



**Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Letras - IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL
Mestrado em Linguística**

**RESISTÊNCIA E LUTA: QUESTÕES DE LETRAMENTOS E IDENTIDADES DE DOCENTES
INDÍGENAS**

Vilma José Sabino Kamaiurá

**Brasília
2018**

VILMA JOSÉ SABINO KAMAIURÁ

**RESISTÊNCIA E LUTA: QUESTÕES DE LETRAMENTOS E IDENTIDADES DE DOCENTES
INDÍGENAS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Linguística.

**Brasília
2018**

VILMA JOSÉ SABINO KAMAIURÁ

**RESISTÊNCIA E LUTA: QUESTÕES DE LETRAMENTOS E IDENTIDADES DE DOCENTES
INDÍGENAS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Linguística

Defendida e aprovada em: 06 de julho de 2018.

Banca examinadora formada por:

Presidente: Prof^ª. Dra. Carmem Jená Machado Caetano
PPGL/ UnB(orientadora)

Membro: Prof. Dr. Fernando Zolin-Vez
PPGEL/UFMT

Membro: Prof^ª. Dr^ª. Maria Ormezinda Ribeiro
PPGL/UnB

Suplente: Prof^ª. Dr^ª. Rosineide Magalhães de Sousa
PPGL/UnB

Aos Povos Aweti e Kamaiurá

Dedico este trabalho à minha família, principalmente ao meu esposo Professor Dr. Wary Kamaiurá Sabino, à minha comunidade da Aldeia Saidão com o desejo de que nossa língua nunca morra, assim como a nossa cultura e nossa identidade, nossos costumes e tradições indígenas.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a minha família, principalmente ao meu esposo e aos meus filhos que acreditaram em mim e em meu trabalho de pesquisa que foi realizado dentro do meu território indígena no Alto Xingu. Desta forma, o meu agradecimento também se dirige à comunidade como um todo e especialmente aos professores e alunos do curso do magistério intercultural. Meu agradecimento se estende ainda aos professores: Ayalaha Kamaiurá, Kasseli Aweti, Jariwunu Majuta Kamaiurá, Awajatu Aweti, Wary Kamaiurá Sabino, Piratá Waurá, Waranaku Aweti, Awayunic Kamaiurá, Korotowi Tafarel Ikpeng, Thiago Ikpeng, Edson Kamaiurá. As lideranças que concederam o meu trabalho de pesquisa nas aldeias Saidão, Kamaiurá; Aweti, Aldeia Arayô, Aldeia Waurá, Aldeia São Jorge, a todos meu muito obrigada.

Ao mesmo tempo, por dever de justiça agradeço a todos os que me deram um grande suporte em relação ao transporte de barco e claro pelo acolhimento nas outras aldeias.

Agradeço minha sogra Kanuaku Aweti Kamaiurá por te cuidado do meu esposo e meus filhos durante toda a minha etapa de estudo, ao meu esposo Wary Kamaiurá Sabino que sempre ficou do meu lado, acreditou na minha persistência, compreendeu e aceitou minha ausência no momento de doença e reclusão do meu filho. Gratidão eterna.

Quero agradecer a minha querida orientadora Prof.^a Dra. Carmem Jená Machado Caetano, agradeço a querida Camila Moreira Ramos que sempre me apoiou e entendeu a minha dificuldade de aprendizado, me ajudou com a escrita do texto em língua portuguesa. Também gostaria de agradecer a querida Sandra R S Campêlo que me ajudou com a organização e formatação da minha dissertação. Quero agradecer a querida Suseile Andrade pelo incentivo em minhas análises de dados. Aos meus colegas de estudos, ao PPGL/LIP e as pessoas que apoiaram e me ajudaram a entender o conceito linguístico da análise de discurso.

Agradeço aos indígenas que me apoiaram e confiaram no meu trabalho de pesquisa de campo. Agradeço a comunidade indígena e demais lideranças: cacique, pajé e aos pais de alunos da escola Estadual Fumaça que me deram força para que tivesse êxito em minha pesquisa, enfim por quem tenho muito respeito e consideração.

RESUMO

Neste trabalho apresentamos o resultado de uma investigação sobre representação identitárias das práticas sociais de letramentos, vivenciadas no curso de formação de professores indígenas no Magistério Intercultural, em relação aos seus discursos acerca de práticas e eventos de (multi) letramentos, no contexto bilíngue da educação escolar indígena. Clarificamos que esta dissertação está centrada na concepção de linguagem em uso. Tivemos como interesse perceber em nossa investigação questões relacionadas às identidades (re) construídas nas práticas cotidianas de um curso de formação de docentes indígenas. As questões de (multi) letramentos são imbricadas de relações de poder, desta forma esse conceito precisou ser pensado em relação a uma cultura específica como o é a indígena. Além disso, percebemos que outros processos discursivos estão relacionados com a vida social da comunidade indígena. Portanto, nossa pesquisa que é de cunho qualitativo contou com uma triangulação de métodos como a observação participativa, entrevistas semi-estruturadas, relatos e anotações em diários de campo para o melhor entendimento do fenômeno estudado. Para levar adiante nossa investigação acerca da (re) constituição e (re) construção das identidades, nos apoiamos em autores consagrados como Castells (1999, 2003,) e Giddens (1990, 1999, 2001, 2002, 2005). Já para os conceitos de letramentos nos debruçamos nas pesquisas de ícones como Barton (1994, 1998, 2000), Barton e Hamilton (1984), Street (1984, 1985, 1993, 2002), Janks (2013). Os dados foram colhidos e gerados em pesquisa de campo em visitas às aldeias que possuem escolas em que a língua portuguesa faça parte do currículo e em que os professores sejam alunos no curso do magistério intercultural nas escolas indígenas no Alto Xingu no Mato Grosso. Portanto, aqui ressaltamos a necessidade de pesquisas que se preocupem com formação linguística tanto para o fortalecimento da nossa língua materna indígena, quanto para o conhecimento científico acerca da língua portuguesa como uma língua que possui um status e um poder diferenciado das nossas línguas indígenas. No entanto, deixamos claro que não aceitamos que esse poder signifique uma supremacia em relação às nossas línguas (daí pensar em resistência e em luta). O que pretendemos é que pesquisas como a nossa sirvam de estímulo para que mais pesquisadores se preocupem em focar aspectos que não sejam tão somente descritivos das línguas indígenas. Isso é muito importante, não negligenciamos a necessidade desses estudos. Na verdade, o que queremos é unir estudos que se preocupem com a exterioridade da língua. Nesse sentido, a proposta é contribuir para que as línguas indígenas sejam cada vez mais alçadas por pesquisadores comprometidos com o estudo da linguagem em sua funcionalidade o que demandará, ao nosso ver, um fortalecimento do processo de entendimento de identidades de lutas e de resistências dos povos indígenas brasileiros. Por fim é preciso que deixemos claro que os nossos estudos acerca de identidades e (multi) letramentos dos alunos-professores e professores indígenas que falam a língua Kamaiurá e Aweti, devem ser entendidos como uma contribuição para a valorização das línguas que formam esse país.

Palavras-chave: Resistência. Luta. Questões de Letramentos. Identidades de Docentes Indígenas.

