobre a educação escolar indígena para cumprir um mecanismo legal, entretanto, suas vozes não são ouvidas e as decisões não perpassam por eles. Diante disso, é preciso aumentar o número de vagas nas licenciaturas interculturais, estimular e oferecer condições para a permanência dos indígenas nos cursos superiores ofertados em Barra do Corda.

É preciso reconhecer que poucas foram as secretarias estaduais que se qualificaram para atender às novas demandas que surgiram em função da obrigação legal de ofertarem programas educacionais para os povos indígenas. Configurou-se um modelo de estadualização do atendimento desta demanda, cujo arcabouço administrativo e operacional não se completou. Não obstante a responsabilidade legal pela execução da educação indígena estar na esfera estadual, várias secretarias estaduais de educação sequer contam com equipes técnicas para o desenvolvimento de ações. O quadro fica mais grave quando observamos as dotações orçamentárias específicas para a educação escolar indígena: mínimas no governo federal e praticamente inexistentes nos governos estaduais. (Grupioni, 2004. 73).

Segundo Coelho (2015), a educação escolar indígena no Maranhão funciona em meio a muitas dificuldades, para ela, não há empenho por parte da Secretaria de Educação do Maranhão em montar uma equipe preparada para conduzir essa modalidade de ensino. Com

pouco suporte, às escolas indígenas funcionam quase sem orientação nem fiscalização. Por conseguinte, há muitas questões para serem resolvidas, sobre as quais nos últimos anos o Estado concentrou ações para resolver os conflitos surgidos a partir das divergências entre o programa de educação indígena proposto pelo Estado e os interesses dos indígenas.

As divergências surgiram a partir da implantação de escolas indígenas nas aldeias norteadas pela LDB e os Referenciais Curriculares Nacionais, os quais conferem aos indígenas maior participação nos processos educacionais de suas comunidades. No entanto, estas comunidades não estavam/estão (ainda) totalmente preparadas para assumir todas as atribuições requeridas para o funcionamento e organização dessas escolas. E esse despreparo gera alguns conflitos e divergências entre Secretaria de Educação e indígenas.

Esses conflitos são oriundos da administração de recursos para merenda escolar, transporte escolar, número de alunos matriculados, contratação de professores, em torno dessas questões estão práticas colonialistas de driblar o sistema e tirar algum benefício daquilo que os indígenas entendem por direitos legítimos. Logo, alguns indígenas envolvidos com a educação escolar indígena procuravam algumas estratégias irregulares para aumentar os recursos, essas questões foram corrigidas nos últimos anos.

De acordo com Coelho (2015), já foram observadas situações nas quais o mesmo aluno aparece inscrito em mais de uma escola, assim como situações nas quais o número de alunos matriculados é muito elevado, tendo em vista a população total da aldeia. Esse problema já foi resolvido pelo Estado por meio do censo escolar, mas até ser resolvido houve muitos conflitos entre o Estado e indígenas. Outra questão também resolvida foi o recurso para compra e distribuição da merenda escolar que antes era diretamente enviado para os dirigentes das escolas e representantes da comunidade, essa atribuição passou para a -SUPAEI- supervisão de alimentação escolar indígena, órgão responsável pela logística, distribuição e compra da merenda e o -PEATI- programa estadual de apoio ao transporte indígena.

É necessário ressaltar que falta formação técnica de muitos agentes educacionais indígenas para prestação de contas, falta também por parte deles conhecimentos em administração, essa carência de conhecimentos em áreas específicas geraram muitas situações que prejudicaram as escolas indígenas, pois muitos gestores indígenas foram/são vítimas de golpes por parte dos fornecedores de insumos para essas escolas. Nesse cenário muitas práticas irregulares estão envolvidas, e indígenas conscientemente, ou não, são manipulados pela cultura capitalista.

Concentrados na resolução de questões administrativas, a parte pedagógica foi deixada de lado por parte do poder público estadual que ainda não encontrou um norte para conduzir essa modalidade de ensino e ofertar uma educação de qualidade nas escolas indígenas do Maranhão.

Nunca foi possível elaborar um Programa de ações. Estas sempre foram pontuais, resultado de pressões dos índios ou de determinações do MEC. Isto foi, por exemplo, o que ocorreu com o curso de capacitação de professores indígenas, ainda em andamento, que foi construído às pressas com o objetivo de utilizar os recursos que o MEC havia destinado para tal fim. (Coelho, 2015, p.13)

Após a criação das escolas indígenas reguladas pelos Referenciais Curriculares Nacionais da educação Indígena, no Maranhão surgiram muitas tensões, resultado de divergências ideológicas, sociais, e culturais entre os indígenas e os não indígenas, estes últimos responsáveis por elaborar, coordenar e executar as políticas educacionais do Estado para os povos indígenas. Além disso, a escola indígena nas aldeias constitui-se em um espaço de aprendizagem do modelo ocidental, a qual se contrapõe aos sistemas de aprendizagem indígenas fazendo emergir conflitos sobre regras, línguas, currículos, contratação de professores, merenda escolar, construção de escolas, entre outros.

Atualmente no Maranhão habitam aproximadamente 33.573 indígenas pertencentes a nove povos distintos, cujas línguas foram classificadas em dois troncos linguísticos: Tupi (Tentehar²⁶Guajajara, Ka'apor e Awá-Guajá) e Macro-jê (Krepymkateyê, Krenjê, Krikati, Apaniekrá-Canela, Memortumre-Canela, PyhcopCati Ji-Gavião). Todos estes povos possuem atividades escolares em seus territórios.

A Secretaria de Estado da Educação do Maranhão atende atualmente, com a oferta de educação básica, a 10.425(Dez mil, quatrocentos e vinte e cinco) estudantes indígenas, distribuídos em 267 escolas indígenas (de acordo com o Censo Escolar INEP 2020, abrangendo nove etnias: AwáGuajá, Ka'apor, Tentehar/Gujajara, Krikati, Krepynkatejê, PyhcopCati Ji/Gavião, Apaniekra/Canela, Memortumre/Canela e Krenjê (REICE/MA, 2021, p. 07).

Com uma diversidade de povos indígenas, espalhados por várias aldeias, distribuídas em terras indígenas, as escolas nessas aldeias exigem tratamentos diferenciados, planejamentos e currículos diferenciados. Todavia, a tendência dos últimos 30 anos da Secretaria de Estado de Educação do Maranhão, foi elaborar um programa homogeneizante comum a todas as escolas indígenas do Estado. Houve principalmente falta de investimentos nessa modalidade no Estado. Assim, o Estado do Maranhão permanece colonialista, executando um programa de educação

²⁶ A opção pela grafia Tentehar em vez de Tenetehara, comumente sistematizada em diversos trabalhos científicos, deu-se por respeitar e validar a preferência desse povo que utiliza o tentehar. No Dicionário ilustrado da Língua Tentehar-Guajajara (SEDUC-MA, 2010), de autoria de indígenas dessa etnia, eles registraram sua designação étnica.

escolar indígena que não corresponde a um ensino intercultural e diferenciado. Dessa maneira, não há preocupação com o aprendizado e a equidade entre alunos indígenas e não indígenas nem em ofertar uma educação para a libertação desses povos.

Mesmo com tamanha diversidade de povos indígenas no Estado, os cursos de licenciatura ofertados no Maranhão não possuem em sua grade curricular nenhuma disciplina sobre educação escolar indígena. Nessas licenciaturas formam professores para atuarem com diferentes públicos, mas não contemplam em seus currículos temáticas da educação escolar indígena. É como se os indígenas fossem invisíveis, e são, para os que controlam o poder nesta região. Nos processos seletivos para contratação de professores da educação escolar indígena, o único requisito é ter formação em cursos de licenciaturas. Esses professores contratados para atuar na educação indígena não passam por nenhuma formação antes do período letivo, simplesmente se apresentam nas escolas e “ensinam” conhecimentos estabelecidos com base no padrão euro-americano, sistematizados e impostos por relações de poder concentradas do outro lado de “lá”.

E desse outro lado de cá, nas aldeias, separados por linhas abissais, os povos indígenas resistem à má vontade do poder público, à incapacidade do sistema de se descolonizar, o qual continua lutando para integrar o indígena à cultura e aos valores importados do outro lado do mundo. Assim é necessário rever as práticas colonialistas nas escolas indígenas do Maranhão.

Após quase dez anos de atuação, a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (atualmente Gerência de Desenvolvimento Humano) não possui quadros qualificados para gerir a educação escolar indígena. O mesmo ocorre com relação ao desconhecimento dos povos indígenas que vivem no Maranhão e das escolas que existem em suas aldeias. (Coelho, 2015, p. 12).

Os estudos de Coelho (2015) apresentam um cenário crítico em relação à educação indígena no Maranhão. Segundo a autora, não há empenho por parte da Secretaria de Educação do Maranhão em montar uma equipe preparada para conduzir a educação escolar indígena. Com pouco suporte às escolas indígenas, elas funcionam quase sem orientação nem fiscalização. Não se prioriza a parte pedagógica, nem os currículos nem tampouco o aprendizado dos estudantes, dessa maneira a colonização do saber persiste por meio de práticas colonialistas de ensino.

O descaso com a educação escolar indígena em território maranhense vai na contramão das orientações do RCNEI prevê para as escolas indígenas, faltam investimentos e empenho dos órgãos responsáveis para descolonizar-se, faltam ações que reconheçam a diversidade como uma riqueza que deve ser preservada. Lobo (2018), ao estudar a educação escolar Kanela, observa um quadro de precariedade e abandono, segundo a autora, por essa escola tem-se um quadro da educação indígena no Estado do Maranhão destacando alguns problemas em seu estudo:

O modelo de ensino “vem de fora”, ou seja, é pensado pelo “branco” e imposto pela SEDUC, não atendendo às especificidades indígenas.

Os professores indígenas acadêmicos das licenciaturas iniciam um processo de construção de um currículo e de um ensino diferenciado com a fundamentação teórica e com as práticas curriculares da formação docente, começando assim a compreender e a operacionalizar os princípios do ensino diferenciado e intercultural da escola indígena. O calendário escolar também é elaborado pela SEDUC e não atende às especificidades da etnia Kanela, pois é pensado para todos os povos indígenas e não inclui os aspectos culturais de cada comunidade. Contudo, a partir das aprendizagens nas licenciaturas, os professores indígenas elaboram um calendário alternativo que inclui o ciclo de festas/rituais da comunidade. Há uma grande precariedade na infraestrutura da escola em relação ao aspecto físico, à logística de alimentação escolar, entre outros.

O aspecto pedagógico é extremamente precário, sem nenhum profissional da área pedagógica para fazer o acompanhamento e as orientações do processo educativo desenvolvido na escola.

A falta de docentes efetivos e de outros profissionais para atender a educação escolar indígena concorre para a precariedade do ensino nas comunidades indígenas.

A inexistência de material didático/escolar tanto para o professor como para o aluno, e isso não se refere apenas ao material diferenciado, mas a qualquer outro tipo de material para as atividades escolares.

A falta de regularização da escola indígena junto ao órgão normativo do sistema de ensino, fato que faz com que, após a conclusão do Fundamental e/ou do Ensino Médio, os alunos tenham que passar por exames especiais em escolas não-índias para fazer a convalidação de estudos feitos em escolas irregulares. Tal processo é burocrático e causa muitos transtornos aos alunos indígenas para conseguirem obter sua certificação e/ou diploma. (Lobo, 2018, p.129).

Acrescenta-se aos problemas identificados pela pesquisadora a ausência de uma política linguística para cada comunidade escolar como forma de fortalecer o bilinguismo nas escolas. O componente curricular Língua Indígena faz parte do currículo, contudo a orientação é para que as aulas sejam ministradas em língua portuguesa a partir do quinto ano. E nas aulas de língua indígena prevalece a oralidade sobre a escrita. Os professores Kanela desse componente curricular se sentem confortáveis em ensinar Língua Indígena, pois em parte eles fazem na sala de aula aquilo que já fazem nos processos de educação dos filhos e sobrinhos, transmitem seus saberes por meio da oralidade, isso é muito importante, mas falta sistematizar a língua indígena para o ensino dos conteúdos do currículo, sistematização necessária para que ocorra a articulação entre a língua Kanela e a língua portuguesa no processo de ensino escolar. O ensino em língua portuguesa é um dos problemas que os professores e alunos da aldeia Escalvado enfrentam, visto que, a língua portuguesa é a L2 na comunidade e os estudantes têm pouca familiaridade com ela. De forma que a maioria deles terminam o ensino médio, mas não conseguem escrever um texto em língua portuguesa, e isso os prejudica nas avaliações, vestibulares e ENEM, pois não há uma prova diferenciada na língua indígena que eles falam.

As juventudes Kanela desejam se apropriar dos processos formativos porque entendem que esse é o caminho para a sua libertação e o mundo do trabalho, mas a dificuldade com a língua portuguesa escrita afasta a maioria deles desse projeto. Não há registros de estudantes Kanela bem classificados no ENEM ou nos vestibulares da região. Fato que os deixa reflexivos e

apreensivos pela falta de proficiência na língua portuguesa e que os impede de abraçar essa perspectiva. Diante disso, defendemos que a escola promova um ensino que possibilite aos estudantes kanela condições de aprendizado para a continuidade dos estudos no ensino superior e fazer outros cursos além das licenciaturas interculturais, e entre as competências a serem desenvolvidas estão o letramento em língua portuguesa.

No último seletivo realizado pela UFG no início de 2023 para ingresso na Licenciatura Intercultural havia cinco vagas para os Kanela/memortunré e houve mais de trinta inscritos. O seletivo consistia de carta de intenção, análise curricular e de uma produção textual cuja temática versou sobre a perspectiva do indígena para a educação escolar indígena. Alguns deles participantes desta pesquisa revelaram a dificuldade em produzir o texto em língua portuguesa e chegaram a compartilhar comigo suas tentativas de produção, mas não aceitaram as minhas orientações, não sentiram confiança em mim. Posteriormente compartilharam os resultados, alguns felizes, outros frustrados.

Por conseguinte, é necessário que haja uma política linguística para suprir as necessidades linguística dos alunos em língua portuguesa, já que estes estão sendo prejudicados em provas e concursos. Macena (2007) apresenta o exemplo de um seletivo para professor da educação indígena executado pelo Estado do Maranhão em que os professores Kanela não foram aprovados e alegam que a prova era em língua portuguesa e por isso não entenderam, esse fato comprova que se os professores não passaram e apontaram esse problema os alunos também enfrentam os mesmos problemas.

Uma outra questão que tem prejudicado o ensino na aldeia Escalvado conforme observa Lobo (2018), é a insatisfação dos indígenas kanela com a contratação de professores não indígenas pois estes não têm interesse pela cultura nem pela língua kanela e pouco fazem para que ocorra aprendizado, segundo a autora, a comunidade se ressentem com a indiferença desses professores. Cavalcante e Maher (2005) ressaltam que a existência de professores não-indígenas como agentes de alfabetização revela uma estratégia eficaz na implantação de políticas educacionais assimilacionistas.

As mudanças presentes nos documentos que orientam a educação escolar indígena devem acontecer também na prática, se nas escolas indígenas do Maranhão ainda não há professores habilitados para suprir as demandas de cada escola, é responsabilidade do Estado selecionar os professores não índios para essa tarefa e ofertar formação adequada para tal exercício. A esse respeito Santos (2005, p. 56-57) discorre:

Assim como a educação indígena deve ser “específica, diferenciada, intercultural e bilíngue”, também o professor não-índio, principal agente da formação do corpo docente e participante na elaboração do currículo da escola indígena, deve ter formação especializada para atender ao contexto específico da educação escolar indígena.

A educação escolar indígena que tem como premissa oferecer um ensino diferenciado e intercultural não pode perder de vista o respeito à diversidade, à melhoria na qualidade de educação do aluno ofertada por essas escolas. Diante das dificuldades enfrentadas por esta modalidade de educação no Estado do Maranhão, essa pesquisa vai somar com a de Lobo (2018), de Mecnas (2007), de Sá (2009) as quais apresentam um diagnóstico da realidade da educação escolar do povo Kanela, o que reflete a realidade de outras escolas indígenas da região. Dessa maneira coloca-se em discussão a carência de políticas educacionais efetivas para esta modalidade de educação no Estado.

O currículo das escolas indígenas do Maranhão contempla uma parte diversificada e uma parte comum com os currículos das escolas regulares. Logo, os professores não indígenas não fazem nenhum ajuste nas abordagens e nos conteúdos para ofertar um ensino intercultural.

Figura 4- Currículo ensino médio

REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO - **EDUCAÇÃO INDÍGENA**

• DIURNO E NOTURNO

Estrutura Curricular	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	2022		2023		2024		CH/ 3 anos
			1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGEM	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240
		Língua Indígena	2	80	2	80	2	80	240
		Educação Física *	1	40	1	40	1	40	120
		Arte *	1	40	1	40	1	40	120
		Língua Inglesa	1	40	1	40	1	40	120
	SUBTOTAL		7	280	6	280	7	280	840
	MATEMÁTICA	Matemática	4	160	4	160	4	160	480
		SUBTOTAL		4	160	2	4	160	4
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	1	40	1	40	1	40	120
		Química	1	40	1	40	1	40	120
		Física	1	40	1	40	1	40	120
	SUBTOTAL		3	120	3	3	120	3	
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	1	40	1	40	1	40	120
		Geografia	1	40	1	40	1	40	120
		Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
		Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
	SUBTOTAL		4	160	4	160	4	160	
TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA		18	720	18	720	18	720	1800	

Rua das Figueiras, s/n°, Jardim São Francisco, São Luís/MA - CEP 65.076-150
supmode@edu.ma.gov.br

Fonte: SEDUC/2021

O currículo é elaborado pela Secretaria de Estado de Educação -SEDUC- e distribuído para as escolas indígenas. Os componentes curriculares da parte comum são abordados da mesma maneira que ocorre nas escolas regulares, não ocorrendo nenhuma orientação pedagógica para o ensino intercultural, fato que compromete o caráter de ensino diferencial por outro lado a parte diversificada não conta com material didático para a sistematização dos conteúdos e um planejamento e reflexão de como esse ensino deve ocorrer.

Figura 5-Currículo a parte diversificada

FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR	Produção Textual e Leitura	1	40	2	80	2	80	240
	Direito Indígena	1	40	1	40	1	40	160
	Arte e Cultura Indígena	1	40	1	40	1	40	120
	Projeto de Vida**	2	80	2	40	2	40	80
	Eletivas de Base***	4	160	2	80	2	80	120
	Pré IF Ciências da Saúde	1	40	0	0	0	0	40
	Pré IF Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas	1	40	0	0	0	0	40
	Pré IF Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra	1	40	0	0	0	0	40
	Pré IF Ciências Humanas e Linguagens	1	40	0	0	0	0	40
	Eletivas de IF	0	0	4	80	4	80	160
	Corresponsabilidade Social e Movimento Indígena	0	0	1	40	1	40	80
SUBTOTAL		13	520	13	520	13	520	1560
CARGA HORÁRIA GERAL		30	1200	30	1200	25	1200	3600

Fonte: SEDUC/2021

Tanto a parte comum quanto a parte diversificada precisam de acompanhamento pedagógico e orientação para que ocorra um ensino intercultural e bilíngue, o que não ocorre na prática. A ausência de profissionais qualificados para atuar nessa modalidade de ensino acrescida da falta de consciência dos próprios indígenas sobre processos educacionais que promovam a descolonização e a libertação continua reproduzindo desigualdades e segregação aos indígenas dessa região.

Para mudar esse quadro o Estado precisa investir em formação continuada, acompanhamento pedagógico, currículo e material didático. Para isso, dois instrumentos legais foram aprovados no ano de 2021, o documento curricular da educação escolar indígena no Maranhão e o Estatuto dos Povos Indígenas, os quais preveem importantes ações para conduzir a Educação Escolar Indígena no Estado do Maranhão.

O Estatuto dos povos indígenas cria o Sistema Estadual de Proteção aos Indígenas através da lei nº 11.638, de 23 de dezembro de 2021, este representa um avanço para garantir os direitos dos povos indígenas, com sua aprovação o Estado sinaliza para a execução de medidas importantes voltadas para a educação escolar indígenas, no eixo educação ele apresenta as seguintes diretrizes:

- I - Garantir o funcionamento do Conselho de Educação Escolar Indígena do Maranhão com participação do Movimento Indígena;
- II - Construção e implementação:
 - a) das diretrizes curriculares para a educação escolar indígena;
 - b) de Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) nas escolas indígenas, buscando, inclusive, possibilitar meios para que as escolas construam PPPs em conjunto para integração;
- III - incluir a Língua Materna e a Arte como disciplinas obrigatórias na grade curricular das escolas, com carga horária adequada para o bom aprofundamento dos conteúdos, além de oferecer a disciplinas de Cultura e História indígenas, em consonância com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; (...)

V - Realizar concurso público para a contratação de profissionais da educação indígena;

VI - Promoção da capacitação e qualificação profissional continuada e diferenciada para os educadores indígenas, de acordo com o calendário de formação da rede estadual de ensino;

VII - Promoção da capacitação e a qualificação profissional para os técnicos do Estado que trabalham com educação indígena;

VIII - Implementação de programas de educação voltados para jovens e adultos nas aldeias;

(Maranhão, Lei Nº 11.638, DE 23 de Dezembro de 2021).

O Estatuto dos povos indígenas prevê que todas as ações citadas no Documento sejam implementadas ao todo ao longo de dez anos. Trata-se de uma conquista que respalda os povos indígenas em suas reivindicações e sinaliza para o cumprimento de mudanças significativas para a Educação Escolar Indígena no Maranhão. Espera-se que de fato as políticas públicas prometidas nesses documentos sejam efetivadas, pois se isso ocorrer a Educação Escolar Indígena do Maranhão cumprirá com o princípio da equidade tão necessário para a inclusão do indígena nos espaços que lhes são de direito, como universidades, para que este ocupe papeis relevantes na educação, saúde, vida política e social de sua comunidade, sendo ele um protagonista de sua história.

Os povos indígenas presentes no território maranhense lutam para serem respeitados em suas diversidades e, também, pelas demarcações de suas terras para viverem em segurança, eles carregam marcas dos conflitos que foram vítimas ao longo do século XX, entre os quais estão o conflito de Alto Alegre na região de Barra do Corda, MA. Porém, os sobreviventes continuam resistindo e lutando para preservar suas tradições.

4.4 Documento Curricular da Educação Indígena do Maranhão 2021

O Documento curricular da educação indígena do Maranhão apresenta os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular que devem fazer parte de cada componente curricular e os objetivos específicos para cada um deles. Apresenta, também, uma ementa geral a qual deve ser ajustada a cada escola para superar tendências homogeneizadoras que possam descaracterizar as alteridades, extremamente importantes para a sobrevivência de cada comunidade indígena. Sendo, portanto, aberto para contemplar as necessidades educacionais de cada povo, os saberes tradicionais, os níveis de bilinguismo e as expectativas que cada um tem em relação à educação formal. Dessa maneira, ele é democrático à medida que confere autonomia para a comunidade tomar as próprias decisões sobre seus processos educacionais.

O novo documento curricular para a educação escolar indígena, aprovado em 2021, esboça a preocupação com a aprendizagem do aluno indígena e o currículo das escolas indígenas,

as quais devem organizar o ensino com base nas necessidades de cada comunidade, sejam elas relacionadas a vivência e permanência como comunidade indígena, com seus saberes, línguas, e culturas, ou aquelas relacionadas às necessidades dos povos indígenas na sociedade envolvente. Assim, a escola indígena é também um espaço de aprendizagem dos conhecimentos do mundo não indígena, pois é com base nesses conhecimentos que os estudantes indígenas serão avaliados para o acesso às universidades, e ao mercado de trabalho. A escola indígena é uma instituição que visa pôr em prática o princípio da equidade defendido pela Constituição Federal, a qual estabelece que os estudantes indígenas se apropriem dos conhecimentos da Base Nacional Comum Curricular, para que todos os brasileiros independentes de raça tenham a mesma formação básica.

O referido documento reafirma as políticas educacionais para os povos indígenas no Maranhão, discute, sobretudo, o currículo no contexto da BNCC, e as demandas das comunidades indígenas no contexto atual.

O Referencial Curricular tem como proposição; constituir-se, como um elemento orientador para as escolas indígenas do Estado do Maranhão, pautado no processo de construção dos Projetos Pedagógicos das escolas, auxiliando nas reflexões das políticas educacionais para os Povos Indígenas do Maranhão e apresentando os princípios mínimos necessários em cada área do currículo para Educação Infantil e Ensino Fundamental, atendendo as exigências do contexto educacional vigente. (REICE/MA, 2021, p. 07).

Com base no texto acima, verifica-se a orientação para a atualização do currículo da educação indígena, pois as mudanças sociais, políticas e tecnológicas estão presentes também nos contextos indígenas, de forma que surgem demandas específicas e diferenciadas para esse público. Nesse contexto, emerge a preocupação com a juventude indígena, pois o contato e a vida fora da aldeia atraem a juventude indígena, a qual procura principalmente por estudos para além de suas aldeias. A educação escolar é vista pelos indígenas como um instrumento de libertação desde que desenvolvida dentro dos padrões da interculturalidade, ela é a arma com a qual eles lutam contra o opressor e o sistema colonialista. Dessa maneira, os referenciais curriculares para a educação indígena refletem sobre uma educação para o protagonismo indígena, para a ocupação dos espaços que lhes são de direito.

O Ensino Médio tem como objetivo prestar uma educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade. Nesse sentido, direciona todo o trabalho pedagógico promovendo despertar a sensibilidade e as potencialidades dos estudantes, visando também o desenvolvimento de sua autoestima, bem como sua capacidade realizadora e crítica. (REICE/MA, 2021, p.94).

Dessa maneira, o REICE/MA, 2021, propõe um ensino para o indígena com a participação deles e estimulando a criticidade do estudante, no entanto na prática essas mudanças

ainda não estão ocorrendo e o ensino permanece colonialista. Os professores das escolas indígenas precisam de formação e de consciência crítica sobre o ensino diferenciado e intercultural, mas precisam antes de tudo se despir de práticas colonialistas, precisam desenvolver consciência de classe, raça e identidade para combater as ideologias opressoras presentes nos currículos e na educação escolar de nosso País.

4.4.1 Componente Curricular Língua Indígena e Língua Portuguesa

Um dos pilares da educação indígena é o bilinguismo, o qual consiste em uma educação escolar mediada pela língua portuguesa e pela língua indígena de cada grupo étnico. O objetivo deste trabalho é investigar o espaço da língua portuguesa e o papel da leitura crítica no processo de escolarização do povo Kanela. Para isso, será analisada a proposta do documento curricular para o componente curricular Língua Indígena e Língua Portuguesa, a partir da qual faremos algumas considerações sobre a importância da língua portuguesa no processo de ensino das escolas indígenas como instrumento de mediação do ensino em todos os componentes curriculares do Ensino médio e de como ocorre a articulação entre a língua portuguesa L2 para o povo Kanela e a língua indígena Kanela L1 em seus processos de escolarização. No quarto capítulo fazemos algumas reflexões sobre a importância da leitura crítica no processo de educação decolonial das escolas indígenas.

A presença da língua indígena como componente curricular faz parte das políticas educacionais orientadas pelo Documento Curricular em análise. Essa política linguística visa à manutenção/vitalização, revitalização e preservação das línguas indígenas. A escola com a sua abrangência é o *locus* para desenvolver estratégias para preservação/manutenção das línguas indígenas, pois é também nesses espaços que a escrita dessas línguas é sistematizada. De forma que, ao criar a disciplina Língua Indígena, uma cadeia de conhecimentos se reproduz, quais sejam: manutenção/vitalização e revitalização das línguas indígenas, desenvolvimento da escrita e preservação da cultura indígena, visto que a escola deve estar em constante diálogo com os espaços especializados de uso da língua indígena, conforme assinala Pimentel (2019).

Isso tudo com o objetivo de que os diversos componentes curriculares através do ensino intercultural devem estimular as pesquisas nos espaços de saberes especializados da comunidade por meio das línguas indígenas. Essa metodologia desenvolve o bilinguismo epistêmico no qual a língua portuguesa e a língua indígena atuam para na transmissão de saberes, tanto os saberes do currículo e da cultura do não índio, quanto dos saberes indígenas; produzir material didático nas línguas indígenas, resgatar as narrativas indígenas por meio da escrita nas línguas indígenas.

A língua indígena deve ser movimentada em todos os espaços por onde transitam os indígenas, colocar a língua indígena como componente curricular e não fortalecer as práticas sociais de uso dessa língua não corresponde a vitalização. Pois esta ocorre por meio dos usos sociais diários. Uma outra questão sobre o ensino de língua indígena diz respeito à política linguística dos Estados e Municípios, os quais colocam esse componente na grade curricular, mas desconhecem que cada comunidade indígena apresenta uma realidade sociolinguística diferente, requerendo, portanto, planejamentos e abordagens diferenciadas para o ensino de Língua Indígena. A esse respeito Simas e Pereira discorre:

Uma política linguística para línguas indígenas, portanto, deve considerar os tipos de escolas indígenas existentes: monolíngues (em língua portuguesa ou em língua indígena), bilíngues (sendo L1 a língua portuguesa e L2 a língua indígena ou L1 língua indígena e L2 língua portuguesa) e multilíngues (L1 Sendo duas línguas indígenas e L2 língua portuguesa, por exemplo). Nesse sentido, um levantamento sociolinguístico junto aos vários povos nativos identificaria a proficiência dos alunos nas línguas presentes na comunidade nativa ou com as quais entram em contato no entorno. (Simas; Pereira, 2016, p.40).

Os responsáveis pelo planejamento linguístico para o ensino de línguas Indígenas devem ser os Estados e Municípios com a participação dos indígenas e de especialistas em bilinguismo para comunidades indígenas, os quais devem fazer o diagnóstico da situação sociolinguística de cada comunidade e com base nele apresentar proposta de ensino para a componente Língua Indígena, tudo vai depender do estágio que se encontre o bilinguismo na comunidade. E quando a comunidade for monolíngue em língua portuguesa, estabelecer estratégias de revitalização, nesse caso a tarefa é ainda mais complexa e vai depender de várias instituições envolvidas em um trabalho conjunto, de resgate, registro oral e escrito, revitalização dos espaços de uso da língua na comunidade e de interesse da própria comunidade por esse resgate.

O componente curricular Língua Indígena para os Kanela funciona como uma extensão para que os ensinamentos da cultura também ocorram no espaço escolar. Assim, há uma carência de material didático na língua kanela e não ocorre sistematização desta língua para ensinar os conteúdos da Base Comum Curricular, de forma que sua presença no currículo ocorre para os ensinamentos da cultura kanela. Poucos Kanela leem e escrevem na língua Kanela. Conforme proferido por Ricardo Kapericó Kanela no Quinto seminário de Humanidades do IFMA no mês de Maio de 2023, “aprender a ler e escrever na língua materna foi um processo difícil e autônomo e para ele que já ocorreu na fase adulta, no momento que ele entendeu sobre a importância de sua língua materna para a sobrevivência de seu povo e de sua cultura. Dessa maneira, fica evidente pela fala do professor kanela que o componente curricular Língua Indígena na educação escolar não desenvolve o seu registro escrito e isso faz falta para eles. Como também, o

componente curricular Língua Indígena não favorece o processo de ensino escolar porque não é sistematizado para transmitir os conteúdos da educação escolar, a falta de integração entre as línguas de uso da comunidade no processo de ensino dificulta o aprendizado e interfere na qualidade do ensino dessas escolas.

Quadro 2- Componente curricular língua indígena

Língua Indígena/ 80 hs anual
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a manutenção e preservação das Línguas Indígenas. • Conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas das línguas dos Povos Indígenas do Maranhão, • Interagir com os falantes das diferentes línguas indígenas do estado do Maranhão e do País, dos mais diversos troncos linguísticos. • Favorecer o desenvolvimento das línguas indígenas no nível oral e escrito, e no âmbito da escrita, estimular a produção textual, para o aumento da literatura em língua indígena. <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura. • Expressão Oral. • Expressão Escrita. • Conhecimentos linguísticos e gramaticais. <p>Metodologia:</p> <p>Usar a língua indígena como ferramenta que o capacite para conviver e compreender as relações socioculturais do seu povo, interagindo ativamente no contexto social.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudar a língua indígena de modo interdisciplinar, como forma de pensar o contexto local e global na própria língua, por meio de um diálogo com as outras áreas de conhecimento. • Atividades em grupos que envolvem a realização de pesquisas, a tomada de decisões, a divisão de tarefas, a apresentação de resultados. • Desenvolver a leitura e a escrita de pequenos textos na língua indígena, com diferentes propósitos e nos mais variados gêneros.

Fonte: REICE/MA, (2021)

De acordo com as orientações do plano curricular, cada grupo étnico ajusta o plano acima a sua realidade sociolinguística, as atividades desenvolvidas no componente curricular Língua Indígena vão depender do nível de bilinguismo presente na comunidade. A valorização da língua indígena e sua presença como componente curricular reforça o alinhamento com Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, aprovada em 2012 pelo CNE (Parecer nº 13 e Resolução nº 05). As metodologias e material didático para o ensino de línguas indígenas são desenvolvidos nos cursos de licenciatura intercultural ofertados por algumas universidades brasileiras, as quais são responsáveis pela formação dos professores indígenas que vão conduzir os processos de ensino em seus territórios. Estas instituições são espaços de produção de saberes e desenvolvimento de metodologias para serem aplicadas na educação escolar indígena.

O componente curricular Língua Indígena articulado com o de Língua Portuguesa, quando a comunidade for bilíngue, é uma forma de valorização das línguas indígenas que sobreviveram ao massacre linguístico resultado da política linguística de integração do indígena

ao mundo do não índio. Trata-se, portanto, de uma política linguística²⁷ de reconhecimento do *status* da língua indígena, cujo objetivo é preservar as línguas indígenas como riqueza e valorização da diversidade de povos existentes no Brasil. Assim a língua indígena, no processo de ensino aprendizagem na educação escolar indígena, promove a interculturalidade e representa, também, um contraponto aos modelos de educação escolar indígenas pautados na assimilação e integração do indígena ao mundo não indígena. Estudar a língua indígena na escola estabelecendo uma reflexão sobre a importância desta nos processos de escolarização, na manutenção da cultura e preservação dos saberes indígenas por meio da oralidade e da escrita é uma forma de mantê-la viva, movimentando os saberes e a cultura indígena.

4.4.2 Ensino de Língua Portuguesa

A apresentação do componente curricular Língua Portuguesa para escolas indígenas no Documento Curricular em análise não apresenta objetivos nem metodologias definidas. O destaque fica para a palavra convivência; princípio elementar da vida social. As aulas de língua portuguesa devem favorecer as práticas de linguagens do grupo, identificar as necessidades linguísticas desse público nas situações que precisam conviver/interagir com os não indígenas e desenvolver propostas de letramento nos gêneros mais utilizados por eles, para assim facilitar a convivência do indígena com outras culturas.

Além de facilitar a convivência entre indígenas e não indígenas o aprendizado da língua portuguesa oral e escrito favorece a equidade entre grupos étnicos historicamente subalternizado e marcado como inferior também por não saber utilizar a língua portuguesa. Nesse aspecto, a língua portuguesa é uma necessidade para os povos indígenas, cujo bilinguismo deve fazer parte de seus projetos de vida uma vez que serão avaliados com base na competência que possuem em língua portuguesa. É notório nessa região que as lideranças indígenas de maior sucesso são aquelas que dominam a língua portuguesa, por meio dela defendem suas comunidades e estabelecem negociações assertivas com os não indígenas.

²⁷ É determinada a partir das grandes decisões referentes às relações entre línguas e a sociedade (Calvet (2007)).

Quadro 3- Componente curricular Língua Portuguesa

Língua portuguesa: Leitura, Produção textual, conhecimentos linguísticos
<p>Esta área de conhecimento humano visa expandir o uso da linguagem em todas as instâncias de ação do homem, seja pública ou privada, sabendo utilizar as palavras e produzir textos - tanto orais quanto escritos - coerentes, coesos, adequados a destinatários, aos objetivos que se propõe e aos assuntos tratados.</p> <p>Nas escolas indígenas, a Língua Portuguesa será trabalhada utilizando diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-las às circunstâncias da situação comunicativa em que participam, conhecendo e respeitando as diferentes variedades linguísticas do Português falado abordando:</p> <p>a) Convivência na sociedade - ética e pluralidade cultural; b) Convivência com as diferentes linguagens - pluralidade cultural; c) Convivência com as profissões - ética e cidadania; d) Convivência com o corpo e suas transformações - saúde e orientação sexual; e) Hábitos e costumes da sociedade brasileira nas várias épocas: pluralidade cultural, ética, religiosidade, educação sexual; f) Relacionamento intra e interpessoal: ética, cidadania, educação sexual.</p> <p>Literatura</p> <p>A Literatura vincula a percepção da realidade, é um trabalho de construção cuja significação maior é a experiência de sentir e de pensar a realidade, de forma especial entre a tradição e a atualidade.</p>

Fonte: (REICE/MA, 2021, p. 97).

Os objetivos do componente curricular Língua Portuguesa são bem amplos e tratam sobre as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por meio do ensino de língua portuguesa. Considerando que a LDB determina que o ensino na educação escolar indígena deve ser ministrado em língua portuguesa, então a língua portuguesa é componente curricular obrigatório e é, também, um instrumento de poder que o indígena dispõe para se defender e ter acesso aos bens e serviços da sociedade circundante.

Sendo assim, esse trabalho apresenta como proposta que as aulas de língua portuguesa na educação escolar indígena devem partir sempre de um gênero textual, selecionado a partir do campo de atuação e voltado para práticas sociais de uso da língua portuguesa reguladas pelas necessidades linguísticas do público, e pela situação sociolinguística da comunidade. Devem também considerar a escolha da comunidade sobre quais gêneros são mais presentes em suas práticas de linguagem, e quais aqueles que precisam conhecer para dar sustentação ao projeto de vida da juventude indígena, projeto esse traçado pelas famílias e lideranças da comunidade. Isso para que seja respeitada a escolha da comunidade, suas opiniões, sua cultura, seus valores, pois em comunidades indígenas a educação escolar tem objetivos diferentes daqueles de culturas não indígenas. Estes objetivos devem ser definidos no Projeto Político Pedagógico, o qual vai orientar a seleção dos gêneros a serem estudados condizentes com suas necessidades e seus projetos de vida.

Dessa maneira, os objetivos do ensino de língua portuguesa, conforme descrito no documento, é a prática de linguagem, a qual se materializa nos gêneros. De acordo com Bakhtin (2003), “Em todas as manifestações da linguagem é necessário compreender a natureza dos enunciados seja dos gêneros primários ou secundários, sem esse conhecimento a linguagem cai num formalismo e abstração exagerados. Para isso, é necessário que o estudo de determinado gênero faça sentido para o aluno, que ele o utilize em sua prática de linguagem.

Com base nas demandas das sociedades, a BNCC na componente língua portuguesa separa o estudo dos gêneros por campos de atuação, assim, os gêneros textuais são selecionados de acordo com a especificidade de cada campo do conhecimento.

Quadro 4: campos de atuação/ Língua Portuguesa

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
Anos iniciais	Anos finais	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático.	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

Fonte; Brasil, 2018, p.493

A educação escolar indígena é o instrumento pelo qual as juventudes indígenas encontram para compreender o processo de colonização que sofreram e suas consequências, para a partir dessa compreensão desenvolver um projeto de libertação. Nesse sentido, o letramento crítico em gêneros do campo de atuação na vida pública é fundamental para o despertar da consciência social do aluno. Ademais a parte específica do currículo em discussão conta com o componente curricular direito indígena, a qual pode ser trabalhada de forma contextual/interdisciplinar em articulação com o componente de Língua Portuguesa, Sociologia, Geografia e História, para isso os professores envolvidos estes componentes curriculares, devem selecionar os textos que se encaixam nesse campo de atuação e a partir deles desenvolver o processo de letramento crítico.

Assim, cada componente curricular dentro de suas especificidades deve contextualizar a realidade social em questão por meio de uma abordagem crítica, confrontando posicionamentos e ideologias com base nas relações de poder da sociedade e estabelecendo formas de resistência. Dessa forma, a criticidade deve permear o estudo dos textos. Sendo assim, o ensino, a partir dessa perspectiva, amplia a consciência social do aluno e o prepara para atuar na vida pública. De forma que, para cada área do conhecimento há habilidades específicas, as quais devem ser articuladas com habilidades gerais da BNCC de forma a expandir a temática em estudo.

A partir da convergência das habilidades específicas de cada componente curricular e gerais da BNCC, os professores responsivos²⁸ e integrados a um mesmo objetivo, letramento crítico para estudantes indígenas, devem se articular para desenvolver um ensino visando a promoção da cidadania, a consciência social e identitária. Dessa forma, os gêneros textuais do campo de atuação da vida pública compõem os temas geradores²⁹, para serem ampliados e estudados em outros componentes curriculares. Dentro da componente língua portuguesa estes poderão ser abordados através da leitura crítica, da problematização da temática que dão origem à produção de outros gêneros, orais ou escritos, e dos aspectos linguísticos composição, linguagem e estrutura do gênero.

Segundo Bakhtin (2003), cada enunciado é particular e individual e reflete um campo da linguagem humana, são regulados pelo conteúdo temático, estilo, e também pela construção composicional. Assim, uma multiplicidade de gêneros pode ser trabalhada no campo de atuação da vida pública entre eles: textos legais e normativos, como regimentos, estatutos, códigos e leis – em especial aqueles que conferem direitos e deveres aos povos indígenas. A partir do estudo desses textos ressignificar as informações através do processo, leitura, interpretação, e produção de novos textos orais ou escritos em diversos gêneros, tais como: artigo de opinião, diálogo argumentativo e carta de reclamação, entre outros.

O estudo dos gêneros do campo jornalístico-midiático também deve fazer parte da seleção de gêneros a serem trabalhados nas escolas indígenas. Para a seleção desses textos é necessário sempre considerar a realidade sociocultural da aldeia, o contato com as mídias, como estas são utilizadas pelos mais jovens e o que os sábios acham dessas ferramentas para a cultura indígena. É necessário, sobretudo, desenvolver estudos de letramento para a interpretação da notícia, aprofundar os saberes sobre os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e publicitários.

Os gêneros da esfera jornalística midiática são necessários para as abordagens contextuais, uma notícia, uma reportagem, pode ser "esticada" de forma interdisciplinar, expandindo as possibilidades de aprendizado da área da geografia, história, política, sociologia, etc. Na componente língua portuguesa a atenção também se volta para a construção do texto e os recursos multissemióticos presentes nele.

Os textos da esfera jornalística midiática no componente língua portuguesa, além do estudo da linguagem em sua composição, e da função desses textos para ampliar a capacidade

²⁸ O professor responsivo é um intermediador das práticas com a linguagem em sala de aula, através das representações comunicativas dos sujeitos e das atividades propostas na sala de aula. (Souto Maior; Lima, 2012).

²⁹ se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que precisam ser cumpridas (Freire, 1978, p.110).

informativa e argumentativa tão necessárias na formação do aluno crítico, também prepara para a participação do aluno no mundo midiático, discutindo regras e estratégias de utilização das mídias, grande preocupação atualmente em todas as modalidades de educação, pois o contato com as mídias digitais faz parte do cotidiano dos alunos sejam eles indígenas ou não indígenas. De modo que, o professor responsivo deve problematizar questões envolvendo as dinâmicas das redes sociais e suas práticas – curtir, comentar, compartilhar, entre outras –, como também letrar para que o aluno não caia nas armadilhas das *fake news*, orientando para que a informação seja checada, filtrada, antes de tomá-la como verdade absoluta. As abordagens críticas dos textos apontam para a carga ideológica presente nele, uma discussão crítica reflete sobre a ideologia e problematiza com os contextos históricos e sociais dos alunos.

O campo artístico-literário é voltado para a formação humana. A BNCC prioriza a formação do leitor literário, o estudo do texto literário deve ser selecionado o mais próximo possível das produções artísticas presentes na cultura indígena. Os povos indígenas têm na oralidade a representação de suas produções literárias, dessa forma, suas canções são poemas, as narrativas contam as suas histórias, com seus heróis e anti-heróis. Logo, na cultura indígena existe literatura e arte de alta qualidade, estas representam, portanto, a fruição dos elementos constitutivos de sua cultura e identidade.

Sendo assim, o estudo dos gêneros do campo artístico-literário favorece a interculturalidade, pois permite que o aluno conheça narrativas de outras culturas e faça relação com as narrativas de sua cultura, assim como será importante instrumento de registro e vitalização das narrativas orais das sociedades indígenas, fomentando os intercâmbios com outras culturas. Novamente o componente curricular língua portuguesa vai abordar também a linguagem e os recursos expressivos na construção do texto literário, seja ele literatura indígena ou não indígena, a partir do qual será possível fazer comparações sobre a fruição do texto literário na língua indígena e na língua portuguesa. Esse campo do conhecimento é importante para a vitalização das artes, da literatura e da cultura indígena, e da língua indígena e pode ser desenvolvido na educação escolar indígena como estudos complementares.

Nesses estudos complementares nós contextualizamos a comunicação entre as gerações, os espaços sagrados, os segredos, o cotidiano, as falas mais especializadas a partir da valorização da oralidade dos saberes tradicionais e, sobretudo, da valorização do papel dos sábios e sábias, dos anciãos e anciãs, dos artesãos e artesãs nesse processo de conhecimento semântico, contextual, cosmológico da língua. Tudo isso precisa ser apropriado pelos estudos em línguas indígenas. (Pimentel, 2020, P. 312).

Os estudos complementares são parte da formação do aluno indígena, fontes de pesquisas importantes para as novas gerações indígenas, que por meio das pesquisas e registros mantêm vivas as tradições da comunidade, não apenas no registro escrito, mas nas práticas dessas

tradições na comunidade. Assim, os estudantes vão buscar nas fontes onde brotam os conhecimentos especializados, e em língua indígena se possível, pois assim o conhecimento indígena é movimentado entre as gerações por meio da língua indígena, a língua indígena adquire o *status* de língua de conhecimento.

4.4.3 Conhecimentos linguísticos

A parte referente aos Conhecimentos linguísticos na BNCC refere-se ao estudo da parte estrutural do texto, dessa forma, a cada gênero estudado é feito um estudo reflexivo sobre a linguagem do texto. A BNCC apresenta um número considerável de habilidades que devem ser trabalhadas nas aulas de língua portuguesa sobre conhecimentos linguísticos. Tal proposta para a educação básica é baseada no currículo das escolas não indígenas. No documento curricular em análise embora tenha sido elaborado para a educação escolar indígena é mantida a mesma orientação da BNCC para escolas não indígenas.

Assim, a responsabilidade sobre a abordagem dos conhecimentos linguísticos nas escolas indígenas do Maranhão é pouco discutida, sobretudo pelos professores não indígenas. Sabe-se que essa abordagem dependerá sempre da situação sociolinguística da comunidade. Contudo, a maioria dos professores que atuam nessa modalidade desconhecem as orientações sobre ensino de português para estudantes indígenas que utilizam as línguas portuguesa e a indígena em suas práticas de linguagem. Os estudantes possuem um repertório linguístico em língua portuguesa limitado e muitas dificuldades com o português escrito.

No documento curricular do Maranhão não há uma política linguística para melhorar o nível de proficiência dos estudantes indígenas em língua portuguesa, o que há é uma orientação para um ensino de português que desenvolva as competências linguísticas necessárias para cada etapa da Educação Básica. No mundo das ideias trata-se de uma orientação democrática que visa a equidade entre indígenas e não indígenas, porém, no mundo real, os estudantes indígenas da região de Barra do Corda independentemente da etapa que estejam, ainda não são proficientes em língua portuguesa para uma progressão dos estudos de gênero que exigem habilidades mais complexas. Eles enfrentam dificuldade de leitura e compreensão textual, de conhecimentos linguísticos e de produção textual.

Entendemos que a escola deve preparar o estudante para a utilização da norma culta e por isso deve promover situações de contato com essa variação do português, dessa maneira, a tarefa da escola em letrar o estudante indígena em uma variação na qual eles têm pouca interação é uma tarefa que requer orientação pedagógica especializada. Diversos professores não indígenas dessa região que atuam na educação escolar indígena apontam como causa da falta de aprendizado dos estudantes a dificuldade com a língua portuguesa. De modo que, os estudantes

têm aula em língua portuguesa, mas, não adquirem proficiência neste idioma, logo, há um problema para que não ocorra esse aprendizado.

Por conseguinte, segundo o Documento Curricular do Maranhão, cada etapa da educação escolar segue uma progressão das competências linguísticas em português que o estudante deve adquirir, não há, portanto, um estudo diagnóstico do nível de proficiência desses estudantes nem de políticas linguísticas para que eles avancem na aquisição dessas competências. Assim o documento impõe o domínio da variação culta do português sem apresentar estratégias para que os estudantes adquiram esse domínio.

Tal imposição é incoerente e encaminha para um ensino colonialista e tradicionalista, prática ainda muito presentes nos currículos da Base e orienta as práticas pedagógicas de muitos professores, principalmente dos professores não indígenas. Assim, os estudantes não avançam no aprendizado porque não estão plenamente alfabetizados, não possuem repertório linguístico na língua de instrução (no português) não foram letrados de acordo com seus níveis de ensino. Ao longo de sua vida escolar, os estudantes vão sofrer frustrações, principalmente quando forem avaliados por meio de instrumentos avaliativos que exigem o domínio da língua portuguesa, como o ENEM, concursos e as provas do SAEB, a escola tem falhado nessa tarefa e o Documento Curricular não traz nenhum encaminhamento para resolver essa problemática.

Logo, é urgente provocar reflexões na escola sobre os fatores que dificultam o aprendizado da língua portuguesa, o qual prejudica todo o processo educacional dos estudantes indígenas. A abordagem dialógica defendida por Bakhtin (2003) é a mesma defendida por Freire (1976, 1978), é uma alternativa, a qual requer sensibilidade e compromisso de professores responsivos para com o aprendizado diferenciado. É necessário também que ocorram mobilizações dos setores pedagógicos para traçar estratégias de ensino diferenciadas, apontar como justificativa para o não aprendizado a dificuldade com a língua é mais um motivo para familiarizar os estudantes com a língua portuguesa e uma forma de combater as desigualdades e o colonialismo que impera nessas escolas.

Dessa maneira, o ensino de português deve refletir as práticas de linguagem mais utilizadas pela comunidade, sobretudo nas interações com os não indígenas. A escola é o espaço em que se discute essas práticas de linguagem, começando pela seleção do gênero, do léxico, iniciar esse estudo por meio da leitura crítica, a qual exige responsividade do professor na abordagem, contextualização e problematização. O letramento para o eixo produção textual articulado com o eixo leitura e o de conhecimentos linguísticos, devem ser desenvolvidos através de práticas reflexivas de linguagem em um processo gradual e permanente durante toda a educação escolar. Nesses eixos devem ser articulados gêneros textuais, leitura, conhecimentos

linguísticos, produção textual, em um processo de imersão que deve ocorrer ao longo de toda educação básica, sempre pautados no desejo da comunidade e em suas necessidades linguísticas.

5 A LEITURA CRÍTICA: UMA ABORDAGEM DECOLONIAL

Neste trabalho, adotamos a concepção interacionista da linguagem para guiar o ensino de leitura crítica, o qual defendemos como ferramenta de decolonialidade na educação escolar indígena. Nessa concepção, tanto o texto quanto o leitor são imprescindíveis para o processo da leitura. De modo que, para a construção de sentido do texto, é necessário a interação entre autor, texto e leitor. Ao defender essa concepção de linguagem pautada no diálogo entre texto-autor-leitor, é necessário fazer da escola indígena um espaço de divulgação de diversas vozes com as quais os estudantes vão travando contato, conhecendo as ideologias que constituem os discursos do outro e os contextos em que são reproduzidos para, em seguida, terem condições de dialogarem com essas vozes na relação da alteridade (entre o eu e o outro).

A dialogicidade é uma forma de educação decolonial se considerarmos que até pouco tempo atrás as vozes dos indígenas não eram consideradas em seus processos de escolarização, pois para eles era imposta a voz do outro, o pensamento do outro, o conhecimento do outro, numa relação unilateral. No quarto capítulo fazemos uma análise do atual cenário da participação dos Kanela nas políticas educacionais de sua comunidade.

Atualmente, com o respaldo da interculturalidade crítica e da Linguística Aplicada, as vozes dos grupos oprimidos interessam muito e devem fazer parte de seus processos de ensino. Sendo assim, o ensino na escola indígena deve letrar o aluno para conhecer as vozes que circulam na sociedade e tomar uma posição diante delas, posição essa com base em seus conhecimentos, em seus valores e na sua relação com o outro, relação imposta pela colonialidade do poder.

Defendemos a leitura crítica como instrumento de educação decolonial à medida que os discursos do outro passam a ser instrumentos de reflexão e confrontados em suas verdades e sob diferentes perspectivas. É no confronto com essas vozes por meio de análises e reflexões que o estudante se apropria de elementos linguísticos para as interações do outro lado da fronteira. Portanto, a leitura é uma das formas mais eficazes para o aluno indígena conhecer o outro e interagir com ele de forma simétrica.

Para isso, a escola tem a função de formar um leitor crítico, ativo, responsivo diante da informação recebida. Por conseguinte, o ensino de leitura para populações indígenas com limitado contato, situação dos Kanela/memortunré, é uma atividade complexa, pois suas experiências comunicativas são predominantemente orais. Dessa maneira, observa-se um aguçado nível de criticidade nos discursos orais deles. Há de se ressaltar conforme já foi dito neste trabalho que as mulheres ainda não participam das discussões políticas e sociais que

envolvem a comunidade. Não participam por uma questão cultural visto que a sociedade Kanela é patriarcal. Porém nos últimos anos algumas mulheres kanela estão estudando, desenvolvendo práticas de escrita, desejando participar dos processos de representação dos povos indígenas, elas precisam, contudo, reivindicar o lugar de fala nessa sociedade, acreditamos que o estudo seja um passo determinante para uma maior participação social delas na comunidade e para reivindicar igualdade de gênero entre este povo.

Ademais, os kanela têm consciência de que precisam adquirir uma maior proficiência em língua portuguesa, pois em diversas situações são prejudicados por não conseguirem interagir com os não índios, também não há por parte destes últimos, boa vontade para essas interações. A sociedade circundante não acolhe o indígena kanela nessa região, não adequa a linguagem para que eles entendam, por sua vez, a maioria deles levados pelo receio de não saber perguntar e nem argumentar, aceitam as informações que recebem sem questionar, por conta disso, são prejudicados no comércio, nos bancos onde são convidados a contrair empréstimos com taxas de juros abusivas. Em Barra do Corda é comum encontrarmos os Kanela fazendo empréstimos nas instituições nas instituições bancárias, outros entregam os cartões dos benefícios sociais e dos salários para agenciadores em troca de adiantamento de algum dinheiro.

A proposta de formação que apresentamos consiste em letrar o estudante para essas práticas de linguagem, estimulando a compreensão dos gêneros textuais, a leitura como ferramenta de politização, a escrita para o exercício dos conhecimentos sobre a língua. Aprender a utilizar a língua portuguesa nos mais diversos aspectos é também uma forma de decolonialidade, visto que a aquisição das competências desejadas em língua portuguesa pode diminuir as assimetrias entre os indígenas kanela e os não indígenas, vai prepará-los também para a continuidade dos estudos. No capítulo de análise apresentamos um quadro mais completo da situação sociolinguística dos kanela,

A leitura crítica é parte do ensino decolonial contudo, no material didático com o qual a criança indígena inicia o processo de alfabetização e letramento, a perspectiva em relação ao colonizador é diferente das narrativas indígenas, de forma que os textos para estudo não desenvolvem a criticidade dos estudantes, que são privados de outros textos e outras análises. Assim, a escola continua colonialista, escolhendo o material de leitura e definindo a abordagem da forma como ocorre o ensino de leitura com base no material didático: o texto é apenas um elemento neutro sem sentido algum para o aluno, cujo objetivo maior é fazê-lo ler e escrever.

O sujeito crítico deve compreender que os textos não são neutros, já que eles transmitem valores e ideologias. Por isso, a escola precisa deixar de lado práticas tradicionais de leitura voltadas apenas para os elementos verbais (Rojó,2012). Formar leitor crítico com poucos

recursos pedagógicos requer do professor a compreensão sobre as teorias que orientam para a prática de letramentos críticos. Entre elas a BNCC destaca os multiletramentos como forma de auxiliar o aluno a desenvolver a criticidade e construir sentidos a partir da leitura sobre diferentes perspectivas. Para esse tipo de leitura, a recorrência à Semiótica vai favorecer novos olhares sobre os fatos que serão apresentados nos textos.

O estudo do texto no eixo leitura, de acordo com a BNCC, mantém as bases teóricas que orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa. Assim, o texto deve compor a base de estudo do componente curricular Língua Portuguesa, o qual é abordado a partir da concepção dialógica da linguagem, que considera o texto um elemento de interação e diálogo entre o autor-texto-leitor. Desse modo, aplicado à pedagogia intercultural indígena, cada texto estudado deve ter por objetivo travar um diálogo com a perspectiva indígena sobre o mesmo tema para, assim, o aluno desenvolver a competência de análise e criticidade em relação ao texto. A leitura crítica é um dos instrumentos da pedagogia decolonial defendida neste trabalho, pois partimos da concepção de que a leitura crítica é a base para o letramento crítico, sendo, assim, os eixos leitura, produção textual, expressão oral estão interligados e constituem os elementos necessários para o letramento crítico.