ABSTRACT

In this work we present the results of an investigation on identity representation of the social practices of literacy, experienced in the training course of indigenous teachers in intercultural teaching, in relation to their discourses about practices and events of (multi) literacy, in the bilingual context of education indigenous school. We clarify that this dissertation is centered in the conception of language in use. We had as interest to understand in our investigation issues related to (re) constructed identities in the daily practices of a training course for indigenous teachers. The (multi) literacy questions are intertwined with Power relations, in this way this concept needed to be thought in relation to a specific culture such as the indigenous one. In addition, we perceive that other discursive processes are related to the social life of the indigenous community. Therefore, our research qualitative study counted on a triangulation of methods such as participatory observation, semi-structured interviews, reports and annotations in field journals for a better understanding of the phenomena studied. In order to carry out our research on the (re) constitution and (re) construction of identities, we rely on established authors such as Castells (1999, 2003) and Giddens (1990, 1999, 2001, 2002, 2005). As for the concepts of literacy, we are concerned with the research of icons such as Barton (1994, 1998, 2000), Barton and Hamilton (1984), Street (1984, 1985, 1993, 2002), Janks (2013). The data were collected and generated in field research in visits to the villages that have Portuguese language schools as part of the curriculum and in which the teachers are students in the intercultural teaching course in the indigenous schools in the Alto Xingu in Mato Grosso. Therefore, we emphasize the need for research that in Mato Grosso. Therefore, we stress here the need for research that is concerned with linguistic formation both for the strengthening of our indigenous mother tongue and for the scientific knowledge about the Portuguese language as a language that has a status and a differentiated power of our indigenous languages. However, we make it clear that we do not accept that this power means a supremacy in relation to our languages (hence the idea of resistance and struggle), but only what we want is for research like ours to stimulate more researchers to worry about to focus on aspects that are not just descriptive of languages. This is very important, we do not neglect the need for such studies. In fact they want to unite studies that concern themselves with the exteriority of the language. In this sense, the proposal is to contribute to the growing number of indigenous languages by researchers committed to the study of language in its functionality, which in our view will require a strengthening of the process of understanding the identities of peoples' struggles and resistance indigenous peoples. Finally, we must clarify that our studies about identity and (multi) literacy of indigenous students and teachers who speak Kamaiurá and Aweti should be understood as a contribution to the valuation of the languages that form that country.

Keywords: Resistance. Fight. Indigenous Teaching. Identity Questions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Livros de diversas disciplinas	24
Figura 2 - Exemplo de uma atividade de matemática	25
Figura 3 - Dicionário nas línguas portuguesa e Aweti	26
Figura 4 - Desenho no quadro branco	26
Figura 5 - Mapa Instituto Socioambiental (ISA)	32
Figura 6 - A Escola Estadual Fumaça	35
Figura 7 - Sala de aula na Escola Estadual Fumaça	35
Figura 8 - Concepção tridimensional do discurso de acordo com Fairclough	45
Figura 9 - Os irmãos gêmeos	79
Figura 10 - Produção textual	81
Figura 11 - Exercícios	86
Figura 12 - Professor Ms, K, I, K	126
Figura 13 - Professor K, I, K	126
Figura 14 - Professor A, A	127
Figura 15 - Aldeia Saidão território Indígena Alto Xingu Mato Grosso	127
Figura 16 - Tawarawana (dança do papagaio)	128
Figura 17 - Observação em aula na Escola Estadual Indígena Fumaça	128
Figura 18 - Símbolo do curso de Magistério Intercultural	129
Figura 19 - Alunos-professores no curso Magistério Intercultura, Escola Estadual Indígena Leonardo Villas Bôas	129
Figura 20 - Alunos-professores no curso Magistério Intercultura, Escola Estadual Indígena Leonardo Villas Bôas	130
Figura 21 - Identificação dos povos Kamaiurá arco e flecha, e Aweti sal do índio	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos	58
Quadro 2 - Questões de pesquisas	59
Quadro 3 - Numeral nas línguas Aweti, kamaiurá, e língua portuguesa.....	68
Quadro 4 - Recursos utilizados nas disciplinas do curso Magistério Intercultural	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC	Análise de Discurso Crítica
ADTO	Análise de Discurso Textualmente Orientada
CLC	Consciência Linguística Crítica
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GF	Gramática Funcional
ISA	Instituto Sócio Ambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LIP	Departamento de Linguística, Português e Língua Clássicas
LSF	Linguística Sistêmico- Funcional
MEC	Ministério da Educação
PPGL	Programa Pós-Graduação em Linguística
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas
SEDUC	Secretaria de Educação
SESAI	Secretária de Saúde Indígena
TSL	Teoria Social do Letramento
UNEMAT	Universidade Estadual do Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA.....	18
1.1 Um pouco da história da educação indígena no Brasil.....	18
1.2 O sistema educacional da Aldeia Saidão	21
1.3 Material didático em língua kamaiurá e língua portuguesa usados na escola Estadual Fumaça.....	23
1.3.1 O sistema de ensino na Escola Fumaça	24
1.4 O Magistério Intercultural	27
1.5 A legislação vigente para os povos indígenas no Brasil.....	28
1.6 A questão cultural	29
1.6.1 O tempo na escola x tempo na aldeia	30
1.7 Identidade e território dos povos Aweti e Kamaiurá.....	31
1.8 A formação pedagógica dos professores indígenas	33
1.8.1 A escola e sua estrutura	35
1.9 Uma rápida reflexão acerca de Bilinguismo.....	37
1.10 Interculturalidade.....	39
CAPÍTULO 2 - ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDOS TEÓRICOS DA PESQUISA	40
2.1 Considerações acerca das origens da Análise de Discurso Crítica.....	42
2.1.1 A noção de práticas sociais, práticas discursivas e discurso	42
2.2 Teoria Social Crítica.....	44
2.3 Teoria Social do Letramento	46
2.4 Gêneros discursivos	47
2.5 Linguística Sistêmico-Funcional	48
2.6 Intertextualidade	50
2.7 Interdiscursividade.....	50
2.8 Identidade	51
2.9 Representação de atores sociais.....	52
2.10 Ideologia	54
CAPÍTULO 3 - O PERCURSO METODOLÓGICO	56
3.1 A pesquisa qualitativa.....	56
3.2 Pesquisa etnográfica	57
3.3 Os objetivos e as questões de pesquisa.....	58
3.4 O acesso ao campo	59

3.5 Métodos	60
3.6 Sobre as etapas da pesquisa	61
3.7 A posição de uma pesquisadora.....	62
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE DADOS	63
4.1 Entrevistas com alunos-professores do curso de magistério intercultural.....	64
4.2 Entrevistas com professores em suas comunidades: Representações identitárias de professores indígenas.....	82
4.3 Um pouco da história, eventos de letramento na prática escolar indígena: caminhando para as nossas considerações finais.	87
CONSIDERACOES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ALUNOS-PROFESSORES.....	100
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PROFESSORES	101
ANEXO A - ENTREVISTA COM ALUNO-PROFESSOR NA ALDEIA KAMAIURÁ	103
ANEXO B - ENTREVISTA COM ALUNO-PROFESSOR ALDEIA SAIÃO.....	104
ANEXO C - ENTREVISTA COM PROFESSOR ALDEIA SAIDÃO.....	106
ANEXO D - ENTREVISTA COM PROFESSOR NA ALDEIA ARAYÕ.....	108
ANEXO E - ENTREVISTA COM PROFESSOR NA ALDEIA ARAYÕ.....	115
ANEXO F - ENTREVISTA COM PROFESSOR ALDEIA SAIDÃO.....	118
ANEXO G - ENTREVISTA COM PROFESSOR ALDEIA WAURÁ	121
ANEXO H - PESQUISA DE CAMPO.....	125

INTRODUÇÃO

O grande desafio deste trabalho era compreender a diversidade das manifestações que ocorrem nas instituições escolares indígenas que não são iguais e que não se sabe se poderiam ser classificadas como pertencentes a um mesmo paradigma educacional. Acreditávamos que por sermos indígenas seria mais fácil, mas o desafio acabou sendo muito maior.

Sabemos, também, que encontramos as pistas que procurávamos e com elas tentamos decifrar alguns mecanismos que mostraram o quanto ainda precisamos investigar questões relativas aos letramentos dos povos indígenas. A primeira dificuldade foi encontrar pessoas que não entendiam que estivéssemos estudando práticas de letramentos entre os povos indígenas. Tal fato só nos fez perceber o quanto ainda precisamos divulgar o que se entende por letramento. Letramentos multiletramentos, letramentos críticos, enfim, entendemos que tínhamos mais um desafio a cumprir, mas permanecemos com a firme convicção da importância do nosso trabalho. Sentimos que atingimos o nosso objetivo. Para tanto, buscamos uma gama de métodos: a observação participante, as entrevistas semi-estruturadas com relatos e depoimentos e a Análise de Discurso Crítica (ADC), ou seja, a preocupação com a utilização de vários métodos sempre esteve presente. Mas, jamais nos esquecemos de que o nosso objetivo maior foi investigar como os professores das etnias Kamaiurá e Aweti em formação inicial no curso do magistério intercultural participam e constroem práticas de letramentos em aulas de Língua Portuguesa. Tínhamos clareza de que para conseguir atingir nosso objetivo era preciso desmembrá-lo em objetivos específicos o que poderia significar um olhar mais profundo para o objeto pesquisado.