O letramento crítico é um dos pilares da pedagogia decolonial e como tal sua implementação na escola indígena visa transgredir, rebelar-se contra um currículo e abordagens que perpetuam a ideologia do dominador. Por isso, os letramentos críticos surgem das teorias críticas sociais (*Critical Social Theory*), corrente teórica do letramento crítico americano influenciada pela pedagogia de Paulo Freire, a partir da qual o texto é carregado de ideologia. Para Baniwa (2019) a escola deve assumir a tarefa de orientar a formação de sujeitos conscientes e responsáveis pelo bem viver de todos, o que só será alcançado, segundo o autor, com a superação do ensino colonial. Nesse aspecto o ensino é um instrumento sociopolítico, para isso, as abordagens sobre o texto devem ser conduzidas por meio da leitura crítica, a qual favorece a formação de sujeitos conscientes dos processos de exclusão, negação e subalternização, só assim os povos oprimidos adquirem elementos para reivindicar, exigir e participar socialmente e conscientemente dos movimentos de luta e resistência pela libertação de suas comunidades (Baniwa, 2019).

Nessa perspectiva, diante do texto o professor responsivo deve conduzir a leitura para despertar a consciência do leitor sobre possíveis ideologias presentes no texto e dialogar com elas a partir de suas ideologias, de seus contextos histórico sociais, de forma que o texto sirva como materialidade de uma ordem social que deve ser combatida, pois ele revela a opressão e o controle sofridos por grupos sociais. A leitura crítica deve promover a justiça social, a liberdade

e equidade, criticar a opressão e a exploração, para, dessa forma, formar o sujeito crítico que luta por uma sociedade melhor.

A importância da leitura crítica no ensino do povo Kanela vai reforçar uma prática de letramento crítico já presente em alguns membros da comunidade e, principalmente, nos professores, a qual ocorre por meio de interpretações muito coerentes sobre a opressão que sofrem, sobre as dificuldades que encontram em todas as esferas públicas por onde transitam, e sobre as políticas de dominação que persistem sobre eles. A percepção dos mecanismos de dominação, a análise que fazem dos discursos do não-índio sobre eles, e a elaboração de um discurso de réplica sobre esses discursos refletem uma forma de letramento crítico muito presente na vida do Kanela.

A participação do Kanela no pátio debatendo sobre os problemas da comunidade e, muitas vezes, sobre as formas de opressão sofridas, refletem um tipo de letramento crítico construído em suas práticas sociais de linguagem no interior da comunidade e, principalmente, na sociedade envolvente. Nesse espaço, o sujeito do gênero masculino Kanela, por meio da oralidade, debate as questões sociais envolvendo os indígenas e sua relação com o não índio e com as instituições responsáveis por sua assistência, nas relações comerciais, entre outros. Essa atividade é praticada exclusivamente pelos homens, o que por um lado representa formas de letramento crítico por parte dos homens, representa a exclusão das mulheres das questões relacionadas à participação política na comunidade configurando uma prática colonialista. É necessário debater sobre as questões de gênero na escola para uma mudança dessa realidade.

Para chegar aos discursos proferidos no pátio, o enunciador passou por um processo que envolve leitura, pois ele faz a leitura do mundo que o rodeia a partir da interação com o outro. Ao tomar a palavra no círculo sagrado da comunidade, ele problematiza e ressignifica outros discursos, logo, a leitura é o instrumento de letramento do sujeito responsivo que interage no pátio. (Rojo, 2002) afirma que a leitura é um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos” (Rojo, 2004, p. 3).

Assim, os kanela ressignificam os discursos de outrem sobre si por meio de um processo de compreensão ativa (Bakhtin, 2004), em que se exige uma tomada de posição do leitor em relação ao discurso (texto) do outro (autor). Por conseguinte, os sentidos do texto são instituídos a partir da relação dialógica estabelecida entre leitor e texto numa perspectiva crítica dialógica. Os discursos críticos construídos pelos indígenas são resultantes da tomada de consciência destes sobre os processos de assujeitamento dos quais os povos indígenas são vítimas. Diante disso, tornar-se crítico é um dos instrumentos de defesa para a resistência, logo, a escola tem essa

responsabilidade social, desenvolver a criticidade em seus alunos por meio dos textos como forma de prepará-los para enfrentar o mundo contemporâneo. Para isso, o professor deve criar estratégias de leitura e discussão de temáticas que desperte a consciência crítica dos estudantes indígenas.

Existem estratégias de leitura que podem (e devem) ser ensinadas e modeladas pelo professor. Isso porque a materialidade textual fornece as pistas linguístico-enunciativas para chegar à discursividade, que necessariamente contém juízos de valor, opiniões, apreciações, os quais devem ser avaliados pelo leitor. Apenas assim, através de um processo contínuo de tomadas de posição em relação ao texto, com base nos seus conhecimentos, cultura, identidade, o estudante poderá se tornar um leitor crítico. (Kleiman; De Grande; Vianna, 2019, P. 730).

Nesse aspecto, a leitura crítica surge como meio para o sujeito compreender o contexto social que está inserido e, por meio dela, reagir aos instrumentos de dominação e controle, talvez por isso ela tenha surgido para transformar a educação das minorias sociais. De forma que se espera uma reação do aluno dessas classes ao texto, pois ele pode identificar nele as causas das dificuldades que enfrenta. Então, nesses contextos de desigualdades sociais, a leitura crítica deve fazer parte da formação para a resistência, para a luta. É preciso encorajar atitudes que mostrem que o aluno está reagindo à situação descrita como se fosse uma situação da vida real, pois o que se espera do leitor em formação é que ele reaja ao que a língua expressa (Kleiman; De Grande; Vianna, 2019.p.730).

Desenvolver a leitura crítica na educação escolar indígena é uma responsabilidade social ainda maior da instituição escola, pois nos bancos dessas escolas estão as futuras gerações de representantes das populações indígenas, e sobre os ombros desses jovens não há mais espaço para ingenuidade, pois eles estão diante do enigma: “decifra-me ou te devoro”. Então, cabe à escola oferecer os meios para que seus alunos decifrem os códigos necessários para a libertação dos indígenas por meio da decolonialidade do saber. Para isso, considerando a necessidade de formação/reflexão sobre práticas de leitura crítica na educação escolar indígena, o curso que propomos para os professores do ensino médio enfatiza a leitura crítica como instrumento de educação decolonial, o qual, visa contribuir para que as atividades de leitura dos componentes curriculares das áreas de linguagem e ciências humanas utilize a leitura crítica para descolonizar práticas de ensino colonialistas.

A leitura crítica é uma premissa da educação decolonial e extremamente necessária a contextos minoritários, pois quando Paulo Freire (1976,1978) concebe a pedagogia libertadora, ele institui como elemento primordial a leitura crítica do mundo, leitura para conscientizar sujeitos subalternizados sobre os instrumentos de dominação que os oprime. Kleiman e De Grande (2015, p. 14) destacam que, em uma concepção bakhtiniana, qualquer discurso, escrito

ou oral, é “parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc”.

Dessa maneira, a leitura crítica amplia a capacidade do leitor de interpretar os fatos sobre a perspectiva de quem é oprimido, uma vez que ela é questionadora e problematizadora, e o papel do professor é fundamental para conduzir ao processo de leitura crítica. A leitura crítica corresponde a um processo de letramento no qual o professor vai provocando o leitor, apontando para elementos do texto e suas significações, colocando o discurso como objeto de reflexão. Esse é um processo que requer comprometimento do professor e do aluno, ambos participam da construção de sentido do texto, cujas interpretações podem ser complementares. Há na superfície do texto expressões, imagens, que são fundamentais para a construção de sentido dele. Torna-se importante, assim, ensinar o aluno a detectar essas expressões, a analisá-las pondo em evidência os discursos que as sustentam e a opor suas próprias palavras às do texto lido (Kleiman; De Grande; Vianna, 2019.p.730).

Assim, os textos estudados nos componentes curriculares de Linguagem e Humanas devem ser abordados de forma crítica, e essa abordagem será um dos módulos da formação que será oferecida aos professores da aldeia Escalvado. O que desejamos com esse trabalho é contribuir com os professores para que trabalhem a criticidade dos estudantes por meio da leitura dos diversos tipos de textos presentes em suas práticas de linguagem.

A escola na aldeia é o espaço onde o aluno por meio da leitura tem acesso a outros discursos, outra visão de mundo, outro tipo de organização social. A leitura crítica nesse contexto colabora para que o estudante compreenda os discursos e suas ideologias e também refute questões com as quais não concorda, como também legitimar seus pontos de vista, tudo isso é adquirido por meio do letramento crítico.

Considerando que as escolas são instituições de formação situadas em contextos históricos e sociais, e por isso devem ter compromisso com a realidade social de seus alunos. Nesse sentido, a abordagem sobre os textos em escolas indígenas deve ter o compromisso com a criticidade de seus alunos durante a sua formação. Segundo Kleiman (2006, p.24) é possível fazer na escola um trabalho sério com a escrita em geral e a leitura em particular porque haveria uma predisposição do jovem em se integrar no mundo global e, ainda, de que a leitura é o instrumento por excelência para tal.

Ora, o papel da leitura na vida dos estudantes indígenas representa a ponte para o outro lado, uma ponte de ida e volta “construída sobre um contexto de aprendizagem em que as identidades de leitor ou de aprendiz bem-sucedido vão sendo construídas na interação, nas perguntas que são feitas e respondidas com sucesso pelo aluno” Kleiman (2006, p.25).

Duboc (2012) aponta algumas questões que podem ser aplicadas para desenvolver a leitura crítica do texto:

- O que estou fazendo aqui, lendo este texto? De onde o texto fala?
- Qual realidade é apresentada/construída neste texto?
- Da perspectiva de quem é construída?
- Como o texto conceitua X?
- Como X se constitui no texto?
- O que o texto deixa de dizer?
- O que o texto considera ou desconsidera irrelevante?
- O que coloca no centro?
- O que deixa às margens?
- Que outras possíveis versões são excluídas?
- Essa versão responde aos interesses de quem?
- De que formas (elementos linguístico-textuais) o texto constrói essa realidade?
- Como o texto posiciona o leitor? (Duboc, 2012, p. 89-90).

Desse modo, estudar o texto tendo como foco a leitura questionadora, ativa no aluno a capacidade de problematizar uma temática e de relacioná-la com a sua realidade, podendo interpretar pontos de vista, julgar opiniões, confrontar as ideias do autor com as suas. Isso lhe permite compreender elementos de outras culturas e inferir se são adequados para a sua cultura ou devem ser combatidos. Essa é uma atividade de contextualizar socioculturalmente o texto, como apontam Jurado e Rojo (2006). A leitura crítica realizada pelo aluno deve ser vista como meio de conscientização, auxiliando na formação de um cidadão crítico que pode atuar como agente transformador da sociedade que faz parte.

Pennycook (2006, p. 67) distingue quatro significados da palavra crítico, a saber, “crítico no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora”. Dessa forma, a abordagem crítica dos textos terá um papel político de inclusão do indígena no mundo letrado, pois ao desenvolverem a compreensão dos mecanismos que regulam as práticas de linguagem numa comunidade poderão intervir em suas realidades, constituindo uma ideologia ativa e participativa, atuando na defesa dos direitos de seu grupo.

5.1 A leitura crítica por meio dos gêneros textuais

O ensino na educação escolar indígena é diferenciado do ensino de escolas regulares, o desenvolvimento de habilidades solicitadas pelos componentes curriculares depende da realidade sociocultural de cada comunidade. Seria incoerente trabalhar um gênero textual totalmente desconhecido pelos alunos e fora de seus usos sociais, de forma que a escola que insistir em

reproduzir o ensino nos mesmos moldes das escolas não indígenas tende a fracassar com seus alunos.

Primeiro, porque o aluno não terá interesse em conhecer um gênero que não tenha utilidade para a sua vida; segundo, falta-lhes letramento para interagir com textos cujos gêneros estão presentes no mundo dos não-índios, bem distantes do mundo do indígena. Diante de imposições dessa natureza, a escola distribui desperdícios, pois muito mais útil seria utilizar os gêneros presentes nas práticas de linguagem dos alunos indígenas em situação de contato para apresentá-los o funcionamento desses gêneros e sua utilidade nas situações de interação com os não índios. Ao focar nas práticas de linguagens utilitárias para os alunos, a palavra ganha contornos significativos por meio do uso-reflexão-uso. A esse respeito Kleiman e Sito (2016, p. 171) pontuam:

[...] nessas comunidades, os multiletramentos nos convidam a pensar também nos modos vernáculos de apropriação de gêneros tradicionais - em geral pertencentes a esferas burocráticas, jornalísticas e acadêmicas - de instituições letradas poderosas (porque são socialmente legitimadas), que são transformados e postos a serviço das necessidades dessas comunidades com letramentos emergentes de e para a luta social.

Outro fator que também deve ser considerado é o domínio da língua portuguesa para o estudo dos gêneros, pois o estudo de um gênero textual tem início com sua leitura e, para contextos indígenas, esse processo requer o estudo da significação de muitas palavras, a necessidade de explicação na língua indígena dependendo do nível de proficiência do aluno em português, para isso será necessário sistematizar conceitos da língua portuguesa para a língua indígena. Essa tarefa requer o envolvimento dos professores indígenas com fluentes tanto na língua portuguesa quanto na indígena, essa discussão será desenvolvida no quarto capítulo, o qual apresenta uma análise da situação sociolinguística do povo canela e propõe metodologias para a articulação da língua portuguesa e da língua indígena na educação escolar canela.

O professor é o mediador no processo de letramento dos estudantes indígenas, é ele quem conduz a construção de sentido do texto, a compreensão da ideologia presente nele, a relação do texto com o contexto histórico social do aluno, o posicionamento do aluno a favor ou contra as ideias do texto, tudo isso requer tempo e mediação, requer letramento para a compreensão satisfatória. Porém, o que observamos é que os professores da educação escolar indígena nas aulas de língua portuguesa seguem o currículo da escola não indígena e se limitam a trabalhar os gêneros textuais propostos no livro didático de língua portuguesa. Dessa forma o professor promove um ensino sem considerar as necessidades linguísticas dos estudantes indígenas. Uma alternativa seria um livro didático específico para estudantes indígenas com textos e gêneros textuais utilitários para o letramento desses povos.

Outro elemento que também interfere no desenvolvimento da competência leitora crítica é o contato limitado com textos escritos. Ao contrário das escolas regulares que contam com bibliotecas, salas de mídias, internet acessível, músicas, filmes etc., a realidade das escolas indígenas, pelo menos no contexto Centro Sul do Maranhão, é bem diferente, as escolas funcionam com poucos recursos e a leitura de textos escritos é limitada aos espaços escolares. Então, a responsabilidade da escola é ainda maior com estudantes indígenas, pois ela é talvez o único lugar em que se reproduz através dos textos os discursos de quem vive na selva urbana. E o papel da escola é apresentar esses discursos e colaborar para a construção de sentido sobre eles.

Por meio da leitura crítica, o estudante indígena adquire mecanismos para enfrentar o mundo não indígena e reivindicar seu espaço nesse mundo. Atualmente, muitos kanela, principalmente aqueles que estudaram mais, interpretam muito bem os discursos dos dominadores de forma crítica, observamos isso ao dialogar com eles ao longo dessa pesquisa, a experiência de opressão e as violências sofridas tornaram os Kanela desconfiados em relação aos brancos, eles desconfiam de promessas vazias.

Os professores kanela/memortunré são os que mais estudaram/estudam de forma que estão sempre participando de grupos e movimentos indígenas, assim estão sempre atualizados em relação aos seus direitos, e lutando por melhores condições de vida para suas comunidades, isso é resultado dos letramentos críticos a que foram expostos como: leituras, diálogos, reflexões que lhes confere maior participação política e controle social dos seus direitos. Outrossim, mesmo com grande poder de argumentação por meio da oralidade, uma vez que uma característica das comunidades indígenas é ter na oralidade o poder da palavra, quando precisam produzir textos escritos em língua portuguesa, apresentam muitas dificuldades, e esse é um dos fatores que prejudicam os estudantes indígenas em avaliações como a do ENEM.

O fato de os estudantes kanela transitarem entre duas línguas em suas práticas sociais de linguagem e de utilizarem uma variação do português indígena que se reflete no texto escrito em língua portuguesa, o qual apresenta características particulares da sua variação do português, torna-se a principal dificuldade desses alunos quando saem para estudar fora de suas aldeias em escolas urbanas ou em universidades. Nessas instituições, as cobranças para que eles utilizem o português formal e escrevam de acordo com a estrutura dos gêneros textuais solicitados, sem considerar a variação de português indígena que eles utilizam e a falta de contato com gêneros textuais escritos, desestimula muitos desses estudantes que acreditam serem incapazes de aprender.

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de

que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade. (Antunes, 2003, p.20).

A responsabilidade da escola em letrar para além da aldeia torna as aulas de língua portuguesa um laboratório de uso da linguagem. Precisa-se, no entanto, que a leitura e a escrita em língua portuguesa sejam intensificadas na escola, o que não ocorre no contexto Kanela. Diante dessa realidade faz-se necessário desenvolver projetos de letramentos em língua portuguesa, para que os estudantes aprendam a utilizar a norma padrão em todos os espaços que seu uso é obrigatório. Adquirir competências linguísticas básicas para a continuidade dos estudos em nível superior é também uma forma de decolonialidade.

Royo e Jurado (2006) defendem que a sala de aula seja um espaço para dramatização dos gêneros em suas práticas sociais. Essa metodologia seria uma alternativa para as escolas indígenas: simular a aplicabilidade de um gênero nas interações dos indígenas com os não indígenas, essa é uma das metodologias que apresentamos na proposta do curso de extensão produto dessa pesquisa, pois durante a pesquisa os professores indígenas apontaram os gêneros textuais que desejam aprender para continuarem os estudos e também nos eventos sociais e políticos para representar o povo Kanela/memortunré. Um dos motivos que instigaram esta pesquisa é justamente compreender as dificuldades de comunicação dos indígenas nas interações com os não indígenas na sociedade circundante, pois observa-se a perpetuação de práticas excludentes, de estereotipação do indígena nas instituições por onde ele circula na cidade de Barra do Corda, Maranhão.

Diante disso, é necessário letrar o aluno para essas práticas sociais e a sala de aula, através da simulação dessas interações, pode favorecer esse letramento. Uma atitude recorrente que observamos entre os Kanela com menos instrução é aceitar aquilo que o não indígena determina sem contestar, mesmo em uma situação em que o indígena tem razão em sua demanda. Bunzen (2006) sugere que:

Os professores teriam de criar situações e estratégias em que os alunos utilizassem os gêneros em diferentes situações, ou seja, um trabalho de língua materna voltada para o uso dos textos em gêneros específicos. Mais do que um trabalho baseado na imitação de modelos, poderíamos ajudar os alunos a desconstruir e reconstruir tais modelos em função de uma prática escolar situada (Bunzen, 2006, p.157).

Para desenvolver as práticas sociais de linguagem dos Kanela, uma alternativa seria investir nos gêneros orais e escritos, letrar para a utilização desses gêneros com mais segurança por parte dos estudantes, mesmo a maior parte de suas interações ocorrendo por meio da oralidade em algumas situações eles não conseguem interagir por desconhecer o funcionamento

de determinados gêneros orais. Dessa maneira, se a escola trabalhar alguns gêneros orais nos quais os indígenas se comunicam com os não indígenas em diversas situações fora das aldeias, ela estará aperfeiçoando a capacidade de comunicação em língua portuguesa de forma contextualizada.

É necessário, também, letrar para a utilização do português escrito, esse é o maior interesse dos estudantes kanela, pois os mesmos relatam que não sabem fazer uma redação, e os que sabem escrever em português desconhecem a estrutura e organização dos gêneros textuais, dessa maneira, quando precisam produzir qualquer tipo de texto recorrem aos amigos que eles consideram letrados.

Graças à valorização dos saberes indígenas pelas universidades e por outros setores da sociedade, o indígena começa a ocupar os espaços que lhes são de direito na sociedade, assim, sua presença em diversas instituições tem aumentado, e com isso a necessidade de participação em várias práticas que utilizam a oralidade. O aluno indígena é um sujeito que tem muito a contar, a ensinar para outros tipos de sociedade. Logo, este será convidado a contar sua história em diversos espaços por meio da oralidade. Para isso, ele interage por meio de alguns gêneros, entre eles estão: a entrevista, o debate, a carta aberta (a qual pode ser elaborada de forma escrita e lida para o público), apresentação de trabalhos, relatório de experiência, contação de história, defesa oral de um ponto de vista, solicitação de serviço, conferência. Trata-se de gêneros de circulação oral que exigem do locutor conhecimento de sua estrutura e funcionamento, os quais devem ser estudados na educação básica, sendo aprimorado aos poucos de acordo com o desenvolvimento dos alunos.

Para trabalhar a estrutura desses gêneros é necessário letrar o aluno em relação a sua postura, seu conhecimento sobre o tema, sua capacidade argumentativa, o que esperam dele enquanto representante de um grupo étnico, sua capacidade de politização. De modo que, ao preparar o aluno para o exercício da participação social por meio da oralidade consciente, a escola está praticando educação decolonial.

5.2 A leitura crítica e os multiletramentos

A promoção da leitura crítica por meio da educação escolar perpassa pela abordagem do professor e da diversidade de textos associados a elementos culturais e competências tecnológicas. Defendemos para os estudantes indígenas um ensino equitativo com os não indígenas, dessa maneira, os multiletramentos devem fazer parte do processo de ensino aprendizagem desses estudantes. A pedagogia do multiletramento data de setembro de 1994 e

foi desenvolvida por um grupo de pesquisadores, automeados The New London Group ou Grupo de Nova Londres (GNL), a qual apresenta uma nova orientação para o estudo e análise dos textos pela escola.

Dessa maneira, a pedagogia dos multiletramentos está presente na BNCC que por sua vez orienta a construção do currículo da educação escolar indígena. A Base Nacional Comum Curricular apresenta novas perspectivas para o estudo dos gêneros do discurso, as quais defendemos que sejam utilizadas também na educação escolar indígena. Os multiletramentos promovem um aprendizado mais amplo sob diversas perspectivas do conhecimento, da cultura e da tecnologia. Se desejamos que os estudantes indígenas adquiram as mesmas competências dos não indígenas, então o ensino da parte comum deve utilizar os mesmos instrumentos pedagógicos que funcionam para os não indígenas.

O GNL (1996) apresenta uma integração de quatro componentes capazes de inserir os alunos em práticas que envolvam uma multiplicidade de textos, culturas, tecnologias e modalidades. Esses componentes são classificados como prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada, os quais são encontrados nos enunciados da BNCC. (Hissa; Sousa, 2020, p.575).

Os multiletramentos são importantes para o letramento crítico porque envolvem, para compreensão do texto, diferentes tipos de linguagem, fazendo com que o aluno interprete situações linguísticas por meio de vários tipos de linguagem, por isso os multiletramentos estão presentes nas práticas pedagógicas contemporâneas e devem, também, estar presentes em escolas indígenas. Os alunos indígenas precisam ser expostos às variadas formas da língua portuguesa em uso para vivenciar o funcionamento da nova língua e dos seus gêneros orais, escritos e multimodais, aprendendo assim a se comunicar na prática social (Carreta, 2017, p. 129).

Pela capacidade de reunir várias linguagens e tecnologias, os multiletramentos atraem as juventudes, pois além da interpretação textual eles favorecem a produção textual e a criticidade, assim a escola pode estimular os alunos a se expressarem por meio das tecnologias digitais e dos diversos canais de comunicação. Ultimamente muitos indígenas kanela estão utilizando as tecnologias e as redes sociais para se apropriar de informações de seu interesse e também divulgar a sua arte, sua cultura e tradições. A esse respeito podemos apontar a participação dos Kanela estudantes do IFMA- campus Barra do Corda em eventos acadêmicos científicos espalhados pelo Brasil. Trata-se, portanto, de práticas de multiletramentos em que os estudantes dialogam com os conhecimentos por diversos canais e gêneros textuais.

Os gêneros textuais são interativos; mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) eles são

híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (Rojo; Moura, 2012, p.23).

A pedagogia dos multiletramentos é uma forma de inclusão do indígena no mundo digital e tecnológico, possibilitando-lhe condições para produção e divulgação de textos cujos temas tratam sobre diversidade, cultura, participação na vida pública e empoderamento. Atualmente, a língua portuguesa chega às comunidades indígenas principalmente pelas tecnologias digitais, logo, muitos gêneros discursivos começam a fazer parte da realidade dos alunos, cabendo à escola trabalhar esses gêneros para letrar o aluno tanto para a produção dos mesmos quanto para a sua compreensão, então ele poderá utilizá-los na leitura, na escrita e na fala de forma consciente.

Os processos de multiletramentos enfatizam diversos elementos da linguagem e colocam em evidência a oralidade, a qual predomina nas práticas de linguagem mais utilizadas pelos indígenas. Antes mesmo de escrever em um gênero específico, o discurso do aluno se constrói pela oralidade e, posteriormente, é transplantado para a escrita. Ao produzir textos orais e compartilhar nos canais de comunicação, o aluno está exercitando a sua capacidade argumentativa crítica, a qual exige dele organização do pensamento e busca de informação. Para isso, ele lança mão da leitura crítica reflexiva para auxiliar na construção do seu discurso, sendo esta uma importante ferramenta de letramento crítico para todos os públicos e em especial para os indígenas pela importância que a oralidade tem para eles.

Valorizar os multiletramentos na educação escolar kanela e a utilização do ciberespaço como suporte dos textos produzidos por estes alunos têm também uma função social de divulgação e diálogos, visto que o ciberespaço é um lugar de encontro com diferenças e identidades múltiplas. Assim, as aulas de língua portuguesa podem explorar a questão da diversidade para desenvolver letramentos críticos, estimulando a produção e divulgação de textos que partilhem os conhecimentos kanela, suas narrativas, rituais, festivais e artes. Dessa maneira, diversos conhecimentos do povo kanela são mobilizados para a produção desses textos e os estudantes passam por uma série de multiletramentos e isso constitui aprendizado significativo.

O projeto de multiletramentos elaborado pelo professor propõe-se como um conjunto progressivo de atividades que despertem o interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolva a leitura de textos que circulam na sociedade e a escrita de textos que serão realmente colocados em circulação e lidos, seja em um blog, seja publicado, seja exposto. As situações de interação precisam transcender o espaço escolar para que a linguagem possa ser praticada da forma mais próxima da realidade social, na forma de uma intervenção social na comunidade, como uma apresentação, uma campanha etc. (Carreta, 2017, p. 130).

É na escola, através dos conteúdos do currículo, que o aluno indígena vai ter contato com outros gêneros fora da sua esfera social, mas com os quais ele vai precisar interagir em algum momento de sua vida. A escola trabalhando esses gêneros confere autonomia aos estudantes para eles próprios produzirem seus discursos em situação de interação fora da aldeia, como também produzirem os textos requisitados em suas demandas ou em outras situações de sua vida social. O desenvolvimento destas competências envolve, cada vez mais, a imersão crítica nos multiletramentos e novos letramentos. Os alunos indígenas precisam ser expostos às variadas formas da língua portuguesa em uso para vivenciar o funcionamento da nova língua e dos seus gêneros orais, escritos e multimodais, aprendendo assim a se comunicar na prática social. (Carreta, 2017, P.129)

A seleção dos gêneros para serem trabalhados na perspectiva dos multiletramentos deve considerar o campo de atuação para a prática de linguagem desejada. Em seguida, estabelecer os conhecimentos que o aluno deve dispor para produzir o texto, em se tratando de contextos indígenas em que uma série de fatores interferem no letramento crítico deles, é necessário após definido o gênero, o tema, e o veículo de comunicação que ele será compartilhado, discutir a temática sob diversos pontos de vista, provocar letramento crítico para, em seguida, o aluno construir o seu próprio ponto de vista e seu discurso com relevância para os interlocutores. Assim, de acordo com Antunes (2006, p. 174):

Essa relevância – que implica conhecimento do assunto ou do tema sobre o qual se vai falar – é conseguida na preparação remota, como já se disse antes, e na preparação próxima que antecede cada atividade de produção. A leitura e o debate em torno de textos que tratam do tema sobre que se vai escrever são fundamentais.

Considerando o contexto cultural dos alunos indígenas, as atividades de leitura devem promover a interculturalidade buscando uma prática transformadora. Assim, os multiletramentos possibilitam que o estudante se aproprie de diversas informações por variadas fontes e sob diferentes perspectivas, a partir das quais ele constroi seu discurso vinculado a seus valores. Para isso, é preciso que os professores adotem métodos de ensino aprendizagem de língua portuguesa como língua adicional, conheçam os processos de letramentos, compreendam a língua como prática social e utilizem os multiletramentos para a construção do conhecimento (Carreta, 2017, p.128).