Então, decidimos que teríamos de: 1) compreender como as identidades de aluno-professores do curso são constituídas, negociadas no contexto da educação indígena; 2) comparar os usos dos diferentes letramentos na escola indígena; 3) identificar questões ideológicas envolvidas nas práticas de docentes indígenas que são alunos-professores, lembrando que eles são alunos do curso, mas já desempenham a função docente em suas aldeias.

Para alcançar os nossos objetivos, precisamos pensar nas questões de pesquisa que nos auxiliariam nessa tarefa. Então, decidimos optar por nos perguntarmos: 1) Como são desenvolvidas práticas e eventos de letramentos nas salas de aula da escola indígena investigada?; 2) Como são (re) constituídas as identidades de docentes indígenas que são alunos do curso do Magistério Intercultural? Essas duas questões pretendem responder o nosso objetivo específico 1 e 2. Já para achar a resposta do objetivo 3 pensamos no seguinte

questionamento: 3) Quais as diferenças e as semelhanças (se é que existem) do fazer pedagógico da escola indígena em relação às práticas de letramentos de professores não indígenas no ensino de língua portuguesa como língua materna? Por fim, para atender ao nosso terceiro objetivo específico pensamos em questionar o seguinte: 4) Quais marcas semióticas presentes nos relatos de professores indígenas podem ser consideradas manifestações ideológicas e quais os efeitos de sentido elas sinalizam?

Aqui queremos ressaltar que sabemos que em uma pesquisa de mestrado temos nossas limitações, uma delas o próprio tempo. Temos que nos dividir entre as disciplinas obrigatórias e o trabalho de campo, tarefa árdua para uma indígena que precisou enfrentar as distâncias geográficas de um país continental como o Brasil, além da precariedade de recursos de transportes entre as aldeias. Mas isso já é assunto para o capítulo 3. Agora é hora de esclarecermos como organizamos nossa pesquisa.

A dissertação ficou dividida da seguinte forma: No capítulo 1, o objetivo é contextualizar a prática social em estudo. Optamos por apresentar uma reflexão acerca de concepções educacionais indígenas no Brasil e isso nos levou a pensar na legislação vigente para os povos indígenas mais detalhadamente. Nesse ponto, comparamos essas concepções com o sistema educacional na aldeia Saidão por ser a nossa aldeia. A próxima seção foi elaborada com a finalidade de se conhecer a escola Fumaça da aldeia Saidão que atende aos estudantes indígenas dos povos Kamaiurá e Aweti, pois é nessa escola que os alunos-professores do curso do Magistério Intercultural vão desempenhar suas atividades docentes. Nesse momento, as nossas observações nos levaram a perceber uma das dificuldades do ensino na escola da comunidade que compõe a seção intitulada “material didático em Língua Kamaiurá e em Língua Portuguesa”.

No entanto, não podíamos esquecer que precisaríamos nos ater no como funciona o curso do Magistério Intercultural e isso foi feito na seção seguinte. Aqui foi importante refletirmos acerca de questões culturais, pois não podíamos negligenciar que estávamos a trabalhar com duas culturas totalmente diferentes e com pelo menos três línguas também diferentes. Isso justifica termos escrito a seção 1.2.2 "O tempo na aldeia e o tempo na escola". Já na próxima seção deslocamos nosso foco para tentar demonstrar a extensão territorial que a escola Fumaça atende porque acreditamos que a seção 1.2.3 poderia contribuir para nossa investigação acerca das identidades dos povos Aweti e Kamaiurá. Já na seção 1.2.4 nossa atenção se ateve em entender a formação docente desses alunos-professores e em contextualizar uma sala de aula na aldeia Saidão. Fechamos o capítulo com as nossas

reflexões daquilo que consideramos uma forma de análise de fatos das conjunturas da educação indígena brasileira

No segundo capítulo, nossa intenção é deixar claro a nossa escolha teórica. O Capítulo 3 completa a discussão dos dois capítulos precedentes, pois nele nos dedicamos a relatar os métodos selecionados para a pesquisa. No capítulo 4, deslocamos nosso foco para as análises discursivas dos dados gerados e coletados junto aos professores-alunos do curso do Magistério Intercultural e à instituição escolar da aldeia com recortes de entrevistas para refletir acerca questões identitárias e de práticas e ventos de letramentos.

Precisamos dizer que este trabalho é uma homenagem e um desabafo. É uma homenagem aos povos indígenas que participaram da pesquisa. É também um desabafo de nossa indignação contra as diversas formas de injustiça que sofrem os indígenas no nosso país e um manifesto de nossa esperança na possibilidade de transformação ativa dessa realidade.

As contribuições que podemos trazer aqui se destinam à produção do conhecimento, que auxilie na compreensão da rede de relações entre as lutas e as resistências de docentes e suas práticas de letramentos nesse cenário complexo e fragmentado que se tornou o sistema de educacional brasileiro com suas escolas indígenas. Entretanto, as transformações trazidas por essa prática para as relações identitárias, na constituição de grupos de pessoas e, portanto, nas relações sociais, de maneira mais ampla, são motivadas e promovidas por discursos ligados ao projeto dessa nossa modernidade tardia como a chama Fairclough (2003).

Por fim, nesta dissertação procuramos trazer contribuições para os trabalhos em análise linguística que verdadeiramente tenham preocupação com as práticas sociais, por meio de uma reflexão pautada na necessidade de ações efetivas de cunho social. Acreditamos que em vez de focalizar problemas puramente acadêmicos ou teóricos, a análise discursiva deve examinar de forma crítica as pessoas que estão no poder, autoridades que dispõem de meios e oportunidades para resolver tais problemas (VAN DIJK, 1986, p. 4).

Assim, também precisamos nesta dissertação, refletir acerca de: Identidades, poder e ideologia que são problemáticos em si, mas sabemos que não existem prescrições ou fórmulas gerais, exceto talvez, a necessidade de que cada pessoa reflita sobre suas próprias responsabilidades. (HORKHEIMER, 1941 *apud* WODAK, 2004).

CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

1.1 Um pouco da história da educação indígena no Brasil

No Brasil, a escolarização dos povos indígenas teve início com a colonização do território pelos portugueses em 1500. Nesse momento, foram tirados dos índios o direito de viver em liberdade. A população indígena brasileira passou, então, a viver uma vida que não era a sua, deixando, de forma coerciva, seus costumes e tradições a partir do contato com a sociedade branca. Juntamente com outras imposições institucionais, a educação formal também foi imposta a nós.

Esse processo foi feito primeiramente pelos jesuítas, cujos expoentes foram: Padre José de Anchieta, Padre Manoel da Nóbrega e Padre Antônio Vieira, os quais, por meio da fé da Igreja Católica, tinham como função catequizar na língua portuguesa todas as etnias de índios brasileiros. Mais tarde, surgiram ainda o Marechal Rondon e, no Xingu, os sertanistas irmãos Villas-Boas. Estes últimos, com a missão *Roncador*, tiveram seu primeiro contato com indígenas e mais uma vez se verificava a predominância de um ensino voltado para a alfabetização indígena na língua do colonizador.

Segundo Meliá (1979, p. 9), dessa forma “pressupõe-se que os índios não têm educação, porque não tem a nossa cultura”. Essa afirmação direciona-se a algo totalmente discriminatório que vem se arrastando ao longo da história, e a autora segue nos lembrando que os índios, possuem uma cultura, uma língua e uma identidade, bem como que muitas etnias possuem seu sistema de ensino em sua própria língua, o que nunca foi valorizado pela sociedade branca.

Apesar desse contexto coercitivo, os índios formaram associações a fim de formularem suas políticas, entre elas as educacionais. Esses movimentos foram apoiados por entidades da sociedade civil e fizeram com que essas populações passassem, no final da década de 70, a se organizarem politicamente em todo o território brasileiro. Esses povos começaram a se fazer notar no Congresso Nacional em Brasília, capital do Brasil, a utilizarem a mídia impressa e a televisão para denunciarem invasões em suas terras e reivindicarem seus direitos. Conseguiram, com a Constituição de 1988, uma grande conquista legal: tiveram, pela primeira vez, assegurado o direito de terem suas línguas, seus costumes e seus princípios educacionais respeitados no processo de escolarização formal.

Hoje, percebemos que é visível o esforço daqueles que, renegando os modelos assimilacionistas¹ de submersão de ensino aprendizagem, lutaram pela implantação de programas de educação escolares que estivessem a serviço das comunidades indígenas, e não contra elas e o curso do Magistério Intercultural² pode ser um exemplo dessa postura. Esse curso é um passo à frente com certeza, mas ainda temos que nos preocupar com o que está sendo feito. Claro, não desconhecemos que qualquer mudança leva tempo, não se faz do dia para a noite, pois isso não envolve apenas realinhamentos ideológicos e mudanças de discurso, é preciso, sobretudo, descobrir formas concretas para tornar o desejo efetivamente realidade.

Acreditamos, também, que seja importante resgatarmos algumas considerações da história da educação indígena para que tenhamos mais clareza nas nossas análises (alvo de nosso capítulo 4). Começaremos trazendo à tona o que nos ensina Maher (2006), quando nos lembra de que os modelos de Educação Escolar Indígena têm se dividido em pelo menos dois modelos. Segundo a autora (2006, p. 21), existe um modelo educacional que apregoa, de forma radical, a submersão cultural e linguística de indígenas na sociedade dominante com vistas a sua assimilação. Nele, não há a retirada da crença indígena do seio familiar. Desta forma, cria-se uma escola na aldeia e a língua portuguesa é ensinada, mas, nas séries iniciais, também se ensina a língua materna desses povos, isso porque se percebeu que é extremamente difícil alfabetizar uma criança em uma língua que ela não domina.

No entanto, para a autora, nesse modelo, depois que a criança é alfabetizada em sua língua materna, vai-se introduzindo o português paulatinamente até que a língua indígena seja totalmente excluída do currículo escolar. Nesse ponto, concordamos com a pesquisadora ao afirmar que "assim a função da língua indígena é apenas servir de elemento facilitador para a aprendizagem de língua portuguesa" (MAHER, 2006, p. 21). Dessa forma, é construído um bilinguismo subtrativo, o qual possui o objetivo de retirar a língua materna da criança, o que faz com que:

¹ Conforme Maher (2006, p. 3), o modelo assimilacionista de submersão foi o "modelo adotado por missões religiosas e órgãos do governo brasileiro junto aos povos indígenas por anos a fio".

² O curso de Magistério Intercultural do Alto Xingu/MT tem o objetivo de formar professores indígenas, a nível de Ensino Médio, para lecionarem em suas aldeias. Acolhe 10 etnias, quais sejam: Kamaiurá, Aweti, Kuikuro, Kalapalo, Matipu, Nafukuá, Yawalapiti, Mehinako, Waura e Trumai. Possui um currículo diferenciado para se adequar, na medida do possível, a todos. É feito por módulos e os alunos permanecem 45 dias no curso e 60 dias em suas comunidades, onde exercem o papel de educadores. Há um barco-escola à disposição deles para os momentos em que não podem se ausentar de suas aldeias.

Sua escolarização monolíngue em língua indígena passe a um bilinguismo transitório nas duas línguas e termina em um bilinguismo-monolíngue na segunda língua, na língua portuguesa paralelamente busca-se substituir o referencial cultural indígena pelos valores das práticas da sociedade dominante. Como se pode perceber, esse modelo segue sendo tão violento quanto o modelo assimilacionista de submersão a única diferença é que a violência cultural e linguística é agora praticada em doses homeopáticas (MAHER, 2003, p. 22).

Portanto, no modelo assimilacionista de submersão, as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas. Para aprender português e os costumes dos brancos, enfim para ser civilizadas, humanizadas, porque o que se acreditava é que os costumes e crenças indígenas não correspondiam aos valores da modernidade (MAHER, 2006, p. 20)

Assim do modelo assimilacionista de submersão passamos para um modelo de transição, neste não há a retirada da criança indígena do seio familiar. Agora, cria-se, uma escola na aldeia e a língua de instrução nas séries iniciais, é a língua indígena (MAHER, 2006, p. 21). Desta forma, no modelo assimilacionista de transição, a língua de instrução nas séries iniciais é a língua materna do aluno. Assim que a criança é nela alfabetizada, assim que ela entende o funcionamento da escrita, tira-se a língua majoritária aos poucos, até que a língua materna seja totalmente excluída do currículo escolar (MAHER, 2006, p. 3).

Para além desses dois modelos de educação indígena, vivenciamos no momento em que se escreve essa dissertação que avançamos rumo a um novo quadro na história da educação indígena no país. O foco de nossa pesquisa será investigar o Curso do Magistério Intercultural, no qual docentes indígenas serão os responsáveis pelo ensino de língua portuguesa para indígenas. Trata-se ao nosso ver de um grande e necessário avanço, mas que como toda a ação inicial ainda precisa de investigações científicas teóricas e empíricas e a isso nos dedicaremos.

Reconhecemos que nosso trabalho será pioneiro pelo menos por se tratar da primeira vez em que teremos uma investigação linguística dentro do paradigma da Análise de Discurso Crítica com os temas letramentos e identidades realizado por uma indígena. Isso acarreta, bem sabemos uma responsabilidade muito grande e um desafio enorme, mas temos a certeza de que nosso trabalho longe de ser conclusivo representa um primeiro passo de contribuição para que outros venham a ser pesquisados. Pesquisas feitas sobre identidades de professores indígenas feitas por professores indígenas

Nossa preocupação em ouvir os professores indígenas do curso do Magistério Intercultural é legítima uma vez que percebemos por experiência própria que os docentes

indígenas procuram ver efetivamente garantido o direito de se ensinar a língua portuguesa como outra língua, uma língua diferente da sua, nem melhor nem pior, apenas uma outra e isso cremos nós, pode refletir no processo de aprendizagem dos alunos-professores, das comunidades indígenas.

Também estamos certos de assim, podermos assegurar que nossa língua indígena seja fortalecida, que as escolas indígenas da nossa aldeia sejam respeitadas em sua singularidade específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária, e que as políticas pedagógicas, reflitam um ensino voltado para o cotidiano da comunidade, respeitando o tempo de ensino e tempo de aprendizado de cada indígena.

Já finalizando essa seção, lembramos que nosso foco, neste trabalho, tomará um rumo diferente do que já foi estudado por autores renomados como Maher 2006, Meliá 1979 e tantos outros que muito contribuíram para que a educação indígena alcançasse o patamar que alcançou. Nos servimos destes estudos basilares para compreendermos como está sendo construído esse novo paradigma educacional que tanto desejamos ver alçado a uma condição de maior prestígio, qual seja termos indígenas sendo formados por indígenas que ensinam língua portuguesa para indígenas. Não com a intenção de que a língua portuguesa passe a ser a língua predominante, mas que seja, ensinada como outra língua tal qual o fazem por exemplo professores não indígenas que ensinam inglês, espanhol, francês.

Aproveitamos, também para ressaltar a importância de trabalhos como os citados nessa seção e pretendemos contribuir na medida em que tentaremos ampliar a reflexão ao fazer uma investigação sobre o fazer pedagógico de professores indígenas do Magistério Intercultural, localizado na região norte de Mato Grosso, no Território indígena do Alto Xingu, no Polo Leonardo Villas Boas, onde são acolhidos alunos das tribos Kamaiurá, Aweti, Kuikuro, Kalapalo, Matipu, Nafukuá, Yawalapiti, Mehinako, Waura, Trumai.