5.3 Leitura, análise crítica, produção textual

O eixo produção textual se constitui em um grande desafio para os estudantes kanela, sobretudo a produção escrita, uma vez que essa prática não é presente no processo de escolarização desses estudantes. Na educação escolar kanela, faltam livros didáticos, O Estado

distribui livros didáticos, porém são extraviados pelos estudantes nos primeiros dias. Com a falta de material impresso o principal recurso é o quadro. Os professores preservam seus livros e solicitam a produção de texto conforme prescrição do livro. Mas não há subsídios teóricos metodológicos para a produção de determinados gêneros, sem leitura nem orientações sobre as características dos gêneros os estudantes não conseguem escrever e justificam isso pela dificuldade com a língua portuguesa, mas também não escrevem em língua kanela, nestas dificuldades de escrita são ainda maiores.

Dessa maneira, os estudantes kanela terminam o ensino básico com inúmeras dificuldades para a produção escrita, e sem conhecimentos teóricos sobre a produção de gêneros textuais que eles precisam produzir se desejarem continuar os estudos, ou atuar como representantes de seu povo. Sobre isso os próprios professores Kanela solicitam ajuda principalmente dos pesquisadores que por lá transitam. Diante das necessidades de manifestação por meio dos gêneros, eles desejam aprender a produzir a redação para fazerem os processos seletivos de ingresso no ensino superior, desejam aprender a produzir relatórios, carta aberta, desejam também aprender a fazer resumos, plano de aula, entre outros.

É função da escola letrar o estudante para a produção dos gêneros textuais, mas esse papel ainda não é desenvolvido na escola da aldeia Escalvado, falta orientação pedagógica para isso, falta formação do professor de língua portuguesa para ensinar em contexto indígena e selecionar e ensinar os alunos a produzirem textos significativos para sua atuação social. A esse respeito Geraldi (2015), argumenta:

Construir na escola “inéditos viáveis”, que permitam aos alunos proferirem as suas palavras para serem escutadas e aporem suas assinaturas em seus textos, demanda pensar as produções de textos não como um exercício do escrever, mas como o exercício da escrita, entendido este como construção de autorias, de trabalho entre sujeitos e não apenas entre posições (como ocorre nas simulações e nos sistemas de avaliação de larga escala, em que os papéis de avaliado e avaliador se sobrepõem à relação de interação). Nessas últimas condições, há um exercício de escrever não para dizer sua palavra ou para influenciar o outro, mas para mostrar a alguém, que se coloca numa posição de não ouvinte, que se sabe escrever. (Geraldi, 2015, p.392).

O componente curricular Língua Portuguesa organiza o estudo dos gêneros textuais por meio dos campos de atuação, a fim de orientar “a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles” (BRASIL, 2018, p. 85). Em cada campo de atuação o estudo dos gêneros pode ser abordado de acordo com a perspectiva crítica, sendo necessário que esta também oriente a abordagem dos outros componentes curriculares. Assim, a seleção do texto para estudo deve considerar aspectos da vida social dos alunos implicados. Logo, é o contexto social que determina a abordagem crítica e a problematização das questões sociais suscitadas pelo texto.

A educação escolar indígena reivindicada pelos Kanela é aquela que propicia a seus alunos mobilidade por vários espaços, os gêneros e as temáticas devem priorizar suas práticas sociais. Os professores indígenas kanela reivindicam que a escola prepare os alunos para produzir redações, relatórios de trabalhos, carta aberta, entre outros. Eles desejam ampliar o repertório dos estudantes em língua portuguesa e também desenvolver habilidades de escrita na norma padrão da língua portuguesa para ter acesso aos bens e serviços da sociedade circundante. Para a aquisição dessas competências a leitura crítica é de fundamental importância.

Diante disso, a dificuldade com o português escrito e a compreensão leitora dos textos em língua portuguesa são os fatores que dificultam a interação dos kanela em vários espaços da sociedade envolvente, bem como para a continuidade dos estudos, e sua inserção no mundo do trabalho formal. Assim os kanela relatam dificuldades na produção de relatórios, gênero amplamente solicitado por diversas instituições que atuam junto a eles, nessas situações eles precisam da ajuda dos indígenas mais atuantes na comunidade. A redação também é outro gênero no qual eles apresentam interesse em aprender, pois algumas seleções para o ensino superior ocorrem por meio desse gênero.

Para Kleiman:

Adotar a prática social como ponto de partida do trabalho escolar, além de acarretar a mobilização de gêneros de diversas instituições, pelos diversos participantes, para a realização da ação promove o desenvolvimento de competências básicas para a ação; assim o trabalho escolar pode vir a ser estruturado, tendo essas competências como elemento estruturante (Kleiman, 2006, p.33).

Assim, ao selecionar um gênero a partir de um campo de atuação para o estudante produzir, antes da produção muito letramento sobre vários elementos deve acontecer. O professor de língua portuguesa, além de trabalhar as características do gênero, promoverá discussões para a escolha de um tema relevante para os povos indígenas. O curso que será ofertado também vai tratar sobre a questão da interdisciplinaridade, pois antes de produzir o aluno necessita do maior número de informação possível sobre o tema, para isso deverá haver articulação com professores de outros componentes curriculares a fim de alinhar a temática e cada qual fazer a abordagem crítica em sua aula, essa articulação é necessária inclusive em relação a abordagem que se deseja fazer sobre o texto.

A mediação da leitura sobre o mesmo tema sob a perspectiva de determinado componente curricular é necessária para o aluno aprender a relacionar as informações na construção de seu discurso, assim ele desenvolve "a Competência de contextualizar socioculturalmente o texto oferecido à leitura, reconhecer e compreender o enunciado como um produto sociocultural, do contexto em que se vive". Jurado e Rojo (2006, p. 40). Dessa maneira, o professor leva para

discussão o tema com informações relacionadas ao seu campo de estudo, e assim, cada componente curricular vai preencher uma lacuna importante no aprendizado do aluno.

Então, a leitura crítica de textos diversos é o elemento fundamental para o letramento crítico, o qual contribui para a construção do discurso de sujeitos inseridos em um contexto social de desigualdades, situação dos indígenas. É ela que fornece as bases para a produção textual tanto na modalidade oral quanto escrita em suas práticas de linguagem. Portanto, o ensino de língua portuguesa em escolas indígenas deve preparar os alunos para a resistência e participação na vida social.

6 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR KANELA

A pesquisa foi desenvolvida na escola indígena General Bandeira de Melo da aldeia Escalvado na Terra Indígena (TI) Kanela, município de Fernando Falcão, Maranhão. Trata-se de um estudo sobre ensino, leitura e políticas linguísticas. A escolha por esse grupo étnico se deu pelo interesse em compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem bilíngue para um grupo que conhece pouco a língua portuguesa.

As populações indígenas tiveram seus direitos assegurados pela Constituição de 1988, a partir da qual travam lutas diárias para ter os seus direitos garantidos. E isso implica conhecer os mecanismos de negociação dos dominadores, participar ativamente dos movimentos de lutas sociais, conhecer os gêneros textuais que são utilizados nas situações de contato, e saber utilizar a língua do dominador para uma participação ativa na vida política e social de seu povo. Sendo assim, é consenso entre as comunidades indígenas que aprender a língua portuguesa é uma necessidade para a sobrevivência do grupo. Os indígenas entendem que aprender português atualmente é um instrumento de poder, e que se houver uma política linguística consciente para o bilinguismo é possível preservar as línguas indígenas e aprender a língua portuguesa, pois cada qual tem uma função para eles.

Nesse contexto, estudar e refletir sobre o processo de ensino em uma comunidade bilíngue, cuja língua materna é a língua indígena, e procurar compreender o papel da língua portuguesa no processo de escolarização dessa comunidade, trata-se de um estudo que terá implicações positivas para comunidades indígenas na mesma situação.

Para realizar este estudo, foi necessário seguir uma série de trâmites burocráticos e legais exigidos pela FUNAI, CEP/CONEP para pesquisa em comunidades indígenas. Todas as etapas exigidas foram cumpridas e o CEP/CONEP emitiu parecer definitivo nº 5.800.414 em Dezembro de 2022, logo, a pesquisa foi iniciada em campo.

Trata-se de uma pesquisa-ação com o objetivo de apresentar um projeto de formação para os professores do Ensino Médio da escola General Bandeira de Melo. Com a temática: **Ensino decolonial: A Leitura para a abordagem dos gêneros textuais orais e escritos em língua portuguesa para o letramento intercultural do povo kanela/memortunré**. O curso de extensão constitui-se de 24 horas distribuídas em três encontros presenciais, nos quais serão feitas leituras do material selecionado e oficinas para a produção dos gêneros propostos. Os gêneros selecionados para o estudo foram solicitados pelos professores kanela durante a pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, para isso, desenvolvemos um contato muito próximo com a comunidade, participamos de encontros de formação, de reunião do Projeto Saberes, presenciamos as aulas da UFG ministradas na comunidade no mês de Abril de 2023, assistimos à defesa dos relatórios de conclusão de curso dos estudantes indígenas da UFG, observamos as aulas, discutimos com os professores sobre as necessidades educacionais e linguísticas da comunidade. Também acompanhamos os Kanela em eventos acadêmicos na cidade de Barra do Corda, entre eles o Seminário de Humanidades do IFMA- ocorrido em Agosto de 2023, presenciamos a luta dos indígenas pela construção da nova escola na aldeia, atualmente em fase de acabamento, acompanhamos os seletivos para a contratação de professores e a opção dos Kanela por não aceitarem mais professores não indígenas na comunidade. Dessa maneira, participamos nos últimos dois anos do contexto no qual os docentes desenvolvem suas atividades profissionais. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 48), “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando observadas no seu ambiente natural de ocorrência”.

Dentre os tipos de pesquisa qualitativa, foi utilizada a pesquisa do tipo etnográfica e também a pesquisa-ação. Segundo Ludke e André (1999), a pesquisa etnográfica estuda grupos de pessoas, enfatiza os sujeitos pesquisados independentemente das teorias que sustentam a descoberta. A etnografia estuda diversos elementos de um povo, entre eles: língua, raça, religião e manifestações materiais e imateriais. Neste estudo, foi investigado o ensino bilíngue e as políticas linguísticas ofertadas pelo Estado do Maranhão aos Kanela, realizaremos uma etnografia da prática docente com o intuito de identificar a utilização da língua portuguesa e o espaço da leitura crítica na educação escolar desse povo Kanela, os dados serão gerados nesse capítulo. Trata-se também de uma pesquisa-ação, pois esse estudo, por meio da observação participante e de entrevistas semiestruturadas com os professores do ensino médio gerou um curso que será ofertado aos kanela no ano de 2024.

6.1 Instrumentos para geração de dados

A observação participante será uma das técnicas para coleta de dados. Para Almeida (2017, p.14), estas ciências apresentam aspectos que possibilitam investigar um fenômeno dentro de seu contexto escolar, assim, estaremos inseridos no local em que ocorre o ensino, ou seja, na escola, na aldeia, no pátio, no ambiente doméstico, nos locais de lazer. Será considerada todos os espaços da comunidade e não apenas na escola, dessa maneira a comunidade será observada em suas atividades cotidianas na sala de aula e também fora dela.

Por meio da observação, o pesquisador se aproxima mais do objeto de estudo, pois observa, *in loco*, as atividades cotidianas dos sujeitos e procura entender a sua visão de mundo, que se apresenta no significado atribuído à realidade que os cerca Triviños (2007). A observação possibilitou uma maior compreensão de como os professores conduzem o processo de ensino, compreender os objetivos propostos em seus planejamentos, a seleção de conteúdos para o ensino intercultural crítico e as metodologias utilizadas em um contexto de ensino que utilizam a língua nativa do aluno e a língua portuguesa no processo de ensino. Os resultados da observação estão presentes em diversas seções da dissertação e no quarto capítulo.

A observação também permitiu confrontar as respostas dos entrevistados, pois sabemos que o participante pode modificar as respostas para causar determinada impressão e identificar comportamentos não intencionais ou inconscientes, permitiu inclusive observar se o professor apresentou uma resposta para se ajustar às diretrizes estaduais, e em sua prática em sala de aula ele faz outra coisa. Observamos que na escola da Escalvado não há acompanhamento pedagógico por parte da SEDUC, logo cada professor conduz do seu jeito, eles também não conhecem as diretrizes Estaduais nem recebem formação para desenvolver um ensino escolar indígena diferenciado intercultural e bilíngue.

Em relação à pesquisa com povos indígenas, Gomes (2011, p.56) destaca a observação participante como:

Método em que o pesquisador busca compreender a cultura pela vivência concreta nela, ou seja, morar com os indígenas, participar de seus cotidianos, comer suas comidas, se alegrar em suas festas [...] a ideia subjacente é que uma cultura só se faz inteligível pela participação do pesquisador em suas instituições. Não basta observar os fenômenos, não basta entrevistar as pessoas que participam, não basta conhecer os documentos materiais ou ideológicos de uma cultura. É preciso vivenciá-la!

Outra técnica para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada as questões e suas análises compõem o quarto capítulo desta dissertação. Por ser um instrumento flexível elaboramos um roteiro com questionamentos acerca do ensino bilíngue na escola, alguns professores responderam um número maior de questões pois elas iam surgindo de acordo com as respostas do professor. Entrevistamos 4 professores indígenas, desse material selecionamos para analisar aquele que consideramos mais pertinente ao nosso objetivo de estudo.

Para elaboração do roteiro da entrevista, foram utilizados o problema de pesquisa e os objetivos: geral e específicos em articulação com o referencial teórico, visando levantar discussões sobre o problema de pesquisa e compreender os tipos de políticas linguísticas utilizado na escola, se estas são orientadas pelo Estado ou se é a própria comunidade que escolhe.

As entrevistas foram gravadas com a autorização dos professores, os quais assinaram o TCLE, documento já validado pela FUNAI e CONEP. A gravação, segundo Ludke e André (2006, p. 37), “tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda atenção ao entrevistado”. As entrevistas são feitas em vários espaços da comunidade, mas principalmente na escola, pois faz parte do processo de observação participante circular por estes espaços, mas também pode ser feita na casa dos professores, pois somos convidados a frequentar as suas casas e em outros locais da aldeia (casas, brejo, pátio da escola).

O diário de campo também foi utilizado e as observações estão distribuídas em algumas seções desta dissertação. O diário de campo é um instrumento de coleta de dados que permite que sejam anotados todos os detalhes observados, todos os comportamentos e reações da comunidade estudada. Outros instrumentos, como fotografias, foram utilizados e todos serão analisados e interpretados à luz da abordagem qualitativa. O foco do estudo é o ensino decolonial partindo da componente língua portuguesa com ênfase na leitura crítica, todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem serão analisados.

Esta pesquisa encontra respaldo na Linguística Aplicada (L.A) por discutir e analisar a linguagem em contextos minoritários, por investigar o ensino e sua abordagem crítica a fim de desenvolver práticas de letramentos em língua portuguesa como segunda língua. O método utilizado neste estudo é o dialético interpretativista, pois, os fatos analisados serão considerados a partir do contexto social do *corpus*.

As abordagens interpretativistas envolvem a busca por diferentes tipos de dados, particularmente aqueles que permitem fazer-se ouvir na academia a voz dos participantes da pesquisa, com a preocupação ética de inserir essa voz em seu contexto sócio-histórico mais amplo e na situação social imediata da qual emerge. Desenvolver uma pesquisa segundo esses parâmetros demanda do pesquisador um envolvimento maior com os contextos de geração de dados e com os participantes da pesquisa, em comparação com opções que recortam uma parte de uma determinada situação, higienizam os dados e analisam os produtos e não os processos; demanda, em outras palavras, uma pesquisa situada, comprometida com o seu espaço social, (Kleiman; De Grande; Viana, 2019, P.734).

Portanto, o contexto social e as vozes dos participantes foram fundamentais para a geração de dados e a compreensão do objeto de estudo bem como nos apoiamos nas contribuições da LA para elaborar o curso de extensão que é o produto deste trabalho, Fabrício (2006) diz que a linguagem é uma atividade simbólica, dentro de contextos sociais e comunicativos que produz efeito sobre seus falantes. Dessa maneira, esperamos que os efeitos do curso que apresentamos para os professores da comunidade sejam positivos sobre a prática dos professores participantes, visto que o objetivo foi apresentar uma proposta de educação

decolonial que contribua para o letramento dos gêneros textuais mais reivindicados pelos professores indígenas da comunidade.

6.2 Análises

Quer dizer que era isso que era para fazer, isso que tava escrito aí em português?

Essa pesquisa etnográfica revelou algumas questões desconhecidas por nós sobre o ensino escolar kanela e sobre o papel das línguas indígena e portuguesa nesse processo. Assim procuramos compreender; 1- *Como os kanela se relacionam com a escola e o que esperam dela?* 2- *Qual a função da língua portuguesa para as juventudes kanela?* Para responder a essas questões, apresentamos uma situação que nos chamou atenção, o sacrifício que muitas famílias fazem ao enviar seus filhos para a cidade em busca de uma formação escolar que eles consideram com uma qualidade melhor do que o ensino médio ofertado na aldeia.

Entre os povos indígenas que habitam a região de Barra do Corda, Maranhão, o povo Kanela é considerado um dos que mantêm a sua cultura bastante preservada, a família para eles é o elemento de muito cuidado e apego, por isso quando precisam vir à cidade resolver suas demandas toda a família vem junto, adultos e crianças. No percurso desse trabalho, encontramos famílias kanela divididas entre a aldeia e a cidade para que seus filhos estudem em uma escola urbana não indígena e recebam um ensino de maior qualidade. Percebemos essa prática principalmente entre as famílias mais jovens e que recebem algum salário para custear as despesas.

Por meio das entrevistas fomos percebendo que os professores indígenas entrevistados passaram pela experiência de estudar na cidade de Barra do Corda, o que fez com que eles desenvolvessem uma boa competência linguística em língua portuguesa, esse é um diferencial entre os que estudam na cidade e os que estudam na aldeia. Diante disso, há um certo descrédito da comunidade em relação a um ensino ofertado na comunidade, no qual os estudantes aprendem muito pouco o português. Os próprios professores indígenas da escola da aldeia apresentam esse pensamento.

Para compreender o espaço da língua portuguesa no processo de escolarização do povo Kanela, faz-se necessário analisar o contexto sociolinguístico desse povo e do papel da escola no aprendizado da língua portuguesa, principalmente da modalidade formal no desenvolvimento da leitura e da escrita. Os kanela têm a língua nativa bastante preservada e a utilizam na modalidade oral em todas as práticas sociais na aldeia; porém, em relação ao registro escrito poucos falantes sabem escrever na língua kanela, apenas alguns professores

que ao cursarem as licenciaturas interculturais, foram incentivados a aprender e escrever na língua nativa.

Para iniciar este trabalho, primeiramente procurei pessoas que atuam junto aos kanela para ser apresentada e mediar as autorizações. Iniciei o percurso solicitando ao coordenador da educação escolar indígena URE de Barra do Corda, para que intermediasse a minha apresentação aos professores, em seguida procurei o Coordenador da FUNAI/ Barra do Corda para solicitar a entrada na terra indígena, para isso foi aberto um processo na FUNAI que demorou seis meses até obter as autorizações. Nesse ínterim, meus contatos com os Kanela na cidade foram sendo estreitados na cidade, pois fui apresentada ao Diretor da escola na URE de Barra do Corda e ao Cacique na FUNAI. Apenas em Dezembro de 2022 visitei a aldeia Escalvado, já com as devidas autorizações, nesse primeiro momento fui em companhia de um professor do IFMA campus Barra do Corda e coordenador do projeto Saberes.

Os professores Kanela nos receberam em um sábado ensolarado nas dependências da escola onde fui apresentada e tivemos um dia de interação, ao final da tarde nos dirigimos ao Pátio e apresentamos nossa proposta à comunidade. Após a primeira visita, tornei-me conhecida entre eles, e estabelecemos um contato semanal na cidade. Atualmente tenho contato permanente com os professores kanela por meio da URE de Barra do Corda, instituição na qual trabalho como Articuladora Regional Estadual do Pacto pela Aprendizagem. É nessa instituição que os professores Kanela e os estudantes se dirigem para resolver as suas demandas educacionais.

À medida que fui conquistando a confiança do povo kanela, eles foram se sentindo à vontade para solicitar auxílio em algumas questões, e os auxílios solicitados são esclarecer as dúvidas deles em relação à língua portuguesa, principalmente quando estão na cidade nas interações com os não indígenas e se deparam com enunciados que não entendem. Esta etnografia não se restringe ao espaço da aldeia porque os kanela transitam muito por Barra do Corda e estou sempre em contato com eles, acompanhando as suas relações sociais fora da aldeia, assim, observo as dificuldades que eles enfrentam para interagir com o não indígena.

6.3 A presença da Língua Kanela e Portuguesa na escolarização dos kanela.

Nas aulas de língua kanela predomina o registro oral sobre o escrito. Embora exista considerável produção escrita nessa língua, como o Novo Testamento da Bíblia, há também dicionários, gramática (com variações) e narrativas indígenas produzidas em parceria com pesquisadores da UFG e da UFT, porém, esse acervo ainda não foi utilizado para a produção

de material didático em língua Kanela. De forma que no ensino do componente curricular Língua Kanela predomina a oralidade.

Em relação à língua portuguesa, nos últimos anos ela tem adentrado na aldeia com maior intensidade por meio das mídias, televisão, *smartphones*, rádios, e também pelos prestadores de serviços da saúde e da educação escolar. A população jovem e adulta tem mais contato com ela e desenvolve um português indígena (ver página 47), porém é na escola que os estudantes têm contato com o português padrão, na modalidade oral e escrita. A comunidade deseja que os jovens aprendam a língua portuguesa e discute essa questão no Pátio, defendem que o ensino na escola seja ministrado em língua portuguesa e se mostram insatisfeitos ao verificar que os estudantes terminam o Ensino Médio com pouca proficiência em língua portuguesa.

Tomamos como exemplo a fala de um aluno indígena Kanela a seu professor de matemática, também Kanela, utilizada como epígrafe deste capítulo. “Quer dizer que era isso que era para fazer, isso que *tava* escrito aí em português”? Com esse questionamento apresentamos o cenário do ensino bilíngue na educação escolar Kanela e problematizamos a ausência de políticas linguísticas para o ensino em uma comunidade na qual a língua portuguesa é pouco falada e seu uso mais restrito à oralidade.

Diante disso, ao estudar a educação escolar para o povo Kanela/memortunré procuramos compreender: 1) Quais políticas linguísticas orientam o ensino escolar e quais as implicações delas sobre a qualidade do ensino na educação escolar kanela? 2) Quais as dificuldades encontradas pelos professores para ensinar os conteúdos do currículo a estudantes com pouca competência linguística em língua portuguesa, sendo que a língua portuguesa está presente em todo o processo educacional? A partir da observação participante na comunidade e no espaço escolar onde ocorrem as atividades de ensino, buscamos respostas para essas questões de pesquisa.

Pela epígrafe inicial constatamos que os estudantes do ensino médio apresentam muitas dificuldades na leitura, compreensão e escrita em língua portuguesa, o que prejudica as atividades escolares e a qualidade do ensino. Para compreender como ocorre a relação língua indígena/língua portuguesa na educação escolar do povo Kanela ao longo das duas primeiras décadas deste século, faz-se necessário analisar a dinâmica da educação escolar para esse povo, e como ocorre o ensino diferenciado e bilíngue nessa comunidade.

A Secretaria de Estado de Educação do Maranhão determina que o ensino seja ministrado em língua portuguesa enquanto a língua indígena é componente curricular. Não há, portanto, uma política linguística diferenciada a ser executada conforme a realidade

sociolinguística da comunidade. Dessa maneira, inferimos que não há empenho do Estado em assegurar a esta comunidade indígena um ensino de qualidade.

O que se observa é uma falta de alinhamento entre as políticas linguísticas determinadas pelo Estado, de caráter homogeneizante e colonialista, a qual impõe a língua portuguesa como língua de instrução para estudantes com pouco contato com essa língua. Nessas situações, o ideal seria utilizar a língua indígena como língua de instrução e adicionar, gradativamente, a língua portuguesa. Nos estudos de Hamel (2009, 2010), o autor aponta evidências científicas de que o aprendizado é maior quando o ensino é ministrado na língua nativa do aluno se esta for a primeira língua dele, situação do povo Kanela.

Outrossim, Hamel (2009) orienta sobre a necessidade de preparar a língua indígena para um ensino acadêmico³⁰, assim sendo faz-se necessário ampliar os domínios da língua kanela preparando-a para transferir as informações do material didático em língua portuguesa da Base Nacional Comum Curricular para garantir ao aluno indígena os mesmos conhecimentos escolares do não indígena.

A língua indígena Kanela ainda não foi sistematizada para traduzir os conteúdos do currículo da educação escolar, ela é utilizada pelos professores indígenas para transferir por meio da oralidade informações do material didático em português que os estudantes não conseguem entender, e esse processo é uma prática³¹ recorrente entre os Kanela; aquele que entende melhor o português traduz para aqueles que não entendem.

Os professores utilizam esse recurso nas aulas, no entanto isso acontece de forma improvisada, sem reflexão nem planejamento prévio, pois ainda não houve, até o momento, investimento por parte dos órgãos responsáveis pela educação escolar para transformar e ampliar essas experiências vivenciadas na prática escolar em material didático. É consenso no meio científico que o ensino de línguas adicionais deve partir da língua materna do aprendiz, (Leffa; Irala, 2016, P. 33)

A língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece. O sistema, incorporando principalmente o léxico e a sintaxe, é construído sobre a língua já conhecida (...). O enunciado é construído não a partir da língua que está sendo estudada, mas da língua do aluno, para depois fazer a transposição para a outra língua, de temas geradores que façam sentido para o aluno.

³⁰ Acadêmico refere-se aos conteúdos sistematizados pelo currículo e aplicados na educação escolar, é a construção de termos específicos dos componentes curriculares para os quais a língua kanela não possui equivalente, ou seja, ampliar a abrangência da língua nativa para os domínios linguagem acadêmica, entre outros. Acadêmico para Hamel (2009) é a linguagem própria de cada componente curricular.

³¹ Os kanela quando em situações de interação com os não indígenas utilizam o recurso da tradução instantânea para transmitir a mensagem em língua kanela para os que não conseguem entendê-la em português.

A esse respeito Hamel (2009) descreve uma experiência bem-sucedida no México para uma comunidade bilíngue, trata-se de traduzir os conhecimentos do currículo na língua majoritária para a língua indígena, dessa maneira a língua indígena é ampliada para a função acadêmica e utilizada como língua de instrução na educação escolar. Essa experiência consiste na adoção de uma política linguística que utiliza a língua materna nativa para ensinar os conteúdos do currículo. Para isso, especialistas em ensino indígena, professores indígenas da comunidade e escritores se uniram para sistematizar conceitos dos conhecimentos do currículo buscando uma construção equivalente na língua indígena, de forma que a língua indígena fosse ampliada para os domínios acadêmicos.

Nesse modelo o estudante é alfabetizado em língua indígena, processo que consiste em utilizar a língua nativa para aprender os conteúdos da educação formal. À medida que ele for se tornando mais proficiente nesta, os conhecimentos vão sendo adicionados à outra língua. Segundo o autor, essa metodologia melhorou a qualidade da educação indígena do povo *P'urhepecha* em diversos pontos, desenvolveu a escrita em língua indígena, facilitou o aprendizado da língua espanhola ampliando a escrita e a leitura e melhorou os índices de rendimento dos estudantes.

Diante da dificuldade apresentada pelo estudante citada na epígrafe, fica evidente que durante os últimos vinte anos não houve investimento em uma política linguística que contemple as particularidades sociolinguísticas do povo kanela a fim de melhorar os índices de aprendizado escolar na comunidade. Nesse aspecto, é urgente executar uma política linguística para fazer a articulação entre o ensino e as línguas utilizadas na comunidade, só assim haverá mais aprendizado. É necessário, também, implementar estratégias para a aquisição da língua portuguesa, sobretudo para o desenvolvimento de competências de leitura crítica, escrita, compreensão e interpretação textual, elementos necessários para a vida acadêmica do povo kanela.

6.4 Articulação entre a língua Kanela e a língua portuguesa na educação escolar Kanela

A população Kanela possui alta vitalidade na língua nativa, sendo o português uma língua adicional, definida pelo professor Evandro Kanela (2018) como uma língua de precisão, ou seja, os Kanela só a utilizam quando precisam se comunicar com os não índios, por isso a maioria dessa população desenvolve um português indígena na modalidade oral.

Diante da orientação da SEDUC/MA de que o ensino nessa comunidade deve ser ministrado em língua portuguesa a partir do quinto ano, dessa forma, até o quinto ano o ensino é ministrado em língua kanela. Sendo assim, o pouco contato dos estudantes com a língua

portuguesa escrita acarreta sérias implicações sobre o aprendizado e a qualidade do ensino na comunidade. Para compreender como ocorre o ensino ministrado em língua portuguesa e como os professores fazem para articular as duas línguas no processo de ensino, entrevistamos os professores que atuam na escola da comunidade a partir do sexto ano. Assim, após algumas visitas à aldeia Escalvado e ao estreitamento de laços com esses professores que estão também muito presentes na cidade e com os quais estabeleci relações de amizade, iniciamos o processo de entrevistas, seguimos todas as orientações do TCLE aprovado pela FUNAI e CONEP.

De acordo com os professores indígenas entrevistados, os alunos não aprendem os conteúdos quando estes são ministrados somente em língua portuguesa. E nessa babel de alternância de línguas no ensino escolar sem uma política linguística definida, os estudantes chegam ao final do ensino médio sem desenvolver habilidades básicas de leitura, escrita e interpretação textual em língua portuguesa.

Conforme observamos nas entrevistas dos professores indígenas kanela, apresentadas a seguir, eles intuitivamente utilizam as duas línguas em sua modalidade oral no processo de ensino, pois fazem a tradução improvisada do português para o kanela. Essa metodologia de tradução ocorre de forma improvisada, sem as devidas discussões, planejamentos, e sistematização, segundo (Calvet, 2007, p.21)

Qualquer grupo pode elaborar uma política linguística [...]. Mas apenas o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio de planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas. [...] por isso devemos admitir que, na maior parte dos casos, as políticas linguísticas são iniciativas do Estado de uma entidade que disponha no seio do Estado de certa autonomia política

A tradução improvisada durante a aula pode incorrer em equívocos, conforme argumenta (Martins, 201, p. 243). Há grandes chances de cometer equívocos, tendo em vista que a teoria, as técnicas e as práticas de tradução, aliadas às áreas de conhecimento, muitas vezes não fazem parte do currículo dos cursos de formação de professores indígenas.

6.5 Análise das entrevistas

Para compreender como ocorre a articulação entre a língua portuguesa e a língua nativa na educação escolar kanela, trouxemos para este trabalho as vozes dos professores que atuam na educação escolar Kanela. Embora este estudo enfatize as vozes dos professores por serem eles agentes do processo de ensino, analisamos também a comunidade e sua relação com os estudos formais, procuramos compreender a importância da escola para o povo kanela e qual o espaço da língua portuguesa em seus processos de escolarização. Trata-se de entrevistas semiestruturadas e por isso seguimos um roteiro de questões que foi alterado de acordo com os

entrevistados. Isso ocorreu porque em muitas situações as respostas dos professores suscitam novos questionamentos, e assim foram surgindo outras questões bastante pertinentes para este estudo.

A entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador/entrevistador. (Triviños, 1987, p. 152).

Segundo Minayo; Costa (2018, p. 13) a entrevista semiestruturada segue um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas, permitindo ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo e, ao mesmo tempo, dar espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado. Dessa maneira, a partir das provocações das questões norteadoras; como ocorre o ensino ministrado em língua portuguesa? Os estudantes conseguem ler, interpretar e escrever em língua portuguesa ou apresentam algumas dificuldades? outras questões surgem no decorrer da entrevista, algo previsível nas entrevistas semiestruturadas.

Dessa maneira, por meio dessa etnografia educacional com observação participante Triviños (1987), procuramos compreender o bilinguismo no ensino, e a atuação do professor diante de uma realidade sociolinguística complexa e de sua formação para mediar um ensino no qual ele utiliza as duas línguas no processo de ensino. Apresentamos a seguir as entrevistas feitas com os professores, para sua realização utilizamos gravador de voz e roteiros semiestruturados, o que possibilitou o surgimento de algumas questões a partir da fala dos professores. As entrevistas foram analisadas de acordo com o referencial teórico adotado neste trabalho.

Os participantes dessa pesquisa assinaram o TCLE aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa-CEP e pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas- FUNAI para estudos com povos indígenas. Conforme acordado no TCLE, a identidade dos entrevistados será resguardada, sendo assim os professores serão apresentados neste trabalho pela ordem alfabética. Optamos também por apresentar e analisar as entrevistas de forma individual, pois as respostas variam muito, de forma que não é possível fazer uma mesma análise para a mesma pergunta.

Professor A

O professor A é Kanela, nascido e residente na comunidade, por algum tempo ele morou na cidade para fazer os estudos da educação básica em uma escola urbana em Barra do Corda, Maranhão. Recentemente ele concluiu a licenciatura intercultural com habilitação em Ciências da Natureza pela UFG, defendeu o trabalho de conclusão na comunidade no dia 19 de abril de

2023, Dia dos povos indígenas, atualmente leciona Matemática no ensino médio na escola da aldeia.

1- Como professor do Ensino Médio e considerando que a língua portuguesa está presente na educação escolar kanela desde o Ensino Fundamental. Como ocorre o ensino ministrado em língua portuguesa? Os estudantes conseguem ler, interpretar e escrever em língua portuguesa ou apresentam algumas dificuldades?

Com muita dificuldade sim, mas tão aprendendo a base. Eles já começam usando as duas línguas, principalmente na língua portuguesa porque não existe livros, cartilhas na língua materna nossa, cartilhas específicas na nossa escola não existe, tem aquelas dos missionários. Eu tive um depoimento de um aluno sobre a matemática. Eu tava explicando sobre um exemplo lá da matemática, aí teve um aluno que falou assim; Quer dizer que é isso que era para fazer? Isso que tava escrito em português aí que você tá falando isso aí- ele agradeceu porque eu expliquei na língua³². Explicação só em português ele não vai entender. (Professor kanela A)

O professor destaca as dificuldades dos estudantes em aprender os conteúdos da educação escolar por meio da língua portuguesa visto que eles possuem pouco contato de leitura e escrita nessa língua. Assim, ainda que uma criança bilíngue tenha convivido e escutado português em sua comunidade, mas que não a tenha como língua dominante, esta terá dificuldades no processo de aprendizagem dessa língua, devido à falta de exposição e aquisição dessa segunda língua (Amaral, 2011, p. 22). A exposição à L2 para os kanela é feita pela necessidade e por isso os homens adultos são os que mais interagem com a língua portuguesa. Os estudantes, embora tenham contatos, são pouco expostos a situações comunicativas em língua portuguesa.

Uma outra questão apontada pelo professor é a falta de material didático escrito na língua nativa, o que prejudica o processo de alfabetização na escola, uma vez que esse fato impacta diretamente na prática de leitura e escrita, o que se reflete também na aquisição da língua adicional. Dessa maneira, na educação escolar kanela a maior parte das atividades escolares ocorrem por meio da oralidade, assim estamos diante de um processo de alfabetização incompleto o qual repercute negativamente na vida escolar dos estudantes.

Desta maneira, eles também não são alfabetizados plenamente em língua portuguesa, pois não desenvolvem atividades de leitura, nem de produção textual, logo, não ocorre letramento para os estudos acadêmicos. Diante disso, a alfabetização se limita à decodificação do alfabeto e a escrita de algumas palavras, assim, ela não é desenvolvida de forma eficiente na

³² Na língua, é o termo que os kanela se referem a sua língua materna Kanela

educação escolar kanela, nem na língua materna nem na língua portuguesa. Santos (2019, p.07) defende que a prática de leitura em comunidades indígenas; “deve-se primeiramente criar o hábito da leitura e da escrita em língua materna para depois desenvolver habilidades de leitura e escrita em português” (Santos, 2019, p.07).

Nesse sentido, a política linguística utilizada na educação escolar kanela vai de encontro a algumas experiências bem sucedidas espalhadas pelo Brasil e pelo mundo, como o exemplo citado por Santos (2019, p.07), o qual apresenta o contexto de ensino Wapãji, de acordo com a autora as crianças aprendem primeiramente a língua materna (LM) e depois aprendem a sua escrita, o mesmo deve ocorrer com o ensino de segunda língua: primeiro sua modalidade oral e depois a modalidade escrita.

No contexto da educação escolar kanela, o Estado orienta que a alfabetização seja em língua kanela, mas não oferta material didático nem formação para professores alfabetizadores, de forma que os primeiros contatos da criança com a escrita e a leitura ocorre em português e isso é muito difícil para elas que vivem imersas na língua kanela e falam pouco português. “aprender a ler e a escrever não é a mesma coisa que aprender uma língua. Isso tem que estar muito claro para o educador bilíngue que tem que lidar não somente com dificuldades do processo de letramento” (Amaral, 2011, p.22).

Ao analisar a competência leitora dos professores entrevistados é possível observar a dificuldade de compreensão do que eles leem principalmente se o material de leitura for da esfera acadêmica, junto com as dificuldades observamos a resistência de muitos deles em tentar entender, simplesmente dizem: não entendi nada (Diário de Campo, 26/05/2023)

Acreditamos que as dificuldades com a leitura e a escrita em português sejam resultantes de uma aquisição da língua portuguesa predominantemente oral, resultado também do despreparo dos professores e de metodologias de ensino inadequadas para o ensino em duas línguas. Enquanto os professores indígenas mantêm o foco na linguagem oral para ensinar, talvez por desconhecer metodologias de ensino pautadas na leitura e escrita, os professores não indígenas argumentam que os alunos não acompanham o ensino em língua portuguesa.

Diante dessa realidade o ensino nesses moldes não desenvolve a competência comunicativa em língua portuguesa pois ela não foi trabalhada em todos os seus aspectos: a fala e a compreensão oral, assim como a escrita e, a leitura são duas faces da mesma moeda, e todas devem ser trabalhadas em conjunto (Amaral, 2011, p. 28). Diante disso, terminam o ensino médio sem conseguir ler e entender textos que exigem algum esforço.

2- Considerando que são estudantes de ensino médio, portanto, ampliaram o contato com a língua portuguesa no ensino fundamental. Qual a língua que você utiliza para dar suas aulas?

Uso as duas porque no estágio da UFG, meu primeiro estágio foi sobre a matemática utilizada na terra indígena kanela, aí o gestor me colocou para dar aula de matemática,

e eu vi que os alunos não aprenderam matemática com o professor não índio, então eu digo o que está escrito no livro em português na língua para os alunos entenderem.

O que ele faz por intuição sem sistematização alguma, Hamel (2010) diz ser parte de um amplo estudo coordenado por sua equipe e os professores da comunidade P'urhepecha no México, o qual constatou a necessidade de encontrar termos acadêmicos equivalentes entre a língua materna indígena e a língua hegemônica daquele país para o ensino bilíngue dos estudantes de duas comunidades indígenas.

Conforme observado na fala do professor A, na educação escolar Kanela, até mesmo os professores indígenas proficientes em língua portuguesa encontram dificuldades para promover abordagens comunicativas em português, então eles utilizam a língua indígena como principal língua do processo de ensino. Sendo assim, a oralidade na língua indígena é o principal instrumento de ensino enquanto a oralidade, a escrita e a leitura em língua portuguesa ocupam pouco espaço nas atividades escolares, fato que dificulta a aquisição de competências linguísticas em português e, conseqüentemente, a qualidade do ensino.

Nesse sentido, as duas línguas de uso na escola devem estar sempre articuladas, o que não ocorre na escola kanela em que professores indígenas utilizam as duas línguas com predominância da língua materna, e os não indígenas utilizam somente a língua portuguesa, dessa forma não são estabelecidos diálogos entre as línguas presentes na escola. Os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (p.56/57) destacam os requisitos necessários para atuação desses profissionais, entre eles estão:

O domínio da realidade de estudo e a capacidade didática de promover aprendizagens significativas a partir de condições de diversidade linguística e cultural;

A capacidade de seleção de materiais didáticos e paradidáticos para a variedade de situações didático-pedagógicas que se apresentam nos cursos e nas viagens de acompanhamento;

A autonomia em relação aos modelos educacionais vigentes na escola não indígena;

A capacidade de estímulo ao uso cotidiano e ensino e desenvolvimento das línguas indígenas e/ou do português nos cursos e na prática escolar.(Brasil, 2002, p 56/57)

A maior dificuldade dos estudantes kanela é compreender a linguagem acadêmica do livro didático, isso ocorre porque não houve ainda um projeto para ampliar o campo semântico da língua indígena Kanela para o nível acadêmico, faltam práticas de linguagem em português na escola. Entendemos como práticas de linguagens aquelas que preparam o estudante para a utilização da língua em diferentes situações de comunicação. Geraldi (2006) diz que o ensino de português se efetiva através de cinco práticas de linguagem articuladas: leitura, escuta, produção escrita, fala e análise linguística (Geraldi, 2006, p. 77). Se essas atividades fossem

desenvolvidas de forma rotineira no ensino do povo Kanela aumentaria as possibilidades de êxito na língua portuguesa.

Professor -B

O professor B é indígena kanela, possui licenciatura intercultural pela UFG. Este professor tem em seu currículo uma estadia de dois anos na Europa e também algumas viagens aos Estados Unidos para fazer palestras. Ele foi um dos assistentes de pesquisa de Willian Ckoker, trabalho que consistia em anotar em diários todos os eventos da aldeia (na ausência de Ckoker).

1- Os estudantes apresentam dificuldades com o ensino em língua portuguesa?

Sim, eu faço assim: Você diz: bom dia, boa tarde, boa noite, se o aluno ficar calado ele não tá entendendo, o outro que tá respondendo é que esse aí sabe. Aí eu pergunto: Tu tem dificuldade pois acompanha ele aqui que ele sabe, esse que sabe eu deixo ele falar mais, esse aí sabe, aí ele ensina pro outro, aí quando ele aprende eu separa.

A metodologia do professor não favorece a aquisição da competência comunicativa na língua portuguesa, embora inicie com um diálogo, este é constituído de práticas de linguagem básicas, falta colocar o aluno em contato com a língua portuguesa em atividade, selecionar textos orais e escritos e colocar os alunos imersos nessas práticas de linguagem para que eles ampliem o léxico e sobretudo a semântica da língua no contexto social.

A falta de orientação pedagógica do professor para promover a imersão dos estudantes com a língua portuguesa é perceptível pela estratégia de separar os alunos à medida que estão aprendendo, dessa maneira, o professor aplica o ensino tradicionalista, método utilizado em seu processo de alfabetização, ele desconhece metodologias de ensino para o ensino de línguas adicionais.

No decorrer deste estudo etnográfico, à medida que fui conquistando a confiança do povo kanela, eles foram se sentindo à vontade para solicitar auxílio em algumas questões, e os auxílios solicitados são esclarecer as dúvidas deles em relação à língua portuguesa, principalmente quando estão na cidade nas interações com os não indígenas e se deparam com enunciados que não entendem. Esta etnografia não se restringe ao espaço da aldeia porque os kanela transitam muito por Barra do Corda e estou sempre em contato com eles, acompanhando as suas relações sociais fora da aldeia, assim, observo as dificuldades que eles enfrentam para interagir com o não indígena.

As dificuldades de comunicação podem ser trabalhadas na sala de aula, pois são registradas pelos próprios alunos, que muitas vezes precisam entender a aplicação de uma frase, ou de um diálogo com um não indígena ou até mesmo para entender mensagens veiculadas nas redes sociais, televisão, entre outros. Dessa maneira, o professor tem nas

dificuldades de comunicação a oportunidade para promover aprendizado e aquisição de habilidades na língua portuguesa, sendo possível trabalhar a oralidade e a compreensão, a escrita e a leitura.

2- Qual a língua que você utiliza para ministrar suas aulas?

Eu fui escolhido como professor da língua, mas o pátio³³ disse para eu mudar para o português, o pátio quer que o filho deles vá no mercado de trabalho e conquista com o homem branco. O pátio me escolheu para dar aula de português porque disseram que a língua não vai competir no mercado de trabalho. Eu então começo a dar aula na língua, mas as famílias ficam sabendo e vem reclamar porque querem que os filhos aprendam português aí eu fico triste porque acham que eu estou atrapalhando, aí eu ensino nas duas línguas.

Ao dizer que o Pátio determinou que ele ensinasse em língua portuguesa ao invés da língua indígena, estamos diante de uma situação conflituosa presentes na educação escolar kanela, e talvez essa seja a causa de os estudantes terminarem o ensino básico com dificuldades de leitura e escrita em português. Em todas as etapas do ensino básico os professores tentam alfabetizar em português sem sucesso. O português não é a língua materna dos kanela, logo eles precisam ser alfabetizados na sua língua materna e aprender o português como língua adicional. Os professores que atuam na educação escolar kanela precisam de formação, de orientação especializada sobre como articular as duas línguas da comunidade no processo de ensino.

Ao dizer que a comunidade kanela deseja que seus filhos sejam preparados para o mercado de trabalho em igualdade com os não indígenas, o professor apresenta a perspectiva dos kanela em relação ao mundo do trabalho, o desejo e a necessidade de equidade para as novas gerações. Diante disso, eles vêem a escola como o espaço que prepara para o mercado de trabalho e por isso eles desejam receber os mesmos instrumentos formativos do não indígena.

Alguns dos estudiosos da educação indígena que tomamos como referencial teórico neste trabalho participam/participaram de projetos para melhorar a qualidade da educação escolar indígena nos seus locais de pesquisa, muitos deles trabalharam em formações ofertadas pelos Estados. Isso demonstra o compromisso dos Estados em buscar especialistas para promover um ensino diferenciado e em consonância com as necessidades educacionais de cada povo.

3- Você consegue transferir os conteúdos do material didático em português para a língua Kanela?

³³ Uma área circular e limpa, o pátio ou cỳy. é o local de concentração social dos kanela, é nesse espaço que ocorrem as festas, cerimônias, rituais. é também um espaço político onde os homens se reúnem todas as manhã e final de tarde para discutir as demandas da população.

Minha principal preocupação é começar de A a Z com alfabeto, a minha língua não ta combinando com palavra grande, eu escolho palavra boa para poder chegar no som. Se você falar demais sem buscar o conhecimento que eles têm aprendido contigo tu não vai conseguir nada deles, não vai nem saber se eles aprendeu ou não.

Pela fala do professor, ele tenta ensinar português da mesma forma que aprendeu há 40 anos, dessa maneira, ele utiliza metodologias que não se aplicam mais para a alfabetização nem para o ensino de língua adicional, isso ocorre porque ele não recebe formação nem orientação pedagógica condizentes com as teorias da alfabetização que estão sendo aplicadas atualmente. Dessa maneira a leitura não está presente no processo de ensino.

A crença de que o aprendizado da língua portuguesa se dá por meio de cópia de textos e atividades de análise linguística descontextualizadas, com enfoque nos estudos metalinguísticos, taxonômicos, sem possibilidade de estudos que visam o desenvolvimento de reflexões linguísticas, descrição do funcionamento da língua, bem como o seu uso em contextos reais de fala e escrita (Brandão, 2016, p. 1)

A prática do professor ilustra uma realidade na escola que é a utilização de metodologias ultrapassadas e o desconhecimento de metodologias mais atualizadas para o ensino de línguas adicionais, como também revela a falta de leitura nos processos de ensino na educação escolar kanela. Para resolver essa questão é necessário o envolvimento das instituições responsáveis pela educação escolar, ofertando aos professores cursos de formação e programas de acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola. É necessário investir nas atividades de leitura e na produção textual nas aulas de língua portuguesa, pois estas são determinantes para o ensino dos demais componentes curriculares na educação escolar indígena.

4 - A Secretaria de Educação orienta sobre qual a língua que vocês devem utilizar no processo de ensino?

Não, os alunos têm aula de língua materna mais as outras matérias são em português. Quando a SEDUC veio aqui um tempo, a técnica da Seduc disse que pode trabalhar nas duas línguas, a gente vai trabalhando, mas minha língua não combina com português, minha língua não tem palavra grande.

Com base nas afirmações do professor, inferimos que não ocorre uma articulação adequada entre a língua indígena e a língua portuguesa para auxiliar no processo de ensino do povo kanela. A língua materna da comunidade ainda não foi ampliada para os domínios acadêmicos, sobretudo para a prática de leitura e escrita, elementos necessários na educação escolar.

Embora os professores indígenas utilizem a oralidade para traduzir o que está escrito em português para a língua indígena, nessa prática não há estudo nem reflexão prévia se estão fazendo a tradução certa, atividade que exige do tradutor o domínio do campo semântico da

língua portuguesa e de conhecimentos especializados das diferentes áreas, sendo assim faz-se necessário ampliar o campo semântico da língua indígena para os domínios científicos especializados, isso não pode ocorrer de forma improvisada durante as aulas. Essas experiências devem ser escritas, revisadas, sistematizadas e transformadas em material didático para auxiliar outros professores.

A falta de uma política linguística que promova a articulação entre a língua Kanela e a língua portuguesa no ensino faz com que os professores tomem encaminhamentos distintos em relação a qual língua utilizar no processo de ensino. Assim os estudantes não desenvolvem a competência leitora nem a escrita em língua portuguesa, pois o espaço de utilização da língua portuguesa nas aulas é insuficiente, os materiais de leitura são escassos, além disso faltam aos professores formação para abordagens de leitura nas aulas.

Diante do pouco espaço da língua portuguesa e da escassez de leitura no ensino fundamental, os alunos kanela chegam ao ensino médio carentes de um repertório acadêmico, não compreendem o que está escrito nos livros didáticos e nas atividades propostas em língua portuguesa. Logo, a falta de compreensão sobre as questões do livro apresentadas pelo estudante, utilizada na epígrafe deste capítulo, é uma realidade no processo de ensino do povo Kanela. Por conseguinte, esses estudantes estão diante do enigma da esfinge *decifra-me ou te devoro*, a maioria são devorados pelo sistema e suas relações de poder. No Maranhão não há interesse do poder público com o ensino indígena bilíngue.

6.6 O português ensinado na escola e o português que os kanela desejam aprender

Por constatarem a necessidade de aprender o português formal para as necessidades acadêmicas e trabalhistas muitos kanela escolhem escolas urbanas não indígenas para seus filhos estudarem. Os próprios professores kanela argumentam que estudar na cidade em uma escola não indígena é melhor para seus filhos aprenderem português, essa constatação é ilustrada pela fala do professor C.

Professor C

1-Por que você escolheu enviar seus filhos ainda crianças para estudarem na cidade?

Para eles aprender português e quando crescer passar na UFG e arrumar emprego. Na aldeia o ensino de português é fraco, eles num aprende o necessário, aqui na cidade é melhor os estudos (professor kanela C)

A resposta do professor confirma que os kanela entendem que aprender a língua portuguesa é fator decisivo para o futuro de seus filhos, e eles sabem também que o português que precisam aprender para ter sucesso no mundo do trabalho é o português formal, porque o português indígena oral os jovens já falam. Nessa perspectiva, os pais que possuem filhos em idade escolar na comunidade não confiam no ensino ofertado na aldeia, e por causa disso enviam os filhos para a cidade para que estes recebam uma formação mais completa.

O professor C divide seu tempo entre a cidade e a aldeia para oferecer aos filhos uma educação escolar de maior qualidade, como ele, outras famílias também fazem isso. O que nos chamou a atenção também foi o desejo de que os filhos cursassem a licenciatura intercultural da UFG. Com base nisso observamos que os kanela veem nessa licenciatura uma oportunidade de emprego na escola da comunidade.

Embora os Kanela já possuam atividades escolares na aldeia há bastante tempo, a escola como espaço de formação para o mundo do trabalho é algo novo para eles, apenas nos últimos 20 anos começaram a entender que para conseguir empregos formais precisam de formação e competências de leitura e de escrita em português. Eles ainda desconhecem a maioria das profissões e as formas de acesso a elas, gostam de escolhas coletivas onde possam estar juntos com os parentes, por isso, quando decidem estudar fora da aldeia, gostam de ir em grupos, fazendo por onde passam uma extensão de sua aldeia.

Os kanela desejam que seus filhos sejam professores pois com a escola indígena na aldeia e o crescimento da população entendem que as oportunidades nessa área são maiores, também desejam trabalhar na saúde mas não ambicionam aos cargos de médicos, dentistas, etc. querem mesmo é os cargos de técnicos em enfermagem, agente de saúde indígena, motoristas da SESAI, porque não precisam se ausentar da comunidade para estudar (Diário de Campo.,17-04-2023).

A instituição escolar representa um futuro diferente para o povo kanela, pois eles desejam superar as marcas do colonialismo que os subalternizaram por séculos. Aos poucos, eles vão ganhando autonomia nas suas escolhas e fortalecendo a sua formação. Desse modo, precisam de letramento para compreender o mundo do trabalho e as diversas profissões que podem exercer, bem como sobre as formas de acesso a essas formações. Eles ainda desconhecem o sistema de cotas raciais em concursos, comprovamos isso ao questionar aos professores se eles discutem nas aulas o sistema de cotas raciais para orientar os estudantes em suas escolhas, ao que eles disseram não saber do que se trata.

Em razão disso, observamos que no ensino intercultural na escola kanela não se discutem temáticas sociais relevantes para politizar os estudantes indígenas, isso em parte ocorre pela falta de articulação pedagógica na seleção dos textos que devem ser trabalhados na

sala de aula, também pelo pensamento colonial que orienta muitos professores não indígenas em julgar o que o indígena precisa aprender e também pela própria (in)capacidade de alguns deles em promover letramentos críticos a partir dos textos.

A maioria dos professores não indígenas que atuam nas aldeias da região de Barra do Corda atuam nessa modalidade porque os seletivos para ela são menos concorridos, grande parte deles não tem compromisso com o ensino nessas escolas, além disso, atribuem a falta de competência linguística do aluno em língua portuguesa como fator determinante para o pouco aprendizado nessas escolas.

6.7 Metodologia do curso

As gerações de dados por meio da análise das entrevistas, da observação participante e do diário de campo, apontam que os professores da aldeia Escalvado precisam de formação para conduzir os processos educacionais em sua comunidade. Dessa maneira, após análise e reflexão elaboramos este curso para ser ofertado na aldeia Escalvado no ano de 2024.

O curso de extensão constitui-se de 24 horas distribuídas em três encontros presenciais, nos quais serão constituídos de momentos formativos de estudo e de apresentação de metodologias para o ensino dos gêneros textuais mais utilitários para o povo kanela e previamente selecionados por eles durante esta pesquisa. Assim, levaremos para a formação metodologias para trabalhar os gêneros textuais sob a perspectiva dos multiletramentos, visando ao letramento crítico dos estudantes kanela.

As atividades serão desenvolvidas na escola general Bandeira de Melo, aldeia Escalvado, do povo kanela/memortunré. A proposta é que sejam desenvolvidas na semana pedagógica a cada início de bimestre. Dessa maneira o primeiro módulo será aplicado no mês de Fevereiro, o segundo módulo no mês de Maio e o terceiro módulo no mês de Agosto de 2024. A distribuição por bimestre tem por objetivo proporcionar um período para que as atividades propostas sejam desenvolvidas.

No módulo I- A leitura e os gêneros orais, serão apresentados aos professores textos que tratam sobre a abordagem da leitura crítica para fundamentar os gêneros orais, para isso serão feitas reflexões sobre metodologias para o ensino de leitura crítica na perspectiva da decolonialidade. Para provocar reflexão sobre o ensino decolonial serão discutidos textos de Paulo Freire e a importância do letramento crítico para combater a colonialidade do poder, saber e ser (Mignolo, 2014)

Outra questão para estudo será o ensino de leitura na perspectiva da BNCC- discutir a pedagogia dos multiletramentos auxilia na construção de sentido dos textos. De acordo com Kleiman e Sito (2016) a utilização dos multiletramentos contribuem para a ampliação da consciência crítica dos estudantes e promovem o letramento de variados gêneros textuais. Os professores da educação escolar indígena precisam se apropriar do referencial teórico que orienta o ensino de leitura na perspectiva da BNCC. Diante disso, apresentamos como proposta práticas para o ensino de leitura crítica a seleção de textos que tratam de temáticas sociais indígenas para problematizações das questões sociais que repercutem em suas vidas.

Os professores apontam que os estudantes Kanela apresentam muitas dificuldades com o ensino ministrado em língua portuguesa. Isso confirma a nossa hipótese de que a escola necessita fazer uma articulação entre a língua kanela e a língua portuguesa para conduzir o processo de ensino bilíngue. Fica claro também o desejo da comunidade para que os estudantes aprendam a língua portuguesa, dessa maneira, apresentamos na proposta de intervenção a sugestão para os professores promoverem diversas atividades de leitura em língua portuguesa, para que ocorra a ampliação do repertório linguísticos e a compreensão leitora destes estudantes nessa língua. Portanto, a leitura deve ser uma prática permanente na rotina escolar e instrumento de reflexão dos professores sobre como a promovem. Observamos que os professores kanela procuram traduzir de forma improvisada o texto do português para o kanela durante a aula e que isso não surte o efeito desejado para o aprendizado. Dessa maneira lançaremos como proposta que os professores façam a sistematização do material em língua portuguesa para a língua kanela e produza seus próprios materiais didáticos de acordo com as necessidades linguísticas dos estudantes, em um projeto semelhante ao desenvolvido por Hamel no México.