1.2 O sistema educacional da Aldeia Saidão

A Escola Estadual Indígena Fumaça da Aldeia Saidão foi inaugurada em 2001 pelo professor indígena chamado Wary Kamaiurá Sabino. Nessa época, não havia local para serem ministradas aulas aos índios dessa aldeia e o professor alfabetizava os alunos em seu próprio lar. Em 2004, após intensa mobilização do povo e com muita luta da comunidade, foi construída a escola. Hoje, essa instituição possui em seu quadro de docentes quatro professores. São eles: Wary Kamaiurá Sabino, Waranako Aweti, Ariel Kamaiurá, Ayalaha Kamaiurá, que atendem quarenta alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Essa escola é multilíngue, visto que são ensinadas as línguas kamaiurá, Aweti e portuguesa. Os professores trabalham nas séries iniciais com a língua materna de cada etnia da aldeia, valorizando tanto a oralidade como a escrita. Nessa etapa da escolarização dos alunos, o ensino é diferenciado, respeitando-se a política pedagógica da comunidade indígena. Mas, nas séries finais do Ensino Fundamental, é iniciado o ensino da língua portuguesa, momento em que os alunos aprendem a transpor para a língua portuguesa o que já trazem da oralidade. Aprendem então o alfabeto e a gramática tradicional normativa portuguesa, embora continuem recebendo as mesmas instruções linguísticas em suas respectivas línguas. Isso é feito, por exemplo, com os alunos escrevendo pequenos textos em português e em sua língua materna.

Apesar dessa estrutura já constituída, um dos problemas levantados em nosso trabalho diz respeito à falta de material didático na língua Aweti e mesmo nas demais línguas da aldeia. Só existe material didático da língua portuguesa e alguns trabalhos produzidos pelos alunos e professores da língua kamaiurá. Da língua Aweti e demais não há material didático, ainda. Consideramos ser esse um fator de dificuldade para o ensino, pois os professores têm que criar a todo momento materiais nas línguas maternas dos alunos. Isso pode ser também um indicativo de que o trabalho com as línguas indígenas no Brasil ainda enfrenta uma série de obstáculos. Aqui é preciso que deixemos claro, que não abordaremos as recente pesquisas sobre o uso de material didático no ensino de línguas. Nosso trabalho não se enquadra como um trabalho de linguística aplicada nem mesmo como um estudo sociolinguístico até mesmo porque há inúmeros e excelentes trabalhos em cada uma das áreas mencionadas. Nosso trabalho é amparado por uma Teoria Social do Discurso e por uma metodologia textualmente orientada, a ADC.

Feita a observação de nosso lugar discursivo, uma outra questão importante nesse cenário de dificuldades relatadas acima é que o povo Aweti entende a língua kamaiurá. Entretanto, os Kamaiurás não entendem a língua Aweti. Essa dificuldade faz com que uma das preocupações dos docentes seja que eles próprios precisam ser multilíngues na Escola Estadual Indígena Fumaça, uma vez que os alunos precisam ser ensinados levando-se em conta seu repertório linguístico diversificado.

Esse nosso relato tem como finalidade demonstrar a complexidade do trabalho de ensino aprendizagem na comunidade em questão. Trata-se de uma realidade que precisa de investigação para que seja consolidado um trabalho de ensino de língua real. A questão da falta de material didático para o ensino de língua indígena é um fato que merece nossa atenção, por isso será mais aprofundado na próxima subseção.

1.3 Material didático em língua kamaiurá e língua portuguesa usados na escola Estadual Fumaça

Tanto a língua Aweti quanto a kamaiurá são do mesmo tronco linguístico, o Tupi Guarani. Os professores da Escola Fumaça utilizam um fazer pedagógico que privilegia uma didática baseada, inicialmente, na oralidade, mas que, depois, passa a basear-se também na escrita.

Em relação à escolha das disciplinas ministradas e à sua frequência, há algumas diferenças entre as escolas de indígenas e de não indígenas. O corpo docente da Aldeia escolhe utilizar uma semana inteira para ministrar uma única disciplina. Por exemplo, se em uma semana a disciplina for língua portuguesa, ela será dada de segunda a sexta. Essa metodologia foi pensada pelos professores a fim de facilitar o aprendizado de acordo com a realidade das pessoas da aldeia. Segundo depoimento do professor Wary Kamaiurá Sabino, quando ministrava disciplinas diferentes em um mesmo dia, os alunos tinham mais dificuldade de aprender. Nosso comentário se justifica por considerarmos esse já um indicativo de que não aqui um modelo de currículo que "amarre" o docente.

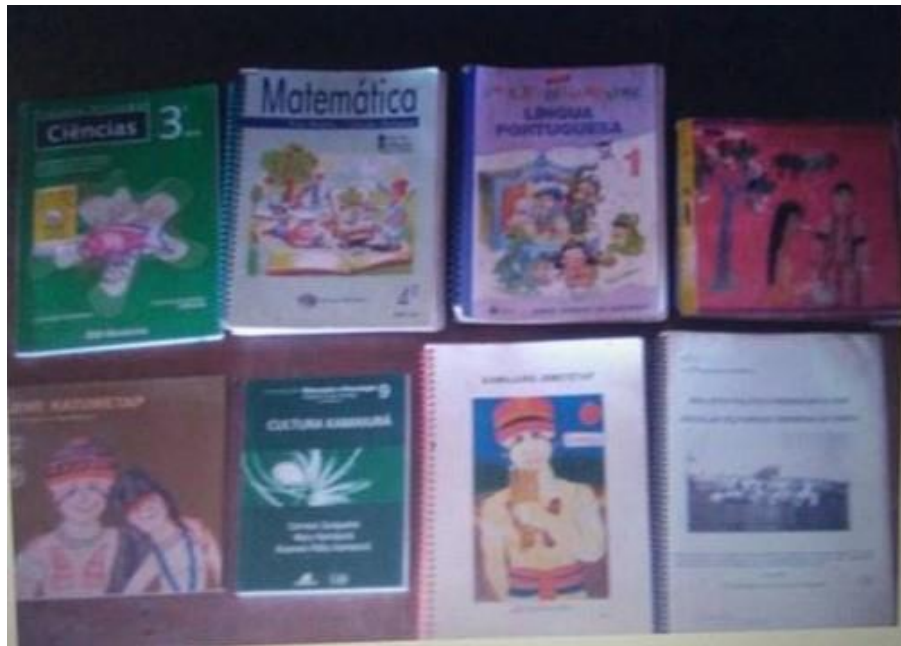
Outra diferença é a respeito das produções textuais em sala de aula. Os alunos produzem textos em que se percebe com frequência uma alternância de vocábulos ora escritos em uma língua, ora em outra. Isso, diferentemente da postura adotada pela escola de não indígenas, na escola da aldeia Saidão é considerado normal e até mesmo elogiável, algo que pode ser indicativo de que esses professores não deram preferência para uma língua em detrimento de outra. Trata-se, a nosso ver, de uma postura identitária do docente indígena na escola.

Percebemos, ainda, em nossa pesquisa, que os alunos do Ensino Fundamental na Escola Fumaça não fazem avaliação escrita até o oitavo ano. Cada aluno é avaliado pelo professor apenas pela oralidade e pela leitura. Quando o aluno apresenta dificuldades em uma dessas duas modalidades, recebem um reforço escolar para que possam avançar de uma série para outra. Isso também pode ser considerado um diferencial de uma cultura em que não se privilegia a escrita em detrimento da oralidade. Portanto, quando o aluno está cursando o nono ano, será avaliado na escrita apenas para que possa cursar o ensino médio, que diga-se de passagem ainda é pautado pela lógica da cultura do não indígena. Esta avaliação é exigência da Secretária de Educação do Estado de Mato Grosso. (SEDUC).