O projeto de ensino bilíngue desenvolvido nessas comunidades indígenas no México é exemplo de uma política linguística bem-sucedida, a qual poderia ser seguida por entidades públicas, ONGs, e todas as instituições comprometidas com a qualidade da educação indígena. Para ser implementado a comunidade escolar juntamente com outros atores p'urhepecha (escritores, profissionais, pesquisadores), criaram a linguagem acadêmica necessária na língua nativa (Hamel, 2009).

Os estudos de Hamel (2009) comprovam que é necessário que o ensino em escolas indígenas, cujos estudantes iniciam o processo monolíngues na língua nativa, os conteúdos do currículo não devem ser ministrados na língua majoritária, mas deve começar pela língua materna da comunidade e ampliado gradativamente para as duas línguas de uso desta. Segundo o autor, o currículo da EIB que deu origem a essa experiência pode servir como modelo ou

referência para diferentes regiões indígenas mexicanas e outros países latino-americanos. (Hamel, 2009, p. 250) apresenta como etapas iniciais:

Usar a língua materna dos alunos, P'urhepecha, como o principal instrumento para o desenvolvimento de habilidades e acesso ao conhecimento escolar;
Aproveitar e promover a construção de um “proficiência comum subjacente” que é construída de ambos os idiomas e permite transferências positivo entre L1 e L2.

Assim, ampliar o domínio da língua indígena para o espaço acadêmico fortalece o aprendizado em comunidades indígenas bilíngues e favorece a articulação entre as duas línguas de uso da comunidade, (Hamel, 2010, p,125) apresenta as vantagens:

Na escola, as competências linguísticas, comunicativas e textuais dos alunos serão ampliadas pela aquisição da linguagem acadêmica específica da escola, incluindo a extensão de duas habilidades (ouvir, falar) a quatro (adicionar leitura e escrita). Essa combinação de funções comunicativas amplia os alcances na comunidade e na escola, permite-lhes desenvolver um repertório comunicativo e acadêmico relativamente extenso.

A escola deve criar situações para ampliar a capacidade comunicativa dos estudantes indígenas tanto na língua nativa quanto na língua portuguesa, que observamos na comunidade kanela em estudo é que há pouco espaço para a língua portuguesa na escola, pois os professores indígenas priorizam a língua kanela nas aulas e os professores não indígenas não criam estratégias para promover situações de comunicação em português: estes ensinam português como se fosse a língua materna do estudante priorizando a metalinguagem da estrutura da língua ao invés de promover situações de comunicação para a aquisição do português.

Após essas discussões será apresentada aos professores algumas propostas didáticas para a produção dos gêneros orais; debate regrado público, seminários, entrevista, para que estes utilizem em suas aulas. Esperamos que essas propostas contribuam para que ocorra multiletramentos dos estudantes kanela, bem como sejam norteadoras para o ensino de outros gêneros em língua portuguesa.

Dessa maneira a proposta consiste em discutir uma temática social indígena em cada gênero, para o gênero seminário apresentamos como proposta a temática: O direito à terra; o projeto de lei do marco temporal, para isso serão promovidas diversas atividades de leitura com ênfase no campo jornalístico midiático. A escolha por essa temática deve-se à repercussão do projeto de Lei sobre o marco temporal. Assim, o objetivo é promover leituras críticas sobre as estratégias de colonialidade desses projetos e de como essa questão repercute na mídia com a publicação de matérias com opiniões a favor do marco temporal e contra.

Nesse sentido, as leituras previamente selecionadas, discutidas e debatidas com os estudantes serão a base para a construção de um ponto de vista e a seleção de argumentos para subsidiar seus pontos de vista a serem apresentados em seminários, debates, e entrevistas.

Assim, por meio da leitura objetiva-se promover a imersão do estudante às temáticas sociais para que eles desenvolvam a consciência crítica sobre os processos de subalternização e invisibilidade sofridos ao longo da história, para a partir dessa consciência buscar mecanismos de luta e resistência em um movimento de decolonialidade.

O segundo módulo tem por objetivo promover letramentos para os gêneros do campo de atuação da vida pública, assim, as discussões sobre os gêneros seminários, entrevista e debate continuarão nesse módulo. Com ênfase nos usos desses gêneros nas práticas de linguagem dos estudantes, Assim, os professores serão orientados a promoverem situações de uso desses gêneros na escola. Nesse módulo serão discutidos com os professores cursistas a importância da oralidade, o lugar de fala do indígena e a postura nas apresentações, as leituras para referenciar os discursos e os argumentos. Portanto, além das propostas apresentadas no curso para serem desenvolvidas com os estudantes, esse curso tem função formativa ao levar para os professores discussões teóricas sobre as temáticas elencadas.

Essa pesquisa apontou que os professores que atuam na educação escolar Kanela não recebem acompanhamento pedagógico para um ensino diferenciado, bilíngue, e que os mesmos não dispõem de instrumentos metodológicos nem de material didático diferenciado para um ensino que promova o letramento crítico dos estudantes. Dessa maneira, o estudante não desenvolve as competências linguísticas básicas de leitura e de escrita em língua portuguesa. E como os kanela desejam muito se apropriar da língua portuguesa para conquistar as mesmas oportunidades dos não índios.

No terceiro Módulo será discutida a leitura e os gêneros escritos, A leitura estará presente em todos os módulos, por meio de textos que promovam o letramento crítico do estudante, para isso este curso visa apresentar aos professores ferramentas para a seleção dos textos para a promoção do letramento crítico e mecanismos de abordagens críticas. Os professores Kanela precisam receber formação específica para ensinar em língua portuguesa, compreender o papel social de suas funções e compreender o texto e a abordagem como uma ferramenta política. Nesse sentido, entendemos que o texto nas mãos de um professor responsivo e consciente é um poderoso instrumento de educação decolonial libertadora conforme apontam (Walsh, 2009, Mignolo, 2014 e Freire).

Esse módulo tem por objetivo trabalhar os gêneros escritos; carta aberta, dissertação, artigo de opinião. O foco é a escrita fundamentada nas leituras, para isso será mantida como sugestão a temática do Marco Temporal que deve ser discutida nos componentes curriculares da área de Linguagens. Os professores desses componentes curriculares devem ser orientados para a abordagem crítica dos textos, pois essas abordagens formarão a consciência crítica e política

dos estudantes. Dessa maneira, a produção dos gêneros selecionados para estudo nessa proposta de intervenção visa traçar um caminho necessário na produção do gênero; Leitura, opinião (consciência crítica), escrita por meio da apropriação do português formal, apresentação dos textos e discussão, reescrita. Os professores serão orientados na oficina a seguirem esse caminho ao abordarem uma temática. Diante disso a Leitura é o fio condutor do processo de ensino e o elemento necessário para o letramento crítico.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar indígena é um instrumento para o acesso à cidadania pelos povos indígenas, pois é no espaço escolar que o estudante se apropria dos conhecimentos necessários para as relações interétnicas, a partir da compreensão dos processos históricos de subalternização a que foram submetidos e dos seus direitos, ele desenvolve os mecanismos de luta para combater a opressão e defender os seus direitos. Para isso, o estudante indígena precisa compreender as relações sociais pautadas no pensamento colonial, e ser preparado para participar de eventos públicos em defesa de seus direitos. Nesse sentido, este trabalho procurou refletir sobre a educação escolar indígena, o espaço da língua portuguesa e, da leitura crítica no processo de escolarização do povo Kanela/memortunré.

Para isso, apresentamos o ensino decolonial como alternativa para o letramento crítico, por meio de processos de ensino decoloniais os estudantes constroem uma nova consciência de classe, raça e identidade em contextos de colonialidade, a partir da qual espera-se que ocorra uma insurgência contra o pensamento colonial e a formação de um pensamento liminar Mignolo (2014), para que as comunidades indígenas desfrutem da cidadania garantida pela Constituição Federal.

Nesse aspecto, depreende-se que um ensino decolonial crítico na educação escolar indígena é também resultado das políticas linguísticas adotadas pelos currículos e de uma articulação entre a língua indígena e a língua portuguesa nos processos de ensino escolar de cada povo. Nesse estudo, verificamos que o ensino na escola indígena do povo Kanela/memortunré permanece colonialista visto que, o currículo é definido por uma equipe da Secretaria de Estado de Educação do Maranhão- SEDUC, MA sem a participação da comunidade indígena em questão, por conseguinte a política linguística adotada para a educação escolar desse povo prioriza a língua portuguesa no processo de ensino, sem nenhum planejamento linguístico de como articular as duas línguas no processo de ensino, e da inserção da leitura como instrumento de letramento dos estudantes .

Para compreender a educação indígena no Maranhão recorreremos à Constituição Federal de 1988; A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e aos Referenciais Curriculares para a Educação Indígena no Brasil. Os documentos citados orientam para a valorização das línguas indígenas e a adoção de políticas linguísticas diferenciadas de acordo com a realidade sociolinguística de cada povo. Com base nesses documentos, analisamos as políticas educacionais para os povos indígenas no estado do Maranhão; discutimos o Referencial Curricular da Educação Indígena do Maranhão, o currículo da escola indígena com ênfase nos

componentes curriculares Língua Indígena e Língua Portuguesa, o qual de acordo com o REICE/MA deve ser alinhada à BNCC, mas que até o momento os professores não receberam formação para isso. Diante desse cenário, há uma discrepância entre as proposições dos documentos norteadores e sua aplicação na prática.

Em relação à língua portuguesa no processo de escolarização do povo kanela/memortunré esse é outro ponto bastante crítico e que dificulta o aprendizado. Não há uma política linguística para articular as duas línguas de uso da comunidade na educação escolar, dessa maneira, os professores indígenas procuram ensinar em língua portuguesa e também em língua kanela ao mesmo tempo. Essa metodologia não resulta em aprendizados significativos pois não ocorre um estudo sistematizado para a tradução, para preparar a língua indígena para o ensino acadêmico. Dessa maneira, os professores não utilizam a leitura como base para o ensino, há um empenho maior em ensinar a língua escrita, os materiais didáticos distribuídos são pouco utilizados, e os professores não estão preparados para utilizar a leitura como base para o ensino.

Diante disso, os estudantes concluem o ensino médio sem desenvolver as competências necessárias em língua portuguesa para a continuidade de estudos, para participação social e atuação no mundo do trabalho. Encerram essa etapa com grandes dificuldades de leitura e de escrita em língua portuguesa. Assim, trouxemos para discussão a importância da leitura crítica para o desenvolvimento de competências em leitura e escrita necessárias para o letramento crítico dos estudantes kanela. Dessa maneira apresentamos como proposta para o curso de formação produto dessa pesquisa, utilizar a leitura como instrumento para a construção de informação sobre as temáticas sociais, fazendo análises críticas dessas temáticas, assim, a proposta é que o texto seja abordado de forma crítica.

Entendemos que a leitura crítica é um instrumento de ensino decolonial porque sua abordagem rompe com o ensino bancário, ela instiga ao aluno a reflexão e problematização das questões que o oprimem. Dessa maneira, a leitura crítica é libertadora à medida que desenvolve no estudante a consciência social, de classe, de opressão, das relações de poder que os marginaliza. Dessa maneira, a leitura crítica foi o fio condutor que idealizamos para a proposta de formação que apresentamos nesse trabalho.

Nas análises confirmamos nossa hipótese de que a escola necessita utilizar de forma articulada a língua indígena e a Língua portuguesa é confirmada e verificamos que isso ainda ocorre. Atribuímos esse fato a falta de interesse do Estado em elaborar uma política linguística de acordo com a realidade sociolinguística dos estudantes. Soma-se a isso a inabilidades dos professores por falta de formação adequada em ensinar a língua portuguesa como língua

adicional e a falta de planejamento linguístico para utilização das duas línguas no processo de ensino.

Norteados pela referencial teórico de Hamel (2010), Pimentel (2019) que apontam que a língua indígena deve ser articulada com a língua portuguesa para que ocorra um maior aprendizado discutimos algumas questões como a necessidade de formação continuada para os professores da escola Kanela, estes professores precisam de orientação para executar um ensino diferenciado e decolonial, e para uma abordagem da leitura crítica, entendemos que faltam alinhamento entre o poder público e as necessidades educacionais e linguísticas do povo Kanela, entre as políticas públicas pensadas pelo estado e as necessidades educacionais do povo Kanela

Para se trabalhar o letramento crítico os professores precisam ser conscientes do seu papel mediador na abordagem dos textos, a falta de letramento crítico desses professores se refletem em suas aulas. Ademais uma situação ainda mais séria prejudica o aprendizado e o letramento desses estudantes, a atuação de professores não indígenas na educação Kanela sem uma formação para trabalhar na educação indígena faz com que eles reproduzam práticas colonialistas. Diante disso, a leitura crítica não ocorre nesse contexto, as práticas de leitura em língua portuguesa são escassas e são conduzidas de forma mecânica. Isso posto, apresentamos, como sugestão para atenuar o problema, que os professores recebam formações periódicas, que recebam acompanhamento pedagógico e a comunidade desenvolva uma política linguística para a educação escolar Kanela respaldada pelo Estado.

Diante disso, fica claro que faltam diálogos entre Estado e escolas indígenas para uma orientação pedagógica adequada para essa modalidade, falta também material didático específico para o ensino intercultural bilíngue e diferenciado. Em relação aos professores e demais representantes indígenas da escola, falta a percepção de que o ensino intercultural é para dialogar com os conhecimentos não indígenas mas principalmente valorizar os saberes indígenas como parte de seus currículos. Dessa maneira, um ensino decolonial e libertador deve primar pela discussão das temáticas sociais que afetam aos povos originários, pois como minoria que sofreu todas as formas de violência colonial a educação escolar indígena deve ser o instrumento para a construção de uma consciência identitária de combate a opressão visando a libertação desse público.

Sendo assim, seria necessário que o Estado responsável pela educação escolar indígena, em convênio com universidades, transformasse essas experiências de tradução em material didático para auxiliar os professores nas atividades de ensino. Pois assim os professores indígenas se articulariam com os não indígenas para discutir conceitos linguísticos do

português, o que ampliaria a compreensão desses professores sobre conceitos em português que eles também não compreendem, uma vez que as licenciaturas interculturais da UFG e da UEMA onde eles estudam são voltadas para a sistematização dos saberes da comunidade ficando de fora a preparação para ensinar também os conhecimentos da Base.

Diante disso, é necessário também ampliar a formação desses professores para que eles trabalhem também os conhecimentos da Base Nacional Comum Curricular- BNCC, para que a escola indígena ofereça um ensino que contemple a equidade e a igualdade em relação ao não indígena, pois conforme observa Martins (2013). Há situações em que eles recebem os livros, mas os abandonam em um canto qualquer, por não compreenderem também o que está escrito.

Portanto a imposição da língua portuguesa como língua de instrução na educação escolar Kanela sem um estudo sistematizado sobre a sua tradução para a língua kanela, somado à ausência de material didático na língua materna indígena e de metodologias próprias para o ensino de línguas adicionais. Por tudo isso, a maioria dos estudantes kanela do ensino médio não compreendem o comando de uma questão em língua portuguesa, não conseguem produzir textos minimamente coesos e coerentes e não conseguem ter êxito em provas e concursos.

8 REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163-180.
- ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. 11ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2004.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. SILVA, Paulo Hernandes Gonçalves da. (Orgs.) **Educação linguística em contextos interculturais amazônicos**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2017.
- ALBURQUERQUE. F E; ALMEIDA S.A; MUNIZ.S. de S. Propondo práticas de ensino de linguagem oral e escrita para crianças indígenas. **Infância Educação Infantil e Formação de Educadores: Desafios e perspectivas**. Palmas, v 6 n.15. Outubro. 2019.
<https://revistaunitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1550>
- ALMEIDA, Mônica Ribeiro Moraes. **A construção do ser canela: dinâmicas educacionais na aldeia Escalvado**. 2009.109f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)-Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.
- ALMEIDA, Severina Alves de. e "et allis. A Pesquisa Etnográfica no contexto Indígena Apinajé. *Facit Business and Technology Journal* 156 2017;2(1):[156](http://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/181)
<http://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/181>
- AMARAL, L. **Bilinguismo, Aquisição, Letramento e o Ensino de Múltiplas Línguas em Escolas Indígenas no Brasil**. Cadernos de Educação Escolar Indígena , v. 9, p. 13-32, 2011.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- BANIWA, Gerssem. **Educação escolar no século XXI: encantos e desencantos**. – 1. ed. - Rio de Janeiro: Mórula, Laceda, 2019.
- BANIWA, Gerssem **Educação Escolar Indígena: Estado e movimentos sociais**. Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 19, n. 33, p. 35-49, jan./jun. 2010.
- BANIWA, Gerssem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro, Mórula/Laced, 2019. Disponível em: <https://cut.ly/yxURupp>. Acesso em: 18 jul. 2021.
- BANIWA, Gerssem. **Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística** (2014: Foz do Iguaçu, PR) Anais do Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística / organização, Marcus Vinícius Carvalho Garcia et al. – Brasília, DF : Iphan, 2016.
- BHABHA, Homi k. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2007
- BRASIL. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF/DEPEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, **Alfabetização e Diversidade**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-indigena#content>. Acesso, 2022.

BRASIL. **Diretrizes Para Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. - MEC, Brasília, 1993.

BRASIL. **Diretrizes Para Política Estadual de Educação Escolar Indígena**. Governo do Estado do Maranhão. SEEDUC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. 565p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>.

BRASIL. Lei nº 10172 . 9 de janeiro 2001 aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**/ Secretaria de Educação Fundamental Brasília : MEC ; SEF, 2002.

BRASIL. Decreto lei nº 26, de 4 de fevereiro de 1991 dispõe sobre educação indígena no Brasil, Brasília DF, 1991.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução/CEB nº3** de 10 de novembro de 1999. Fixa as diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília DF, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante** . São Paulo: Brasiliense, 1999.

BORTONI-RICARDO, Stella. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BODNAR C. Yolanda. **Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística**. Diversidad Cultural y Lingüística de Colombia, políticas públicas y proyeCtos para su fortalecimiento y protección. P. 141 A 156. 2014
https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/3603/SIDL_%20144-159.pdf?sequence=1&isAllowed=y

CANDAU, V. M. F; OLIVEIRA, L. F. **Pedagogia dedolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010

CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008.

CANDAU, V. M . **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cad. Pesquisa., São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, set. 2016.

CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. N. S. **A Didática Hoje**: reinventando caminhos. Educ. Real., Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, jun. 2015.

CANDAU, V. M. F; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e Educação na América Latina**: uma construção plural, original e complexa Revista Diálogo Educacional, vol. 10, núm. 29, enero-abril, 2010, pp. 151-169 Pontifícia Universidade Católica do Paraná.Brasil.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114444009>.

- CALVET, Loiuis-Jean. **As Políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola, IPOL, 2007.
- CAVALCANTI, M.C. e MAHER, T. M. **O índio, a leitura e a escrita**. O que está em jogo? Campinas, CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005.
- COELHO, E. M. B. **Políticas Públicas Indigenistas em Questão: o dilema do diálogo (im) possível**. Universidade Federal do Maranhão'. 2015. Portal de Periódicos. <https://core.ac.uk/download/233143425.pdf>
- COELHO. E. M. B. **As Novas Políticas Indigenistas de Educação**: Universidade Federal do Maranhão. 2015. Portal de Periódicos. <https://core.ac.uk/download/233143202.pdf>
- COELHO.E.M.B. **Novas Formas de Gestão das Políticas Indigenistas Revista de Políticas Públicas**, vol. 13, núm. 1, enero-junio. 2009, p. 89-95, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão, Brasil.
- COELHO, Elizabeth Maria Beserra. ALMEIDA, Mônica Ribeiro Moraes. **Os Canelas e a escolarização**. Revista de . Pós Ci. Soc.v.7, n.14, jul./dez. 2010, p. 59-72, UFMA.
- CARRETA, A. A. O papel dos multiletramentos na formação linguística em comunidades indígenas. In; Indaiá de Santana Bassani; Sandro Luís da Silva. **Políticas linguísticas e educação escolar indígena** [recurso eletrônico]. - 1. ed. - São Paulo : Alameda, 2017.
- COSTA. Rodriana Dias Coelho. SILVA .Kleber Aparecido. Interculturalidade e educação indígena no contexto brasileiro: algumas reflexões. in: In Rodriana Dias Coelho Costa: Edinei Carvalho dos Santos: Kleber Aparecido da Silva,(Orgs.) **Educação intercultural, letramentos de resistência e formação docente**. Campinas: Abralín. 2021.
- CINTRA, Ema Marta Dunck. Educação intercultural e currículo: no projeto político-pedagógico, o reencontro com a ancestralidade, a identidade e o “ser indígena”. In Rodriana Dias Coelho Costa: Edinei Carvalho dos Santos: Kleber Aparecido da Silva,(Orgs.) **Educação intercultural, letramentos de resistência e formação docente**. Campinas: Abralín. 2021.
- DIAS, Luciana de Oliveira . **Tema Contextual Como Possibilidade Transdisciplinar na Educação Intercultural** ; Revista de História de Araguaína, vol, 12, n 1, 2020.
- DUBOC, A. P. FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão; in JORDÃO (org.) **Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas**. Revista X, Curitiba – PR, vol. 1, 2011, p. 19 – 32.
- EVERTON, Carlos Eduardo Penha. Hoje e amanhã celebri a história para encarnar-vos no povo: os embates de memória sobre conflito do Alto Alegre / Carlos Eduardo Penha Everton.– São Luís, 2016.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FRIGOTTO Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FERNANDES, Estevão Rafael. Algumas inflexões sobre o Brasil: Um experimento epistêmico radical desde Abya Yala. REALIS-Revista de Estudos Antiutilitaristas e Pós-coloniais, v.6, n. 2, 2016, pp. 83-101.

FURTADO, Marivania Leonor Souza. MUNIZ, Sérgio César Corrêa Soares, OLIVEIRA, Cássia Ferreira de. **Reflexões Decoloniais e Lutas Sociais no Maranhão: a experiência da Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena.** Anais do 45º Encontro Nacional de Estudos Rurais e Urbanos Organização: CAMPOS, M. C. S. S.; ANTUNIASSI, M. H. R.. São Paulo: CERU, 2018. São Paulo. 2018. ISBN: 978-85-92777-02-9.

GERALDI, João Wanderley . **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>.

GERALDI, J.W. Unidades básicas do ensino de português. In GERALDI, J.W,(org). O texto na sala de aula- São Paulo: Ática, 2006. p59-79.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi; SECCHI, Darci; GUARANI, Vilmar. Legislação escolar indígena. Painel 05. Vol. 14, p. 129-203. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso em: 13 Nov. 2022.

GRUPIONI. Luís Donisete Benzi. **Das Leis para a Prática: Impasse e persistências no Campo da Educação Escolar Indígena no País.** cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 3, n. 1, 2004.

GRUPIONI. Luís Donisete Benzi. **Contextualizando o Campo da Formação de Professores Indígenas no Brasil;** in Formação de professores indígenas: repensando trajetórias Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2006.

HAMEL, Rainer Enrique. 2010. Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB. La experiencia p'urhepecha: investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores. In VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Buenos Aires: Ministerio de Educación & UNICEF, 113-135. 2010.

HAMEL, R. E. La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural. Revista Guatemalteca de Educación, 1, 1, p. 177-230, 2009.

HISSA, D. L. A, SOUSA. N.O. **A Pedagogia dos Multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa: diálogos entre textos,**p. 566/583. Revista (Con)Textos Linguísticos, Vitória, v. 14, n. 29, p. 565-583, 2020 | e-ISSN 1982-291X | ISSN 2317-3475.Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFES | periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos.

KRENAK, A. SILVESTRE, Helena. SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Sistema e o Antissistema.** Três Ensaio, Três Mundos no Mesmo Mundo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2021.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.

KLEIMAN, Angela B, & De Grande, P. B. **Interseções entre a Linguística Aplicada e os Estudos de Letramento**: Desenhos transdisciplinares éticos e críticos de pesquisa. *Matraga - Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Letras Da UERJ*, 22(36). (2015) Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/17045>

KLEIMAN, A. VIANNA, C. A. D., & DE GRANDE, P. B. **A Linguística Aplicada na contemporaneidade**: uma narrativa de continuidades na transformação. *Calidoscópico*, 17(4), 724–742. (2019)

KLEIMAN, Angela B. SITO Luanda Sito. Multiletramentos, Interdições e Marginalidades. IN: **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita / Angela B. Kleiman, Juliana Alves Assis, (organizadoras). – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2016. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

KLEIMAN, Angela B. **.Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio**. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio o que dizem os documentos oficiais e o que se faz. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 37-55.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira**: ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEFFA, V. J. **Ensino de línguas**: passado, presente e futuro. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

LIMA, Antônio Carlos Santos de; SOUTO MAIOR, Rita de Cássia **Responsividade e Discursos Envolvedores**: observando o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. *Eutomia*, V.01, N.9, 2012. periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/957.

LEITE, Ana Maria de Carvalho. **Cadeias referenciais em textos do gênero carta aberta**: um projeto didático para a educação de jovens e adultos. Tese (doutorado em Estudos Linguísticos)- Universidade Federal de Minas Gerais., Belo Horizonte, 2014.

LÓPEZ. Luis Enrique; KUPE. Wolfgang. **La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina**: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*. nº 20 (1999), págs. 17-85. Mayo - Agosto 1999. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/24842/rie20a02.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

LÜDKE, Menga; André, Marli D. A. *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1999.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE Nietta Lindenberg. **O Estado da Arte na Formação de Professores Indígenas no Brasil**; in *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias* Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. p. 62- 111 – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2006.

MACENA, João Marcelo de Oliveira. “Isso é coisa de vocês”: os índios Canela e a escola. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MAIA, Josué Felipe Silva. **Flechar os Estigmas**: a educação pública no combate às desigualdades entre índios e não-índios em Barra do Corda/MA. Organizadores Carlos Eduardo Penha Everton e Marinete Moura da Silva Lobo. Barra do Corda, MA: EDIFMA, 2019

MAHER, T. M. **A criança indígena**: do falar materno ao falar emprestado. IN: FARIA, A.L.G. e MELLO, S. (orgs). O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campinas: Autores Associados, 2005. p.75-108.

MAHER, T. M. **Do Casulo ao Movimento**: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In M. C. Cavalcanti e S. M. Bortoni-Ricardo (orgs.) Transculturalidade, Linguagem e Educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p.67-96.

MAHER, T. M. **A formação de professores indígenas**: uma discussão introdutória. In GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. Formação de Professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

MARANHÃO. Diário Oficial. **Estatuto dos povos Indígenas; LEI Nº 11.638**, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2021.ANO CXV Nº 239 SÃO LUÍS.

MARANHÃO. **Documento curricular do território maranhense**: ensino médio / Maranhão, Secretaria de Estado da Educação. — São Luís, 2022.

MARANHÃO. “Maranhão apresenta avanços na educação escolar indígena”. 2023. Disponível em: Acesso em: 13set2023. <https://www.ma.gov.br/noticias/maranhao-apresenta-avancos-na-educacao-escolar-indigena>.

UEMA, Colação-de-grau-da-primeira-turma-da-licenciatura-intercultural-para-educação básica 023. <https://proetnos.uema.br/2022/10/12/colacao-de-grau-da-primeira-turma-da-licenciatura-intercultural-para-educacao-basica-indigena>. acesso em 17 de Setembro de 2023

MELIÀ, Bartolomeu. Bilinguismo e escrita, in **Leitura e escrita em escolas indígenas**, org. por Wilmar D’Angelis e Juracilda Veiga. Campinas. Mercado de Letras / ALB, 1997.

MELIÀ, Bartomeu. Hacia una “tercera lengua” en el paraguay. In **estudios paraguayos**. Vol. li, n.0 2, pp. 31-71. Asunción. 1975.

MELIÀ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola. 1979.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. **O controle dos corpos e dos saberes**. Entrevista com Walter Mignolo. Tradução André Langer. Revista IHU, São Leopoldo, jul. 2014. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/533148-o-controle-dos-corpos-e-dos-saberes> entrevistacom Walter Mignolo. Acesso em: 09- 09-2023.

SOUSA, M. C. M de. COSTA, António Pedro. **Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa**. Revista Lusófona de Educação, núm. 40, 2018 Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34958005002> DOI: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle40.01>

MONSERRAT, R. M. F. **Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas.** In GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. **Formação de Professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: MEC/SECAD, 2006.