Agora, voltando nossa atenção para os materiais didáticos, alvos desta seção, constatamos que estes são produzidos pelos próprios professores junto com seus alunos, algo

que nos parece bem democrático, visto que a produção do conhecimento é compartilhada. Um exemplo é um material em que se acordou que seria interessante estudar os nomes de animais e plantas e estes foram escritos nas três línguas. Já para as aulas de matemática, houve a discussão de que os numerais nas línguas Aweti e kamaiurá possuem um sistema numérico em que se conta até o número dez, delimitando então o seu ensino até esse algarismo. A fim de exemplificar, achamos por bem trazeremos alguns dos materiais didáticos produzidos nesse contexto:

Figura 1 - Livros de diversas disciplinas



Fonte: Foto cedida pelo professor Wary Kamaiurá Sabino.

Embora neste capítulo não tenhamos a prevenção de aprofundarmos o nosso objeto conceitual de pesquisa - letramentos - consideramos importante ressaltar que todos os aspectos discutidos até aqui nos levam a afirmar, que conceitos de letramentos foram importantes para as confecções desses materiais, uma vez que a prática social é quem dita as normas de elaboração do ensino e do material didático a ser construído nessa escola e quais os conceitos de letramentos estão sendo utilizados mesmo que de forma intuitiva.

1.3.1 O SISTEMA DE ENSINO NA ESCOLA FUMAÇA

Na aldeia Saidão, o sistema de ensino está associado à orientação pedagógica e ao uso de materiais didáticos produzidos por alunos e professores. Essas são as ferramentas utilizadas para o ensino-aprendizado. Além dos conteúdos curriculares, as atividades

desenvolvidas em sala de aula envolvem outras ferramentas como o dicionário criado por eles, que são reproduzidos em cartazes ou quadros. Os nomes de objetos da cultura das etnias que vivem na aldeia e seu correspondente em língua portuguesa. Importante enfatizar que os professores só têm acesso à internet³ quando se deslocam para o polo base da aldeia. Nesse local eles buscam informações na internet e repassam esses conhecimentos para seus alunos.

Passemos agora a apresentar alguns recursos didáticos usados nas aulas da aldeia, conforme figuras 2, 3 e 4 que a nosso ver são interessantes eventos de letramentos:

Figura 2 - Exemplo de uma atividade de matemática

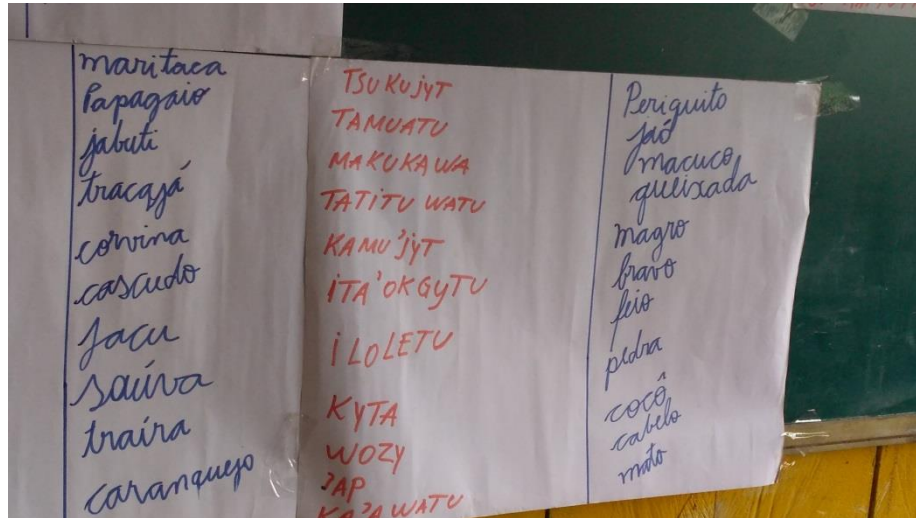
Numerais - Awe'ti	N. Português
1. MOMOZOTSU	1. um
2. MOKOj	2. dois
3. MOJTARYKA	3. três
4. MOKOj MOKOj	4. quatro
5. MOKOj MOMOZOTSU KAI PO PAP	5. cinco
6. MOMOZOTSU KAI PO YTATAP	6. seis
7. MOKOj KAI PO YTATAP	7. sete
8. MOJTARYKA KAI PO YTATAP	8. oito
9. MOKOj MOKOj KAI PO YTATAP	9. nove
10. KAI PO PAP	10. dez

Fonte: Foto da aula autorizada pelo Prof. Dr. Wary Kamaiurá Sabino.

Como dito acima, a disciplina de matemática ensina que uma das diferenças entre as línguas é o sistema numérico. Conta-se até o número 20, essa é uma forma de comparar os algarismos nas duas línguas, por exemplo. Aqui o uso de cartazes é uma forma que se assemelha às práticas da escola de não-indígenas.

³ Na comunidade indígena, a tecnologia de uso de internet não existe, mas há a preocupação de se manter os alunos informados sobre as notícias nacionais e internacionais. Como na aldeia não há acesso à rede internacional de computadores, nem há energia elétrica, fica a cargo dos professores a transmissão dessas informações aos alunos. No entanto, é preciso que se diga que esses mesmos alunos, quando saem de suas comunidades, são expostos a essas tecnologias. Considerando que o sistema de ensino na aldeia responde às demandas da sociedade não indígena, uma vez que suportes textuais como o diário de classe da escola é transmitido para a Secretaria Estadual de Educação por meio do sistema da SEDUC, é relevante considerar esses novos meios de comunicação.

Figura 3 - Dicionário nas línguas portuguesa e Aweti



Fonte: autora

Em língua portuguesa, a atividade do dicionário é muito utilizada por ser percebida a comparação entre as línguas.

Figura 4 - Desenho no quadro branco



Fonte: cedido pelo aluno Ayato Kuikuro.

Além do uso de cartazes, muitas escolas indígenas possuem quadros brancos ou negros. Nosso objetivo com essas imagens foi demonstrar como algumas atividades multiletradas são realizadas pelos docentes e com quais recursos.

1.4 O Magistério Intercultural

O curso do Magistério Intercultural foi uma grande conquista para nós, indígenas do Alto Xingu, pois esse curso proporcionou aos professores indígenas estudarem dentro do próprio território sem precisarem sair para cidades vizinhas. A formação no curso é realizada em dez módulos, no período de cinco anos, sendo dois módulos por ano. Cada módulo tem a duração de quarenta e cinco dias.

O curso é fruto de um projeto em que uma estrutura curricular é prevista em diversas áreas do conhecimento. As disciplinas oferecidas são elaboradas em laboratórios Interculturais⁴ com materiais didáticos produzidos com base em projeto anterior como o Hayõ que significa ler e escrever. O objetivo é habilitar professores indígenas para exercerem a função de educadores nas aldeias em que vivem. O magistério correspondente ao Ensino Médio e os participantes desse curso são escolhidos pelas lideranças indígenas do Alto Xingu, levando em consideração que muitos já são professores em suas comunidades.

Além dos professores da própria comunidade, há parcerias com órgãos públicos como a Secretaria de Educação do Estado Mato Grosso (SEDUC) que têm a função de alfabetizar a população indígena em língua portuguesa. O uso que se faz aqui é mesmo o de alfabetizar e não de letrar. A contratação de professores indígenas e não indígenas para atuar nas escolas indígenas no Alto Xingu também é de responsabilidade da SEDUC.

Quanto à estrutura do curso, participam ainda as Secretarias de Educação do Município de Gaúcha do Norte no Mato Grosso, o Conselho de Educação Indígena e é o Ministério da Educação (MEC) que emite recursos financeiros para realização do curso de Magistério Intercultural bem como para as Conferências de Educação que são realizadas no Alto Xingu. Obviamente, há a participação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que tem a função de atuar nos diferentes níveis e modalidades de Educação Escolar Indígena com os seguintes propósitos:

- 1) Apoio à discussão e elaboração de projeto político pedagógico.
- 2) Monitoramento das políticas de Educação Escolar Indígena.
- 3) Apoio ao processo de discussão e implantação de projetos de Educação profissional.

⁴ O laboratório intercultural é realizado como uma etapa intermediária no curso de formação de professores indígenas no magistério intercultural. As rodas de conversa são momentos ricos de planejamento do fazer pedagógico em que o diálogo sobretudo sobre currículo e cultura são os mais frequentes. Há também realização de oficinas pedagógicas com aulas de campo em atendimento sociocultural de cada povo, em que predomina a metodologia de observação. Nesses laboratórios Há uma valorização do uso da oralidade e em menor escala da escrita que sempre são voltadas para as práticas sociais indígenas.

- 4) Iniciativas de garantir o acesso e permanência dos povos indígenas ao ensino superior.

O projeto do magistério estabelece um diálogo entre os conhecimentos indígenas e os não indígenas. Assim, é uma proposta de curso diferenciada que busca, na formação dos alunos índios, conciliar a ciência com o saberes locais e tradicionais específicos dos povos que lá habitam. A ideia é formar professores com a perspectiva de ensino que leve em consideração a cultura indígena brasileira.

1.5 A legislação vigente para os povos indígenas no Brasil

A intenção dessa seção é trazer para a discussão as bases legais que regulamentam a educação indígena brasileira. Alguns desses documentos oficiais são: a Constituição Federal de 1988 em seus artigos 210 e 231, a qual dispõe sobre estabelecer no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas no território brasileiro. A Base Legal sobre Educação Escolar Indígena é ainda regulamentada pelo Decreto n. 26/1991, que dispõe sobre a educação indígena no Brasil; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (artigo 78), que estabelece que a União, em colaboração com as agências de fomento à cultura e assistência aos índios, deverá desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. A Lei n. 11.645/2008, a qual inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Culturas Afro-brasileira e Indígena; e o Decreto n. 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, definindo sua organização em territórios etnoeducacionais. Tentaremos demonstrar que, embora a legislação seja substancial, ainda carece de efetivação.

Com a conquista do direito a uma escola diferenciada, definido pela Constituição Federal de 1988 (CF/88) e pelo Referencial Curricular Nacional para Escola indígena (RCNEI) em 1998, as atenções têm recaído sobre a busca de conteúdos e materiais para formulação dos currículos da escola indígena. No entanto, ainda não se prestou a devida atenção ao curso de formação de professores que irão trabalhar nas escolas para índios.

De acordo com o artigo 210, serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. E que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

O direito à educação indígena, como dito acima, também é asseverado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), conforme excerto a seguir:

Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

Lembramos que embora se perceba na documentação legal que há a preocupação com a criação de escolas indígenas, elas ainda não representam até o momento da escrita deste trabalho uma realidade. Também, gostaríamos de ressaltar que ainda há pouca atenção pelo menos no que se refere à participação desses povos na definição e valorização de suas línguas e cultura.

A população indígena têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Coordenação Nacional das Políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos estados e municípios essa coordenação para a garantia dessa prerrogativa a esses povos. Porém, nem sempre isso é efetivado.

Com vistas à garantia desse direito fundamental, bem como da cidadania de forma geral, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), enquanto órgão federal articulador das políticas indigenistas, atua com o objetivo de contribuir para a qualificação dessas políticas e de, junto com os índios, monitorar seu funcionamento e os eventuais impactos, ocupando espaços de controle social tanto em âmbito nacional como local. Essa atuação considera a experiência e o conhecimento especializado dos indígenas acumulado ao longo do tempo.

1.6 A questão cultural

Não podemos negligenciar a questão cultural dos povos indígenas em um trabalho que se proponha a estudar a temática de identidades docente, muito menos desconhecer as tradições das comunidades de índios do Alto Xingu. Apenas para citar um exemplo,

lembramos que os professores indígenas terão que lidar com o fato que, no período de reclusão⁵ por exemplo, os alunos ficam impedidos de frequentarem a sala de aula.

Aos reclusos, dependendo da etnia, é permitida a visita de professores a outros não. O docente pode ir até sua casa (oca) e ministrar aulas exclusivamente para o aluno, ficando garantido que este receba concomitantemente ensinamentos dos conteúdos dados na escola. Já os ensinamentos familiares em outras etnias devem ser suspensos sem que haja prejuízos aos alunos. Outro momento importante a ser destacado, é o período de luto⁶ em que também os alunos ficam em regime recluso. Esse é o momento em que o indivíduo vai se lamentar em respeito à pessoa que faleceu. Ele não pode sair frequentemente de casa, pois tem que guardar luto. Assim, não pode frequentar a sala de aula. Entretanto, não deve ser prejudicado por suas tradições culturais. Dessa forma, sempre terá uma aula especial até poder retornar à escola normalmente.

Com esses comentários, buscamos reforçar a importância das questões culturais no sistema escolar indígena que não são iguais e nem se acredita que devam ser iguais ao dos não-indígenas brasileiros. Nessa perspectiva, cabe salientar que a categoria tempo também é cultural e, portanto, precisou ser entendida para que pudéssemos ter a noção contextual no qual nossos dados foram gerados.

1.6.1 O TEMPO NA ESCOLA X TEMPO NA ALDEIA

O curso de Magistério Intercultural oferece aos professores indígenas uma formação que lhes permite construir uma proposta educacional com base em uma formação linguística. Há também uma valorização da formação das identidades do indivíduo, quando este está em sua comunidade e exerce a função de professor e de aluno quando está no curso de formação.

É certo que, nas comunidades aldeadas, o processo de aprendizado deve respeitar a legislação brasileira, e é compulsório o ensino da língua portuguesa para que os índios se comuniquem com os povos ao seu redor e possam lutar pelos seus direitos. No entanto, o

⁵ O período de reclusão é uma espécie de rito de passagem da infância para a adolescência. Esse é um período de isolamento, em que os alunos ficarão sob os cuidados e ensinamentos de familiares e o aprendizado será prioridade dos pais que ensinarão a eles como confeccionar artes e artesanatos. As aulas na reclusão terão como foco o aprendizado de materiais de utilidade cultural para a comunidade como aprender a confeccionar esteiras, a fiar algodão, a treinar, a pintar pessoas, cestarias, pentes, flechas, bem como a contar história, fazer rede de dormir e até mesmo lições de respeito ao mais velho.

⁶ O período de luto dura duas ou três semanas. O professor vai ter intervalo ou parar de dar aula, isto é, a questão de silêncio e respeito com sua comunidade e com a família da pessoa que faleceu. Caso isso não seja respeitado, eles se sentirão ofendidos, e o ato de continuar a dar aula será entendido como falta de respeito à pessoa falecida.

grande desafio dos professores indígenas é ensinar uma nova língua sem deixar que a língua materna dos alunos entre em declínio.

Nesse sentido, no curso, o ensino é dividido em módulos. O professor-aluno fica quarenta e cinco dias em aula e noventa dias em sua aldeia, isso para que os indígenas trabalhem como professores e consigam o sustento de suas famílias com atividades como caça, pesca e artesanatos. Além disso, se ausentam no período de festas e rituais, bem como nos momentos necessários a reuniões das lideranças⁷ e dos caciques indígenas.

Precisamos esclarecer que, de modo geral, o que acontece de fato é que, de um lado, há o discurso do direito que os índios têm a uma educação diferenciada; de outro, entretanto, há a realidade precária das escolas indígenas, que possuem inúmeros desafios. Desafios estes, como o professor ter que produzir seu próprio material didático pedagógico. Pontuamos, ainda as dificuldades em aceitar a especificidade da educação escolar indígena, por parte dos órgãos competentes, apesar de estarem nas leis. Algumas especificidades são:

Seja ele monolíngue, bilíngue, ou de qualquer outro tipo, independente da área que ele escolha para se especializar. Isso possibilitará não ser apenas um especialista, mas um profissional capaz de assessorar sua comunidade, como também lidar com os conhecimentos específicos de forma plural, o importante é que o professor tenha condições de colocar efetivamente educação bilíngue intercultural entre povos indígenas brasileiros. (SILVA; ROCHA, 2006)

Questionamos que a lei prevê a formação, mas não percebemos pela nossa observação em campo, ações governamentais que garantam essas condições.