MEC [http://portal.mec.gov.br/educacao-indigena#:~:text=As%20principais%20a%C3%A7%C3%B5es%20da%20Secretaria.n%C3%A Dvel%20m%C3%A9dio%20\(Magist%C3%A9rio%20Ind%C3%ADgena\).](http://portal.mec.gov.br/educacao-indigena#:~:text=As%20principais%20a%C3%A7%C3%B5es%20da%20Secretaria.n%C3%A Dvel%20m%C3%A9dio%20(Magist%C3%A9rio%20Ind%C3%ADgena).) acesso em 03/01/2023.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo, Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, André Marques. **Português Intercultural: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígena em formação superior específica numa licenciatura intercultural.** Tese de doutorado (Doutorado em letras e linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2012.

PIMENTEL. M do S. **Fenômeno do bilingüismo na sociedade Karajáe no processo escolar.** LIAMES 4 - p. 121-128. Primavera, 2004.

PIMENTEL. M.do S. **Práticas Pedagógicas de Docentes Indígenas.** in Org. Maria do Socorro Pimentel da Silva, Mônica Veloso Borges. - Goiânia: Gráfica/UFG, 2015.

PIMENTEL. M.do S; HERBETTA. A. F. **Educação intercultural e intepistêmica: Desafios para (e a partir) da escola Indígena.** In: Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político = Educación indígena e interculturalidad: un debate epistemológico y político. (Org.) Mariano Báez Landa; Alexandre Ferraz Herbetta. – bilíngue – Goiânia: Editora da Imprensa.Universitária, 2017.

PIMENTEL. M.do S; HERBETTA. A. F. **Letramento em línguas indígenas na retomada de saberes ancestrais.** Tellus, Campo Grande, MS, ano 20, n. 43, p. 251-272, set./dez. 2020

PENNYCOOK, A. **Uma Linguística Aplicada Transgressiva.** In: Moita Lopes, L. P. (Org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

PIMENTEL. M.do S. **Políticas de Retomada de Línguas Indígenas em Diferentes Contextos Epistêmicos.** Dossiê Práticas de bem viver: diálogos possíveis entre o Núcleo Takinahakỹ e Milpas Educativas R. Articul. const. saber, 2019, v.4: DOI:10.5216/racs.v4.59089.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL (PIB). Canela Ramkokamekrá. 2021. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Canela_Ramkokamekr%C3%A1. Acesso em 07 de mar. de 2023

PESSOA, Fernando. **Obra poética.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Política Linguística: do que é que se trata, afinal?** In: NICOLAIDES, Christine, et al. (Org.) Política e Políticas Linguísticas. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.19- 42.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **Línguas indígenas brasileiras.** Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. 29p. Disponível em: Acesso em: 27/07/2023

SANTOS. L. A. **Diferentes perspectivas sobre o gênero entrevista nas aulas de português na licenciatura intercultural indígena** *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Volume: 61, Numero: 02, Publicado : 2022

SANTOS. L. A. **Pedagogia da contextualização e interculturalidade na formação de professores indígenas**: entrevista com Maria do Socorro Pimentel da Silva. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 2020, n. 42, p. 305-322, maio/ago. 2020. <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/681>

SANTOS. L. A. **Modos de escrever: tradição oral, letramento e segunda língua na Educação Escolar Wajãpi**. 2011. 207 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2011. Disponível em: <https://acervus.unicamp.br/index.html>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SECCHI, Darci. **A formação de professores indígenas para a diversidade**. The indigenous teachers training for diversity. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 331-346, 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/411>. Acesso em: 12 fev. 2022.

ROJO, R. (Org.). **Escola Conectada, os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SANTOS, Lilian Abram dos, Dossiê Especial: **Português como Língua Adicional em contextos de minorias**: (co)construindo sentidos a partir das margens; *Revista Curitiba* volume 13, n.1.p.262-287, 2018. BIZON & DINIZ (Orgs.) <https://revistas.ufpr.br/revistax/issue/view/2624>

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: Para uma nova Cultura política. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010. (coleção para um novo senso comum; v. 4).

SANTOS. Boaventura de Sousa.. **Epistemologias do Sul**. Coimbra. Almeidina , 2009

SILVA JÚNIOR, S. N; ZOZZOLI, R. M. D. **Dialogismo, reflexão e formação de professores de língua portuguesa**: por uma ação docente responsiva ativa. In: ZOZZOLI, R. M. D (Org.) *Contornos da pesquisa em Linguística Aplicada no PPGLL/UFAL: discurso e formação docente*. EDUFAL, 2020 (no prelo).

SIMAS, H. C.P. PEREIRA, R C.C. **Política Linguística Nacional na Escola Yanomami**. *Revista do GELNE*, Natal/RN, Vol. 18 - Número 1: 23-50. 2016.

SCHNEUWLY, Bernad. DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 1999, n.11, pp.05-16. ISSN 1413-2478.

Walsh, Catherine (2009, marzo). **Interculturalidad, estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Primera edición. Universidad Andina Simon Bolivar / Ediciones Abya-Yala, Quito.

WALSH, C., OLIVEIRA, L. F., CANDAU, V. M. **Colonialidade e pedagogia decolonial**: Para pensar uma educação outra. Arquivos Analíticos de Políticas educativas, V. 26 n.83, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. III CAB. La Paz: Convênio Andrés Bello, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Currículo e Materiais Didáticos para a Educação Escolar Indígena no Brasil**. Revista Educação e Fronteiras Online. Dourados/MS, v.9, n 25, p. 208-221, jan./abril. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

TRIVIÑOS, A. N. S. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis. v. 4. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

UEMA, Colação-de-grau-da-primeira-turma-da-licenciatura-intercultural-para-educação básica. <https://proetnos.uema.br/2022/10/12/colacao-de-grau-da-primeira-turma-da-licenciatura-intercultural-para-educacao-basica-indigena>. acesso em 17 de Setembro de 2023.

UNESCO. Declaração Universal sobre la Diversidad Cultural. 2001. Disponível em: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/universal-declaration-culturaldiversity> Acesso em: Junho de 2023

9 APÊNDICE

PROJETO CURSO DE EXTENSÃO

Ensino decolonial: A Leitura crítica e o Estudo Gêneros Textuais Orais e Escritos em língua portuguesa para o letramento intercultural do povo kanela/memortunré

Introdução

O presente documento constitui o projeto do curso de extensão com o tema: O ensino bilíngue e a leitura crítica na educação escolar Kanela. O curso tem por objetivo ofertar formação pedagógica aos professores do ensino médio da escola indígena da aldeia Escalvado, TI Kanela.

O curso será ofertado na modalidade presencial, na Aldeia Escalvado, corresponde ao produto da pesquisa de mestrado: **A leitura crítica como instrumento de educação decolonial na educação escolar indígena do povo Kanela/memortunré**, o qual propõe estabelecer uma reflexão junto aos professores sobre o ensino decolonial por meio da leitura crítica na educação escolar do povo kanela. Nessa perspectiva o curso será ofertado aos professores do ensino médio que atuam na educação escolar do povo Kanela. A pesquisa em campo apontou que o ensino escolar na comunidade kanela é predominantemente colonialista, e que os professores não indígenas ainda não aplicam a interculturalidade e o dialogismo em suas práticas de ensino, dessa maneira optamos por apresentar um curso de formação para estes professores, no entanto, no corrente ano não houve contratação de professores não indígenas para atuar no ensino médio na aldeia Escalvado. Esse fato ocorreu porque a comunidade kanela, insatisfeita com a atuação dos professores não indígenas na comunidade, resolveu não aceitar mais professores que trabalhavam na escola há anos, sendo assim, seus contratos não foram renovados pelo Estado.

Diante disso, houve uma alteração na nossa proposta de formação, visto que o curso de formação tinha como público alvo os professores não indígenas para provocar reflexões junto a eles sobre interculturalidade, ensino decolonial, e o papel da leitura crítica para o letramento dos estudantes kanela, bem como apresentar propostas didáticas para o ensino dos gêneros textuais orais e escritos apontados pelos professores Kanela como necessários para suas práticas de linguagem na sociedade circundante. Sendo assim, apresentamos a proposta do curso para todos os professores que atuam no ensino médio, visto que os professores indígenas também necessitam discutir essas questões, e é reivindicação deles participarem desses momentos formativos. Como a nossa proposta de formação deverá ser desenvolvida no decorrer do ano de 2024 o cenário da falta de professor não indígena no Ensino Médio da aldeia Escalvado pode mudar, visto que não há número suficiente de professores kanela para atuarem em todos os componentes curriculares do Ensino Médio.

Os professores da referida comunidade necessitam de formação continuada para desenvolverem um ensino decolonial com vistas a uma educação libertadora. Diante disso, essa proposta visa colaborar com os docentes a refletirem sobre as necessidades linguísticas dos estudantes kanela em língua portuguesa e apresentar proposta de estudo de alguns gêneros textuais em consonância com as orientações dos Referenciais Curriculares Nacionais para as escolas indígenas com foco na leitura crítica visando ao letramento crítico dos estudantes kanela. O povo kanela vê na língua portuguesa um instrumento para a participação na vida social e política da sociedade circundante. Diante disso, a aquisição de competências linguísticas na língua portuguesa é indispensável para a continuidade dos estudos, para inserção no mercado de trabalho e representação dos interesses da comunidade nas esferas públicas.

O curso será ofertado em três módulos totalizando 24 horas de formação, será um curso presencial, ocorrerá na escola indígena General Bandeira de Melo, aldeia Escalvado, serão convidados a participar todos os professores que atuam no ensino médio no ano de 2024, a certificação será emitida pela Unidade Regional de Educação de Barra do Corda/SEDUC, Maranhão.

OBJETIVOS

Geral:

Promover um curso de extensão para os professores do ensino médio da Aldeia Escalvado, com vistas a orientar sobre metodologias para o ensino de línguas adicionais e materna, aquisição da língua portuguesa como língua adicional, articulação entre a língua portuguesa e a língua kanela no processo de ensino e promover abordagens sobre a leitura crítica para o letramento crítico dos estudantes do ensino médio.

Específicos:

Refletir sobre o espaço da língua portuguesa e o desenvolvimento de competências linguísticas na produção de gêneros escritos e orais utilitários para o povo kanela;

Promover metodologias de ensino voltadas para a abordagem da leitura crítica como instrumento de educação decolonial;

Discutir metodologias para o ensino de língua portuguesa com vistas à ampliação da competência linguística do estudante kanela em língua portuguesa.

Selecionar os gêneros textuais mais utilitários nos processos de comunicação do povo kanela e apresentar proposta didática para o estudo destes.

Discutir estratégias para o letramento crítico dos estudantes indígenas com vistas a uma formação para a libertação, para participação na vida social e a representação política dos interesses do povo em estudo;

Refletir com a comunidade sobre as necessidades linguísticas do povo kanela para participação na vida social, continuidade de estudos e inserção no mercado de trabalho.

Estrutura do curso três módulos

O curso de extensão constitui-se de 24 horas distribuídas em três encontros presenciais, nos quais serão feitas leituras do material selecionado e oficinas para a produção dos gêneros textuais propostos. O primeiro e segundo módulo propõem discussões teóricas sobre ensino decolonial, ensino de leitura crítica e na perspectiva da BNCC, dessa maneira o segundo módulo será uma extensão do primeiro dado a quantidade de discussões propostas e os gêneros para estudo. A proposta é que sejam desenvolvidas na semana pedagógica a cada início de bimestre. Dessa maneira o primeiro módulo será aplicado no mês de Maio, o segundo módulo no mês de Julho e o terceiro módulo no mês de Setembro de 2024. A distribuição por bimestre tem por proporcionar um período para que as atividades propostas sejam desenvolvidas.

Módulo I- Leitura e os gêneros orais

carga horária 8 horas distribuídas em 4 horas de discussões teóricas e 4 horas para as oficinas

A leitura crítica como instrumento de educação decolonial

O ensino de Leitura na perspectiva da BNCC

Práticas para o ensino de leitura crítica

Oficinas gênero oral; debate regrado público, seminários, aula expositiva

Módulo II- A Leitura e o campo de atuação da vida pública

8 horas distribuídas em 4 horas de discussões teóricas e 4 horas para as oficinas

Conhecendo o campo de atuação da vida pública;

O papel da leitura crítica na referenciação dos gêneros orais

O lugar de fala na produção dos gêneros orais;

Oficinas gênero oral; entrevista oral

Módulo III- Leitura e os gêneros escritos

Trabalhando os gêneros textuais escritos

Reflexões sobre as variações do português no texto escrito;

Produção textual; leitura/escrita, retextualização/reescrita;

Oficinas gênero escrito: carta aberta, dissertação, artigo de opinião.

Torna-se necessário e urgente, portanto, ofertar o curso de extensão para que os professores que atuam na educação escolar indígena kanela tenham a oportunidade de conhecer e refletir sobre práticas de educação decolonial por meio da leitura crítica, a qual é o elemento indispensável para o dialogismo e o ensino decolonial. Nessa perspectiva será apresentada aos

professores a pedagogia dos multiletramentos para o estudo de alguns gêneros textuais orais entrevista oral, seminário, debate, escritos carta aberta, texto dissertativo gênero aula, artigo de opinião; os quais foram selecionados de acordo com as solicitações dos professores durante essa pesquisa em campo, pois eles desejam ampliar as competências comunicativas orais e desenvolver maior proficiência de leitura, de escrita e na oralidade para representar seu povo nas esferas públicas, como também para dar continuidade aos estudos. A respeito dessa questão (Nascimento, 2012, p.11) argumenta:

No caso dos professores e professoras indígenas, a responsabilidade em relação às práticas escritas em língua portuguesa se potencializam e se ampliam, uma vez que, conforme mencionado reiteradamente, são eles e elas os principais agentes de interlocução com a sociedade não-indígena e, como não poderia deixar de ser, aqueles/as cuja tarefa profissional necessariamente impõe o domínio de práticas escritas nesta língua, para si próprios/as e para seus alunos e alunas.

Esperamos que o curso contribua positivamente com a prática docente dos professores da educação escolar kanela, a fim de romper com a colonialidade que ainda se faz presente na educação escolar dessa comunidade, além de ofertar propostas didáticas contextualizadas e atualizadas em relação ao ensino dos gêneros textuais, contemplando uma reivindicação dos professores da aldeia Escalvado que é receber formação para conduzir um ensino mediado pela língua portuguesa e fundamentado nos conhecimentos do mundo indígena e do mundo não indígena, sendo necessário para isso mobilizar competências interculturais para favorecer a autonomia do indígena na sociedade circundante.

Justificativa

A elaboração das oficinas de formação para os professores da educação escolar da aldeia Escalvado, povo kanela/memortunré, são o produto do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino- MPLE- A pesquisa desenvolvida consistiu em analisar o espaço da língua portuguesa no processo de escolarização do povo kanela/memortunré. Para isso utilizamos o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998) para compreender as orientações do referido documento sobre o bilinguismo na educação escolar indígena e as orientações sobre o ensino de língua portuguesa para essa modalidade de ensino.

O Referencial Curricular da Educação Escolar Indígena tem, entre outras funções, apresentar proposta de ensino diferenciado, nesta proposta será discutida a segunda parte do documento, a qual traz orientações para a construção do currículo escolar nas áreas de línguas e apresenta sugestões para abordagens de alguns gêneros textuais.

A opção por apresentar essa proposta em diálogo com o RCNEI – tem por objetivo refletir sobre a atualidade do documento 25 anos após sua homologação, e também discutir a necessidade de priorizar alguns gêneros textuais que não foram mencionados no documento, mas que se faz

necessário conhecê-los e produzi-los para uma maior participação do povo kanela nos espaços públicos. Dessa forma, temos por objetivo discutir no curso abordagens decoloniais para o estudo dos gêneros textuais, com ênfase na oralidade, compreensão leitora, leitura crítica e escrita em língua portuguesa com os professores da aldeia Escalvado para que eles utilizem esses conhecimentos nas aulas com os estudantes da comunidade.

Diante disso, apresentamos como sugestão o estudo de gêneros textuais orais e escritos em alguns pontos divergentes do documento norteador. O que em parte reflete as mudanças ocorridas no decorrer dos vinte e cinco anos procedentes à criação desse documento. Ao longo desse período, as necessidades linguísticas do povo kanela mudaram, de forma que se faz necessário ampliar os domínios da competência comunicativa em português para participação na vida social para além de sua aldeia. Atualmente, eles desejam que seus filhos estudem até o ensino superior, se qualifiquem para o mercado de trabalho tanto da cidade quanto na comunidade.

No RCNEI o aprendizado da língua portuguesa é justificado pela necessidade de o indígena exercer a sua cidadania, compreender os seus direitos e utilizar a língua portuguesa para as suas representações na sociedade envolvente. O documento reconhece que a aquisição da língua portuguesa é elemento de igualdade entre indígenas e não indígenas. Lutar pelo direito de exercerem atividades de leitura e escrita em língua portuguesa, de modo a poder interagir em igualdade de condições com a sociedade envolvente. (RCNEI, 1998, p, 125-126).

A leitura crítica e o estudo dos gêneros textuais no ensino de língua portuguesa

O ensino de língua portuguesa deve ocorrer por meio dos gêneros textuais e isso independe de ser em escolas indígenas ou não indígenas. Porém, a forma como o gênero é abordado por muitas escolas ainda é reduzido ao ensino da gramática normativa. Nos referenciamos em Bakhtin (1997) para sustentar a importância de utilizar os gêneros do discurso para desenvolver as competências comunicativas na língua portuguesa dos estudantes kanela para que estes possam se comunicar com mais confiança nas interações e relações sociais com a sociedade circundante.

Segundo Bakhtin (1997), são os gêneros que estabelecem a comunicação e a interação entre os falantes. Por serem diversos, os gêneros estão constantemente sendo renovados pois são motivados e constituídos por objetivos comunicacionais, determinados pela situação e pelo tipo de relações interpessoais entre os enunciadoreis.

A escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante com

toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma forma de gênero (Bakhtin, 1997, p. 282)

Os gêneros são instrumentos utilizados em todas as situações de comunicação, para isso as aulas de língua portuguesa são espaços para estudar os gêneros tanto em relação a sua utilização, situações práticas de uso de determinado gênero quanto na elaboração deste. Nos contextos de ensino indígena em que o acesso dos estudantes a algumas práticas de linguagem é mais limitado, é papel da escola propiciar situações para essas práticas de linguagem, seja na oralidade, seja na escrita. Nesses contextos a escola deve simular situações de uso dos gêneros mais utilitários na vida social do aluno indígena, tanto nos aspectos orais quanto escritos.

As reivindicações das populações indígenas para ter mais visibilidade e participação na vida social exige deles competências comunicativas em português para participar da vida pública e dos movimentos representativos dos povos indígenas. Portanto, a escola é a principal responsável para o letramento das práticas de linguagem em língua portuguesa dos gêneros orais e escritos que serão utilizadas pelos estudantes nas diversas esferas sociais.

O letramento dos gêneros textuais selecionados está em consonância com o pensamento de (Walsh, 2010, p. 86), o qual propõe que as escolas indígenas contemplem as especificidades dos sujeitos indígenas, contextualizadas e vinculadas à existência e a projetos dos diversos sujeitos que compõem a sala de aula urbanas, ou seja, o ensino nas escolas indígenas deve ofertar equidade de conhecimento em relação às escolas não indígenas.

Ademais, entendemos que a educação escolar indígena deve ter uma orientação política e ideológica de combate ao colonialismo; assim, as práticas de letramento nessa modalidade devem ser problematizadoras e orientar para a libertação dos grupos étnicos com histórico de subalternização, nesses contextos a educação escolar deve primar pela decolonialidade, o que implica a adoção de um pensamento ideológico combativo e transgressor ao pensamento colonial. Dessa maneira, a seleção das leituras, bem como as abordagens destas, necessitam estar vinculadas à ideologia do grupo e colaborar para a formação da identidade crítica desses sujeitos.

Nessa perspectiva, os processos de leitura e escrita constituem práticas socioculturais que refletem e enunciam a ideologia do grupo, por isso, tanto a seleção das leituras quanto suas abordagens e a produção dos textos devem problematizar temáticas de resistências, reivindicar a efetivação de seus direitos e combater as políticas opressoras. Trata-se, portanto, de ofertar letramento intercultural crítico, no qual os estudantes se apoderam dos instrumentos de expressão (gêneros textuais) utilizados no mundo não indígena para participar político e socialmente da sociedade em igualdade com os não indígenas.

Dessa forma, esta proposta visa promover letramento intercultural que atravesse os dois mundos, sendo que na maioria das vezes esses mundos se enfrentam pelos conflitos de interesses entre eles. Dessa maneira, o letramento crítico e o domínio da língua hegemônica são instrumentos para esses enfrentamentos numa perspectiva decolonial. Pois nela o sujeito se empodera para resistir/reexistir por meio da educação ofertada pelo sistema colonialista, isso só é possível se houver transgressão às práticas colonialistas educacionais.

A decolonialidade são os processos de busca de se estar no mundo e fazer nesse estar desobedecendo àquilo que a retórica da modernidade e do desenvolvimento quer que sejamos e façamos (Mignolo, 2014). Nessa perspectiva ela é resultado de processos de resistência por parte daqueles que sofreram/sofrem a violência da colonização/colonialismo. Para isso, o sujeito oprimido encontra as bases para a resistência a partir do pensamento liminar. Dessa maneira, o pensamento liminar indica uma nova maneira de pensar na qual as dicotomias podem ser substituídas pela complementaridade de termos obviamente contraditórios. (Mignolo, 2014, p.449). Nesse sentido, o grupo oprimido reivindica o espaço que a colonialidade do poder e do saber lhe negam. Trata-se de um projeto de libertação em que as diferenças não se enfrentam, mas se respeitam

Para isso, os agentes educacionais das escolas indígenas precisam conhecer as formas de educação decolonial pensadas para grupos subalternizados, as quais devem enfrentar a colonialidade do saber/poder por meio do pensamento liminar. O pensamento liminar é uma forma de pensamento que emerge como reação às condições de vida cotidiana criadas pela globalização econômica e pelas novas faces da diferença colonial, (Mignolo, 2014).

A importância da leitura para a compreensão e produção dos gêneros textuais

Os RECNEI na parte direcionada ao ensino de línguas apresentam encaminhamentos para o ensino de línguas e destaca a necessidade de a escola trabalhar para formar bons leitores e bons escritores, nesse sentido, as competências linguísticas dos estudantes serão alcançadas por meio de atividades de leitura, as quais são determinantes para o aprendizado do ensino escolar, para desenvolver a escrita e a interpretação textual e para o bom desempenho nas avaliações externas como ENEM e SAEB.

Nessa perspectiva, trabalhar a leitura na perspectiva crítica e estudar os gêneros textuais utilitários para o grupo étnico com vistas a facilitar as interações entre indígenas e não indígenas pode ser considerado uma prática de ensino decolonial, visto que, um ensino de leitura pautado no letramento crítico tem a função de transformar a realidade de sujeitos oprimidos. Os alunos deverão, na escola, entrar em contato com a maior diversidade de textos possível, em ambas as

línguas, para que possam aprender a reconhecê-los e a manuseá-los, tirando deles o melhor proveito para suas necessidades ou interesses. (RCNEI, 1998, p.140).

O contato com a diversidade de textos se dá por meio da leitura, sendo o professor o responsável pela seleção dos gêneros mais utilitários para as necessidades comunicacionais do grupo. Para auxiliar os professores a selecionar os gêneros e a desenvolver atividades para ampliar a competência linguística do aluno, na escrita, na compreensão e construção de um discurso politizado, trouxemos como proposta trabalhar os gêneros orais debate, seminário, entrevistas, discursos e os gêneros escritos, carta aberta, texto dissertativo argumentativo, artigo de opinião pois para esses gêneros serem reproduzidos faz-se necessário que o produtor seja um sujeito letrado nas temáticas das quais vai discorrer, e esse letramento ocorre por meio da leitura crítica, dessa maneira para dialogar com propriedade sobre um tema é necessário uma leitura crítica problematizadora.

Os gêneros selecionados para estudo são utilitários para o povo kanela e estão presentes nas práticas sociais da linguagem dos professores indígenas e de representantes do povo kanela nas esferas públicas. Essas pessoas tiveram sua formação educacional em escolas urbanas e desenvolveram competências linguísticas em língua portuguesa, as quais são frutos de dedicação e autonomia nos estudos.

Para dar continuidade à participação dos kanela nos eventos públicos, faz-se necessário que a escola indígena prepare as novas gerações para o protagonismo desejado por eles. Assim, nas aulas de Língua Portuguesa, por meio da leitura, de atividades de escrita, de análise linguística e de reflexão sobre a língua, o aluno desenvolve as competências orais e escritas de produção desses gêneros.

Os gêneros orais selecionados para estudo no curso de formação se justificam pela necessidade de os estudantes do ensino médio receberem letramentos para a participação em eventos públicos como representantes do povo kanela, enquanto futuras lideranças da comunidade, estudantes do ensino superior outrossim, o letramento desses gêneros perpassa pela leitura de textos que problematizem as temáticas sociais relacionando-as aos contextos das comunidades indígenas, discutam os direitos indígenas e a ideologia que orienta os movimentos de resistência ao pensamento colonial.

Para Mignolo (2014) trabalhar na escola a consciência identitária e a resistência histórica é ponto crucial para a formação de um discurso de resistência e de libertação. Por conseguinte, o discurso oral bem fundamentado é uma forma de competência comunicativa necessária para participação em seminários, debates, entrevistas etc.

Nesse sentido, simular eventos de letramentos dos gêneros orais na escola e em articulação com outros componentes curriculares por meio de temas geradores é uma prática de educação decolonial que envolve leitura crítica, problematização de temáticas, elaboração de discurso e aquisição de competências comunicativas para enfrentar o opressor, tudo isso converge em letramento crítico, objetivo deste trabalho. Além disso, o estudo desses gêneros é uma forma de familiarizar o educando com práticas de linguagem utilitárias para a sua vida, “a importância da familiaridade com a prática social, da posse daqueles saberes que permitem agir numa instituição” (Kleiman, 2006, p. 26-27).

O curso será ofertado para todos os professores do ensino médio da aldeia Escalvado visando uma integração entre os componentes curriculares, assim no módulo I serão discutidos os elementos da educação decolonial e a sua importância para rupturas de práticas colonialistas de ensino, para isso apresentamos a leitura crítica como ferramenta para o desenvolvimento da consciência social e política e instrumento de libertação, nesse sentido, o estudante necessita se apropriar das informações e dos discursos transgressivos para a produção de gêneros orais complexos que serão utilizados por eles no campo da vida pública.

Quadro -1- Gêneros orais do campo da vida pública

Gêneros orais complexos	Competências desejadas	Metodologias
<p>Seminários: Tema: O direito à terra</p> <p>Leitura de textos: gênero notícia: Discussões sobre tese que limita direito constitucional à terra levanta debate sobre a importância dos povos indígenas para o Brasil. Fonte: https://www.conectas.org/noticias/marco-temporal-entenda-a-diferenca-entre-a-votacao-no-stf-e-no-congresso?</p> <p>Leitura do texto para discussão/reflexão;</p> <p>Questão Problematicadora: O que você acha da tese de que o indígena só tem direito à terra se residir</p>	<p>Participar de eventos e discorrer sobre temáticas solicitadas respaldadas em leituras prévias as quais fundamentam as opiniões;</p> <p>Compreender questionamentos e responder de acordo com a ideologia defendida pelo grupo;</p> <p>Saber portar-se em situações formais de apresentação com base nos protocolos estabelecidos para a utilização da linguagem formal</p>	<p>Apresentar o gênero seminário, características, variação linguística.</p> <p>Apresentação de vídeo de seminários; Discussão sobre as características do seminário, Observação de alguns pontos: Postura dos apresentadores; Organização do discurso, linguagem utilizada pelos participantes; Interação com o público;</p> <p>Protocolos de apresentação.</p> <p>Organização e Apresentação de seminário.</p>

<p>nela até o dia 05 de Outubro de 1988?</p>		
<p>Debate</p> <p>Tema: Marco Temporal</p> <p>Leituras diversas para fundamentar o debate; Vídeos sobre a temática; leitura e análise de charges sobre a temática; O que propõe o Projeto de Lei 2903? A quem interessa a aprovação dessa Lei; O que dizem os povos indígenas sobre o Marco temporal Características do gênero O discurso oral na apresentação do debate;</p>	<p>Reunir informações sobre um tema por meio de leituras diversas; Formar uma opinião com base em ideologias, valores, posicionamentos; Defender a opinião apresentada por meio de argumentos pautados em dados, leis, causas e consequências e implicações para os envolvidos; Empregar a variedade linguística padrão do português e saber empregar a entonação, pausas, e gestos para provocar os efeitos de sentido desejados.</p>	<p>Apresentar o gênero; Características do gênero</p> <p>O discurso oral na apresentação do debate;</p> <p>Discutir sobre a importância de conhecer previamente o tema do debate; Elementos do debate: opinião, argumento, contra-argumento. Leitura de textos do gênero debate para identificar a defesa e identificar a defesa de um ponto de vista, os argumentos defendidos e os contra-argumentos;</p> <p>Organizar e promover o debate na escola</p>
<p>Aula expositiva</p> <p>Tema; gênero aula expositiva;</p> <p>Características do gênero;</p> <p>O lugar de fala do professor indígena na análise e discussão dos textos;</p> <p>O pensamento crítico como elemento da pedagogia decolonial.</p>	<p>Apresentar o conteúdo de forma crítica e dialógica com os estudantes;</p> <p>Ter responsividade enquanto professor da educação escolar indígena para analisar os discursos presentes nos textos e direcionar para as questões indígenas;</p> <p>Revelar posicionamento divergente do texto quando este for permeado de ideologia colonialista;</p> <p>Apresentar contra argumentos para contestar os discursos opressores dos textos</p>	<p>Organizar a aula expositiva considerando o contexto de educação escolar indígena;</p> <p>Fazer a leitura do texto e provocar reflexões sobre ele, contestando pensamentos colonialistas opressores;</p> <p>Transformar o texto e o conteúdo da aula em um instrumento consciência libertária;</p> <p>Utilizar os instrumentos de ensino, leitura, produção textual em um elemento de libertação.</p>
<p>Entrevista oral</p> <p>Leituras sobre as temáticas indígenas discutidas pelos movimentos indígenas para a defesa de seus direitos;</p> <p>Capacidade de apresentar temáticas indígenas para públicos diversos e de apresentar argumentos bem fundamentados para defender os interesses das comunidades indígenas.</p> <p>Posicionamento crítico e dialógico do mundo</p>	<p>Organizar o discurso oral linear e com progressão temática para expor um tema, esclarecer, informar;</p> <p>Falar sobre uma temática vinculada ao papel social do grupo; Demonstrar segurança e postura no papel de entrevistado;</p> <p>Utilizar a variação linguística de acordo com o perfil do veículo de comunicação e do tipo de entrevista;</p> <p>Manter-se atento para questionamentos diversos e capacidade de compreensão e de respostas coerentes com a temática.</p>	<p>Apresentar o gênero com ênfase nos papéis sociais das vozes indígenas e da necessidade de estar preparado para entrevistas;</p> <p>Apresentar vídeos com entrevistas de lideranças indígenas destacando a importância dessas vozes para a valorização dos povos indígenas;</p> <p>Solicitar que os estudantes selecionem temáticas com as quais são familiarizados (ritual de passagem dos meninos, pinturas corporais, preparação para a corrida de toras, etc), e simular entrevistas para que eles</p>

indígena com o mundo não indígena. conteúdos Estrutura do gênero; Sequências textuais expositivas e narrativas; Entrevistador/entrevistado; Linguagem: formal/informal; Vozes sociais		desempenhem o papel de entrevistador e entrevistado. Apresentar vídeos de entrevistas com representantes Kanela veiculados nos meios de comunicação para inspirar as juventudes e prepará-los para executarem esse papel no futuro.
---	--	--

Elaborado pelos autores da Dissertação

Defendemos que a leitura crítica é um dos mais importantes instrumentos de letramento para a construção dos gêneros apresentados, dessa forma, ao iniciar as discussões sobre um gênero a primeira atividade será fazer a leitura de textos previamente selecionados, a partir da leitura o professor mediador deverá promover reflexões por meio de questões problematizadoras, nesse sentido, a leitura crítica objetiva levar informações sobre temáticas que têm implicações na vida dos estudantes. Por esse motivo ela deve ser provocativa, deve levar os estudantes a questionar certas ideologias e relações de poder defendidos no texto para estudo, deve abrir espaços para que os estudantes se posicionem enquanto sujeitos implicados por determinado pensamento presente no texto, por conseguinte os posicionamentos reflexivos dos estudantes constituem as bases para os enfrentamentos as formas de opressão e marginalização perpetuadas na sociedade contra os grupos minoritários.

A leitura bem conduzida tem por objetivo abrir as mentes para a luta de resistência, é a arma que o indígena dispõe para os enfrentamentos diários e permanentes. Diante disso, o papel do professor é mediar os diálogos entre o texto e o leitor. Freire (2016) diz que entre os saberes necessários para o exercício da prática docente, está o de “desocultar verdades escondidas, como desmistificar a farsa ideológica, espécie de arapuca atraente em que facilmente caímos” (Freire, 2016, p. 135). Logo, o professor responsivo deve considerar o texto como um emaranhado de vozes e discursos que dialogam com o leitor. De acordo com essa premissa Bakhtin (1997) diz que os textos não são apenas textos e que eles não correspondem apenas a objetos materializados na escrita, mas também na oralidade. O sujeito, portanto, faz uso da língua para comunicar, interagir, socializar e construir.

Dessa forma, o leitor crítico produz seus discursos com base em seus posicionamentos ideológicos, a partir de um movimento de desalienação, construído por meio da leitura da palavra e do mundo, Freire (2016). Os discursos de outros sujeitos pertencentes a determinado contexto

social e orientação ideológica funcionam como instrumento de compreensão do outro, de suas ideologias, de seus pensamentos outros.

Essa compreensão possibilita entender que a proficiência leitora crítica contribui para um diálogo entre contextos sociais diversos, os quais se tornam elementos de reflexão, de críticas e de análises da realidade social que o leitor está inserido, ao adquirir essa competência leitora o estudante adquire uma maior condição intelectual para a participação social e exercício da cidadania. É esse tipo de letramento que defendemos para os estudantes kanela, fornece a eles condições para uma proficiência leitora crítica, isso será possível quando ele for capaz de “escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos” (Rojo, 2004, p. 3).

O papel da leitura crítica é determinante para fundamentar os gêneros textuais orais no campo da vida pública que apresentamos como proposta de letramento neste trabalho, o qual consiste em ter o domínio de determinados gêneros do discurso utilizados nas práticas sociais de linguagem da cultura não indígena para a divulgação das vozes e dos pensamentos indígenas. Dessa maneira, os indígenas assimilam competências comunicativas na língua hegemônica do dominador para compor embates de resistência e transpor as fronteiras da dominação. Para isso, faz-se necessário constante aprendizado da língua na qual esses embates acontecem, os espaços de interações desses gêneros são extremamente significativos para problematizações das questões indígenas na sociedade circundante. Conforme Dolz e Scheneuwly, (1999, p.06).

Toda ação de linguagem implica, por outro lado, diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas).

Sendo assim, o letramento dos indígenas para o domínio dos gêneros textuais orais para participar da vida social constitui ensino decolonial, e é parte da educação indígena diferenciada, para a qual diversas instituições (Universidades, Movimentos Indígenas, Ongs, entre outros) colaboram para efetivar nas escolas indígenas um ensino para libertação.

Letramento intercultural; A Leitura crítica para a produção dos gêneros escritos

Os gêneros escritos selecionados para as oficinas estão em consonância com as reivindicações dos professores indígenas kanela, que é adquirir competências linguísticas em língua portuguesa para ter acesso aos bens e serviços da sociedade circundante. Dessa maneira, o texto dissertativo é o instrumento de acesso ao ensino superior, pois a seleção para as licenciaturas interculturais ocorre por meio desse gênero, sendo assim, é de grande interesse dos

estudantes kanela aprender a produzir a dissertação. O processo de letramento para produção da dissertação, do artigo de opinião e da carta aberta perpassa pela leitura a qual constitui a base para a compreensão crítica das informações recebidas, amplia o conhecimento do léxico e da semântica da língua portuguesa, da estrutura e funcionamento da língua, ou seja, tudo tem início com a prática da leitura em suas diversas acepções.

De acordo com Antunes (2003, p. 83), no estudo do texto há espaços para realizar diversas atividades de entre elas a “leitura diversificada” a qual pode trabalhar com a atenção dos estudantes para as construções linguísticas (lexicais, morfossintáticas) dos textos lidos; “leitura apoiada no texto” em que se pode trabalhar com as palavras e seus efeitos de sentido e com os recursos de retextualização, essa atividade é necessária para a aquisição do léxico da língua portuguesa bem como para a compreensão da polissemia da língua portuguesa.

Os cursistas receberão cópias do material que será trabalhado o qual será selecionado de acordo com a proposta deste trabalho que é promover aprendizagens decoloniais segundo Walsh (2019), o movimento decolonial não é sobre mudar o passado ou desfazer a história, é sobre encontrar meios de desafiar e romper com preceitos coloniais, no qual a leitura crítica se apresenta como elemento fundamental para romper esses preceitos e produzir transformações.

O foco é apresentar para os professores metodologias para abordagens de leitura crítica como forma de ensino decolonial, para isso serão selecionados textos que versem sobre as temáticas sociais em diálogo com os contextos sociais indígenas e com os processos de subalternização sofridos por esses povos. A abordagem dialógica dos textos constitui-se como uma prática de educação transgressiva, assim como o ensino de leitura crítica. Assim a abordagem dialógica crítica do texto conduz ao letramento crítico dos estudantes indígenas.

As oficinas sobre os gêneros textuais escritos propostos têm por objetivo fornecer formação para os professores que atuam na educação escolar Kanela no ensino médio com a finalidade de apresentar propostas de ensino dos gêneros selecionados sob a perspectiva da educação decolonial, do português intercultural e do letramento crítico. A proficiência em língua portuguesa e o desenvolvimento de competências linguísticas orais e escritas são elementos necessários para a continuidade dos estudos, como também para a produção de gêneros textuais que precisam ser utilizados na vida pública por eles. Diante disso, a orientação para o ensino dos gêneros textuais escritos em língua portuguesa deve promover o ensino intercultural direcionado a populações indígenas. Para isso, os textos selecionados para leitura devem tratar sobre temáticas sociais indígenas veiculadas nos canais de midiáticos, nessa perspectiva, os professores serão estimulados a selecionarem as temáticas para compor discussão em sala de aula. A partir das temáticas selecionadas serão orientados a fazerem abordagens críticas.

Após as leituras dessas temáticas será proposta a produção dos gêneros, ressaltando que as leituras são uma das bases para composição dos textos solicitados, consideramos essa uma etapa importante para os estudantes construírem seus textos com embasamento teórico. Além do letramento sobre a temática será apresentado também os elementos constitutivos característicos de cada gênero em estudo para que os cursistas se apropriem dessas características e construa os textos de acordo com as características de cada gênero. Diante disso, espera-se que os cursistas reproduzam em suas aulas as orientações recebidas e sobretudo que o curso provoque reflexões sobre práticas de ensino decolonial e estimule aos professores a buscar formação continuada para que promovam um ensino escolar indígena diferenciado.

Quadro- 2 Gêneros escritos

Gêneros escritos	Competências desejadas	metodologia
Carta aberta /conteúdos Temáticas Público leitor Objetivo Suporte Linguagem Estrutura do texto	Produzir a carta aberta de acordo com a estrutura do gênero; Problematicar temáticas sociais e políticas da comunidade; Utilizar o gênero carta aberta para apresentar uma problemática e reivindicar uma solução para uma problemática;	Apresentar o gênero e fazer a leitura de uma carta aberta para os estudantes conhecerem o gênero; Apresentar uma temática com implicação social para os povos indígenas e solicitar a leitura de textos complementares para que os estudantes ampliem os seus conhecimentos sobre o tema; Apresentar documentários/entrevistas sobre a temática; Solicitar a produção de uma carta aberta; Selecionar dois textos dos estudantes (sem identificá-los e com as devidas autorizações) e fazer uma correção coletiva, destacando os acertos e apontando as inadequações como: Linguagem, argumentos e referências, adequação ao tema e ao gênero. Solicitar a reescrita dos textos após as correções.
Texto dissertativo /conteúdos. Proposta temática; Referências para fundamentar os argumentos; Estrutura do Texto dissertativo; Propostas de intervenção	Compreender a proposta temática e desenvolver o texto com progressão temática e coerência; Utilizar os conhecimentos e informações para referenciar os argumentos; Produzir a dissertação com Introdução, desenvolvimento e conclusão; Utilizar diálogos entre os saberes indígenas e não indígenas para apresentar propostas de	Fazer a leitura de textos dissertativos e solicitar aos estudantes que observem a estrutura do texto; Propor atividade para reflexão sobre cada parte do texto; Orientar para a utilização dos conhecimentos interdisciplinares e interculturais para a elaboração do texto; Articular com outros componentes curriculares estudos críticos sobre um

	intervenção sobre a problemática desenvolvida;	tema para ao final do bimestre solicitar a produção do texto dissertativo, Orientar os estudantes a mobilizar os conhecimentos de outros componentes curriculares para fundamentar o texto dissertativo. Após a produção dos estudantes fazer as correções apontando os pontos que o texto pode ser melhorado.
Artigo de opinião/ conteúdos A leitura como base para a construção da opinião, das referências, dos argumentos; Estrutura do artigo de opinião; A linguagem do texto- norma culta padrão do português- (reflexão sobre a utilização da língua padrão) A semântica na construção de sentido do texto (reflexão entre os sentidos das palavras na língua portuguesa e na língua kanela.	Ampliar os repertórios linguísticos em língua portuguesa para expor uma temática; Compreender criticamente os textos para referenciar a opinião, os argumentos e a conclusão; Formar da opinião; Construir argumentos;	Leitura de artigo de opinião temática; O Marco temporal Discussão sobre o marco temporal e a manutenção do colonialismo para oprimir e segregar os povos indígenas; Aplicação de atividade/questões relacionadas ao texto, (identificar a opinião, os argumentos, as críticas, a ideologia do autor, as leis); Continuação de atividades; questões relacionadas à linguagem e a composição do texto, a variação linguística, e o campo de estudo do texto; Solicitar que construam glossários para os itens lexicais que nunca ouviram e não sabem aplicá-los nos enunciados; Produção de artigo de opinião; apresentação de textos de apoio, charges, podcast, reportagens,

Elaborado pelos autores da Dissertação

A aquisição da língua portuguesa pelos indígenas é uma etapa da educação intercultural, pois junto com a aquisição da língua o falante tem acesso à cultura do não indígena e pode estabelecer diálogos e reflexões entre elas, ao conhecer as crenças, os valores, as tradições, as artes, ele amplia a competência comunicativa nessa língua, ressignifica alguns pontos adaptando para a cultura indígena. Dessa maneira a língua é a ponte para a interculturalidade, e lhes propicia refletir sobre sua identidade pertencente a um grupo étnico e enquanto falante da língua majoritária.

Desta forma, a proposta das oficinas buscam sobretudo provocar reflexão com os professores, agentes de ensino, para nortear a seleção dos gêneros mais necessários nas práticas de linguagem da população, assim a escola colabora para a apropriação, ampliação e aprofundamento dessas práticas e usos da língua portuguesa, as quais, se pautam na necessidade de participar de eventos comunicativos em que a língua portuguesa é o principal instrumento,

ou seja, para ocupar os espaços que lhes são de direito a língua portuguesa é o principal código de acesso a eles.

Para subsidiar os estudos dos gêneros selecionados para discussão nas oficinas propomos que sejam desenvolvidos nas aulas de língua portuguesa por meio de sequências didáticas, as quais devem ser pensadas para estudantes indígenas e por isso priorizar leituras sobre temáticas indígenas relacionadas ao contexto de opressão vivenciados pelos povos indígenas. Diante disso, Os gêneros textuais para estudo foram selecionados a partir das solicitações dos professores da comunidade, os quais escolheram esses gêneros por serem utilitários na vida pública do povo kanela.

O gênero carta aberta se insere no campo de atuação da vida pública. Sendo assim, achamos conveniente levar para estudo um gênero utilitário na vida do aluno indígena, pois este precisa ser letrado para apresentar ao mundo suas reivindicações, narrar as violências sofridas ao longo dos séculos, revelar suas lutas e resistências em um contexto de marginalização, o qual foi exposto desde a colonização, para expor suas lutas, reivindicações o educando indígena poderá recorrer a esse gênero para ser ouvido, para isso, a escola por meio da leitura, da escrita e das diversas áreas do conhecimento vai favorecer o letramento necessário para produção do gênero carta aberta. Para (Leite, 2014, p. 76).

A Carta Aberta normalmente é usada para denunciar problemas de um grupo ou comunidade, propagar ideias, opiniões e reivindicar soluções para problemas. Mais do que qualquer outro gênero, a Carta Aberta procura dialogar e interagir com o leitor, que pode ser uma autoridade, uma comunidade ou um determinado indivíduo. Para isso, os recursos linguísticos utilizados devem situar o interlocutor a respeito do assunto ao longo do texto, solicitando fazeres, buscando sensibilizá-lo.

Pelas características do gênero carta aberta a qual consiste em denunciar ou expor uma problemática, o autor precisa dispor de informações para embasar seus argumentos, e estas informações, dependendo da realidade, são desenvolvidas na escola, pois é a escola que reúne os agentes de letramentos sensíveis à realidade dos alunos.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF/DEPEF, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 54. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2016.

KLEIMAN, Angela B. **Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio**. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.

LEITE, Ana Maria de Carvalho. **Cadeias referenciais em textos do gênero carta aberta: um projeto didático para a educação de jovens e adultos**. Tese (doutorado em Estudos Linguísticos)- Universidade Federal de Minas Gerais., Belo Horizonte, 2014.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 1999, n.11, pp.05-16. ISSN 1413-2478.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. **O controle dos corpos e dos saberes**. Entrevista com Walter Mignolo. Tradução André Langer. *Revista IHU*, São Leopoldo, jul. 2014. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/533148-o-controle-dos-corpos-e-dos-saberes-entrevista-com-walter-mignolo> Acesso em: 05 dez. 2021.

NASCIMENTO, André Marques. **Português Intercultural: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígena em formação superior específica numa licenciatura intercultural**. Tese de doutorado (Doutorado em letras e linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2012.

UNESCO. **Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural**. 2001. Disponível em: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/universal-declaration-culturaldiversity> Acesso em: Junho de 2023

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. III CAB. La Paz: Convênio Andrés Bello, 2010.

ANEXOS

ENTREVISTA

TIPO: SEMIESTRUTURADO

ENTREVISTADO: _____

Idade _____ etnia/povo _____ Aldeia _____

1. Apresentação da proposta de estudo

2. Com gravador ligado, solicitar autorização para gravar em áudio a entrevista, se houver recusa, desligar o gravador imediatamente.

OBSERVAÇÕES

O roteiro de questões apresentado a seguir discorre sobre as temáticas do estudo proposto. O pesquisador se compromete durante a entrevista a utilizar uma linguagem acessível ao participante, sendo que para isso poderá adequar a linguagem ao repertório linguístico do participante.

QUESTIONÁRIO

1- Como professor do Ensino Médio e considerando que a língua portuguesa está presente na educação escolar kanela desde o Ensino Fundamental. Como ocorre o ensino ministrado em língua portuguesa? Os estudantes conseguem ler, interpretar e escrever em língua portuguesa ou apresentam algumas dificuldades?

2- Considerando que são estudantes de ensino médio, portanto, ampliaram o contato com a língua portuguesa no ensino fundamental. Qual a língua que você utiliza para dar suas aulas?

3- Qual a língua que você utiliza para ministrar suas aulas?

4- Você consegue transferir os conteúdos do material didático em português para a língua Kanela?

5- A Secretaria de Educação orienta sobre qual a língua que vocês devem utilizar no processo de ensino?

6- Por que você escolheu enviar seus filhos ainda crianças para estudarem na cidade?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Senhor(a)

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **Articulação Entre a Língua indígena Canela e a Língua portuguesa**: Ensino de língua portuguesa como língua adicional para estudantes indígenas na escola indígena da aldeia Escalvado em Fernando Falcão, desenvolvida por: **Solange Maria Pereira da Silva**, aluna regularmente matriculada no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO– Nível MESTRADO, do CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, sob a orientação do Profº. Dr.Tiago de Aguiar Rodrigues.

O presente estudo tem como **objetivo geral**: Investigar o ensino bilíngue e o espaço da língua portuguesa no processo de escolarização do povo Kanela/memortunre na aldeia Escalvado, em Fernando Falcão, Maranhão; e como **objetivos específicos**: Compreender como ocorre a articulação entre a língua portuguesa e a língua indígena no processo de ensino do povo Kanela; Analisar as políticas linguísticas definidas pelos referenciais curriculares para a educação indígena no Maranhão e para o povo Kanela/memortunre; Compreender a proposta do REICE/MA, para o ensino de língua indígena e língua portuguesa orientada pela BNCC no novo ensino médio da educação escolar indígena do Maranhão.

Caso você aceite participar irá responder a um questionário sobre como ocorre a articulação entre a língua indígena canela e a língua portuguesa no processo de escolarização dos estudantes da escola indígena na qual você atua como professor, o questionário versará sobre questões sobre material didático, formação pedagógica, ensino bilíngue, intercultural e diferenciado. Além dos questionários, solicitamos autorização para fazer entrevistas através de gravação de voz.

Após o questionário e entrevistas você será convidado a participar de duas oficinas de formação pedagógica que serão desenvolvidas pela pesquisadora com base no referencial teórico sobre letramento crítico em língua portuguesa para estudantes indígenas. A Formação pedagógica é parte da pesquisa vinculada ao projeto de mestrado da pesquisadora **Solange Maria Pereira da Silva** no Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino- MPLE da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, sobre a orientação do professor Dr. TIAGO DE AGUIAR RODRIGUES. Sendo de interesse também da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Maranhão, como parte de sua política de formação dos professores da educação

indígena, e têm previsão de acontecer em duas etapas, a primeira no mês de Novembro de 2022 , nos dias 09, 10, 11 e a segunda no mês de Fevereiro de 2023 , nos dias 02, 03, 04.

Os envolvidos na pesquisa serão: Todos os professores do ensino médio da escola indígena General Bandeira de Melo, na aldeia Escalvado, pois, a pesquisa trata sobre a articulação entre a língua canela e a língua portuguesa no processo de escolarização do povo canela, sendo a língua portuguesa é a língua de instrução nessa etapa da educação básica, de forma que todos os professores da escola indígena, sejam eles indígenas ou não, estão envolvidos com o bilinguismo, e a língua portuguesa presente em todos os componentes curriculares.

Com a autorização de participação nesta pesquisa **você estará exposto a possíveis riscos são eles:** de ordem intelectual, psíquica ou moral, relacionados a situações de constrangimentos decorrente da abordagem. Em caso de algum problema desta natureza detectada no momento de assinatura do TCLE, quando os participantes tomam conhecimento dos objetivos do estudo, estes serão dispensados de participar da pesquisa, como também serão tomadas as devidas providências, sob a responsabilidade da pesquisadora.

Caso o colaborador aceite participar das etapas da pesquisa e, no decorrer da coleta de dados, sinta-se desconfortável ou constrangido, este poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento. Salientamos que, em nenhum momento, ninguém saberá que ele(a) estará, está ou esteve participando desta pesquisa, ou que resolveu desistir durante o processo, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações, as quais ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora responsável.

Esta pesquisa trará como benefícios diretos e imediatos; a compreensão da educação escolar indígena na região Sul do Maranhão, de como se articula uma educação indígena diferenciada e bilingue, das necessidades linguísticas da comunidade, e oferecer uma formação pedagógica para discussão das questões ligadas ao ensino e a linguagem numa escola indígena. Ao participar contribuirá o melhoramento da qualidade do material didático, de práticas pedagógicas diferenciadas, e para fornecer os responsáveis pela educação indígena no Maranhão o cenário de como está a educação escolar indígena e das demandas dessa modalidade de ensino nesta região. mediante os resultados alcançados com a pesquisa haverá o favorecimento para uma educação que considera a diversidade e singularidades dos sujeitos.

Esse estudo não afeta a integridade física dos participantes, no máximo pode demandar um pouco de tempo. A sua participação nesta pesquisa poderá auxiliar o planejamento de

metodologias dos professores de escolas urbanas com alunos indígenas que têm a língua portuguesa como segunda língua, dessa maneira suas respostas poderão trazer novas informações e conhecimentos, especialmente em relação ao processo de escolarização de estudantes indígenas em escolas urbanas não indígenas, beneficiando-o de forma direta ou indireta. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais, visando assegurar o sigilo de sua participação. Você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa.

Sua participação não é obrigatória e não implicará em despesas para você. A qualquer momento você pode desistir de participar da pesquisa ou retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não trará prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que disciplinam as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil e suas complementares, além da Resolução nº 304/2000, que trata de pesquisa com populações indígenas.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados. Além disso, em conformidade com o art. 3º, inciso IV da Resolução CNS 510/16, as pesquisadoras se comprometem em divulgar os resultados do presente estudo de forma acessível e democratizante a todos os entrevistados.

Os pesquisadores responsáveis estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de

que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável, como se trata de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pela pesquisadora responsável quanto por mim.

_____ -MA, ____ de _____ de 2022.

Pesquisadora responsável

Participante da Pesquisa

Testemunha

Endereço da Pesquisadora Responsável: Solange Marria Pereira da Silva

Rua Rio Xingú, Nº 171 Bairro : Trezidela CEP: 65950-000 – Barra do Corda -
MA – Fone (99) 981410111- (86) 95357923. E-mail: solangemprof@gmail.com

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o CEP e a CONEP:

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas.

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Bairro Asa Norte, Brasília-DF – CEP: 70.719-040 – Fone: (61) 3315-5877 – E-mail: conep@saude.gov.br

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (**CONEP**) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho.

O **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)** é um colegiado interdisciplinar e independente, com “munus público”, que deve existir nas instituições que realizam **pesquisas** envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Articulação Entre a Língua indígena Canela e a Língua portuguesa: Ensino de Língua portuguesa como língua adicional para estudantes indígenas na escola indígena General Bandeira de Melo na Aldeia Escalvado, Fernando Falcão, Maranhão

Pesquisador Responsável: SOLANGE MARIA PEREIRA DA SILVA

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 4

CAAE: 60543722.9.0000.5188

Submetido em: 10/11/2022

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1928921

- DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- ↳ Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 4
 - ↳ Pendência de Parecer (PO) - Versão 4
 - ↳ Documentos do Projeto
 - ↳ Brochura Pesquisa - Submissão 6
 - ↳ Comprovante de Recepção - Submissã

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
Ativar o Windows Acesse Configurações				

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Articulação Entre a Língua indígena Canela e a Língua portuguesa: Ensino de Língua portuguesa como língua adicional para estudantes indígenas na escola indígena General Bandeira de Melo na Aldeia Escalvado, Fernando Falcão, Maranhão

Pesquisador: SOLANGE MARIA PEREIRA DA SILVA

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 4

CAAE: 60543722.9.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.800.414

Apresentação do Projeto:

Ativar o Windows
Acesse Configurações par

Autorização de Ingresso em Terra Indígena nº 42/AAEP/2022

IDENTIFICAÇÃO			
NOME:	SOLANGE MARIA PEREIRA DA SILVA	PROCESSO Nº:	08763.000571/2022-48
NACIONALIDADE:	Brasileira	IDENTIDADE:	RG nº 3.586.606 - SSP/PI
INSTITUIÇÃO/ENTIDADE:	Universidade Federal da Paraíba		
PATROCINADOR:			
OBJETIVO DO INGRESSO			
REALIZAÇÃO DE PESQUISA CIENTÍFICA, INTITULADA: "ARTICULAÇÃO ENTRE A LÍNGUA INDÍGENA CANELA E A LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA ESTUDANTES INDÍGENAS NA ESCOLA INDÍGENA GENERAL BANDEIRA DE MELO NA ALDEIA ESCALVADO, FERNANDO FALCÃO - MARANHÃO, TERRA INDÍGENA KANELA/MEMORTUMRÉ, MUNICÍPIO DE FERNANDO FALCÃO/MA".			
EQUIPE DE TRABALHO			
NOME	NACIONALIDADE	DOCUMENTO	
*****	*****	*****	
LOCALIZAÇÃO			
TERRA INDÍGENA:	Kanela/Aldeia Escalvado	POVO INDÍGENA:	Kanela
COORDENAÇÃO REGIONAL:	Maranhão	CTL:	Barra do Corda II
VIGÊNCIA DA AUTORIZAÇÃO			
INÍCIO:	Setembro de 2022	TÉRMINO:	Julho de 2023
Autorizo.			
RESSALVAS:			
<ul style="list-style-type: none"> • Esta autorização inclui licença para uso de imagem, som e som de voz dos indígenas, para além do objeto desta autorização; • Esta autorização não inclui acesso ao conhecimento tradicional associado à biodiversidade; • Esta autorização não inclui acesso ao patrimônio genético; • Remeter à Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas – AAEP/Presidência/Funai, mídia digital contendo: relatórios, artigos, livros, gravações audiovisuais, imagens, sons, outras produções oriundas do trabalho realizado e informações sobre o acesso na internet. 			

Ativar o Windows

Acesse Configurações para ativar o Windows.