1.7 Identidade e território dos povos Aweti e Kamaiurá

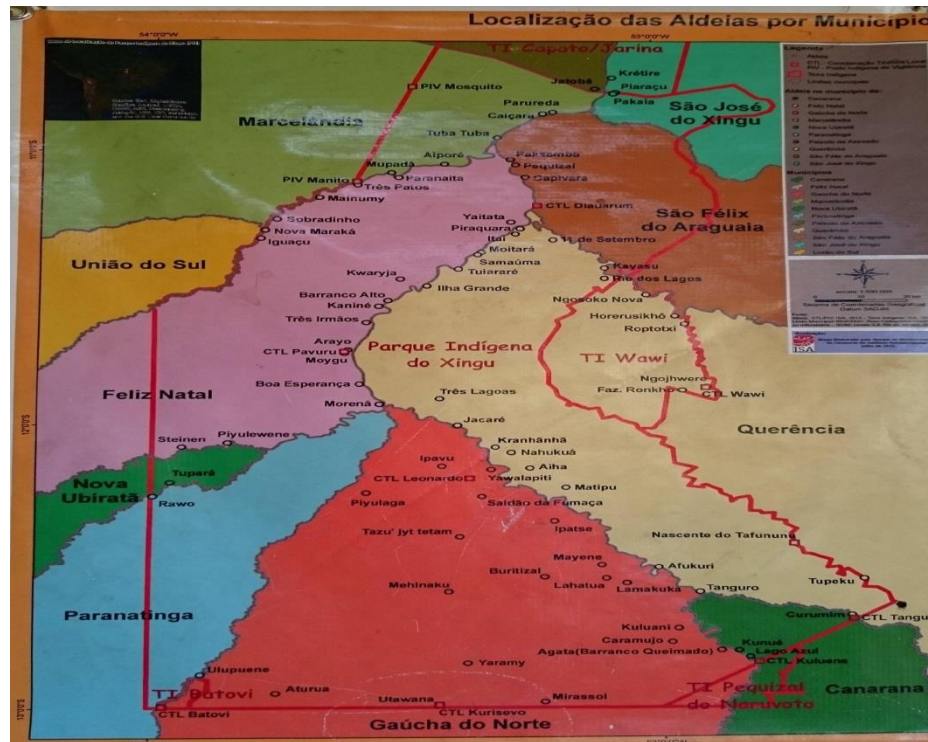
Nesta seção, pretendemos aclarar ainda mais a história que nos é tão cara e que nos identifica como povo indígena brasileiro. Lembramos que o Parque Nacional do Xingu foi a primeira terra indígena homologada pelo Governo Federal (Decreto n. 50.455, de 14 de abril de 1961), assinado pelo então Presidente da República Jânio Quadros. Com uma área de aproximadamente 2.800.000 hectares, a nordeste de Mato Grosso, faz parte de uma zona de transição entre o Planalto Central e a Floresta Amazônica. É uma região que atualmente

⁷As reuniões de lideranças são outro ponto importante na comunidade, neste sentido todos os alunos professores precisam participar e as aulas são suspensas na escola indígena.

abriga dezesseis etnias indígenas, pertencentes a quatro troncos linguísticos distintos (Aruak, Jê, Karib e Tupi) e uma língua isolada, a Trumai.

A fim de ilustrar esse cenário, segue o mapa do Parque Nacional Indígena:

Figura 5 - Mapa Instituto Socioambiental (ISA)



Fonte: foto produzida pela autora.

Há que se comentar que embora existam tantas tribos com línguas diferentes, há entre esses povos uma "homogeneidade cultural existente entre grande parte dos povos do Xingu" que mostra um sistema gerado pelo convívio e interinfluência das tribos do Alto Xingu que passou a ser conhecida como "área do ulurí" (RIBEIRO, 1979, p. 19).

Ainda segundo Ribeiro 1979, a criação do Parque Nacional do Xingu foi pensada em 1952 e teve como resultado um anteprojeto de uma área com dimensões muito maiores do que a atual. Nos dias de hoje, os povos que ali habitam enfrentam grandes problemas, dentre eles o processo de ocupação predatória em áreas de seu entorno, quando os recursos naturais e a sociodiversidade do parque ficam ameaçadas por outros povos. (RIBEIRO, 1979, p. 19).

Criado há meio século, no ano de 1961, a garantia das terras de ocupação tradicional desse parque se deu graças aos esforços de Cândido Mariano da Silva Rondon, Heloísa Alberto Torres, Darcy Ribeiro, Noel Nutels, José Maria da Gama Malcher e os irmãos Villas-Bôas, como vemos na citação abaixo:

O Parque Nacional do Xingu nasceu de uma campanha de quase dez anos. O Estado de Mato Grosso via com preocupação uma “nesga” de seu vasto território ser transformada em reserva indígena. A União, a quem foi feita a proposta na época, não se deu ao trabalho nem sequer de examiná-la. Não havia por que perder tempo, pensou-se em “mutilar” o Estado para atender essa gente estranha, pelada, sem direito a voto, só porque havia quem dissesse que eles andavam por cá há dezenas de milhares de anos (VILLAS-BÔAS; VILLAS-BÔAS, 1994, p. 613).

Nossa história é de luta e de conquistas, mais daquela do que desta, no entanto, como nosso objetivo aqui é contextualizar ainda mais o espaço territorial ocupado pelos nossos participantes de pesquisa, fazemos a seguir um breve resumo sobre a constituição dos povos Kamaiurás e Awetis habitantes do parque do Xingu.

Os Kamaiurás habitam tradicionalmente as imediações da Lagoa Ypawu. Conforme Censo demográfico do Instituto Socioambiental, atualmente a população é constituída de quatrocentos e setenta - 470 - indivíduos, distribuídos em cinco - 5 - aldeias: Kamaiurá, Morena, Saidão, Mirassol e Base do Jacaré. São povos do tronco Tupi Guarani do Brasil Central, amazônicos adaptados à floresta tropical úmida e compartilham o seu modo de vida com outros povos nativos do sistema hidrográfico do Xingu.

Já os Awetis habitam tradicionalmente as imediações do Rio Kurisevo. A população atual é composta por trezentos e sessenta - 360 - indivíduos, distribuídos em quatro aldeias: Aweti, São Jorge, Saidão e Mirassol, segundo o Censo demográfico do Instituto Socioambiental.

As comunidades dos Kamaiurás e dos Awetis possuem suas próprias políticas sociais e são formadas pelas lideranças, que são constituídas; pelo cacique, chefe geral – espécie de um prefeito; pelo Pajé, que desempenha a função de médico da aldeia; e pelo raizeiro, responsável pelo tratamento das pessoas por meio de plantas medicinais. Há ainda as parteiras, que realizam os acompanhamentos às gestantes e fazem os partos; os educadores, que têm um papel fundamental na formação dos indivíduos; e os conselhos e lideranças tanto da saúde como da educação e dos assuntos da comunidade.

1.8 A formação pedagógica dos professores indígenas

Aqui, deslocamos nosso foco com a intenção de clarificar indagações acerca da formação pedagógica de professores indígenas que historicamente tem seu início em 2001 com a Licenciatura Intercultural pela Universidade Estadual do Estado do Mato Grosso, (UNEMAT), como fruto de reivindicações e das ações dos movimentos sociais indígenas. A criação desse curso foi permitida devido à homologação, no final dos anos 90, do direito a

uma educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas, garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e amparado pelo Referencial Curricular das Escolas Indígenas. A partir das homologações destas leis e normatizações, os índios tiveram garantida a escolarização específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e intercultural comunitária, com um forte diálogo com a comunidade, por meio da gerência de municípios e do estado.

Percebemos que, no estado do Mato Grosso, temos uma diversidade de atuação. São trabalhadas questões étnicas e questões educacionais, a fim de abrigar a diversidade sociocultural de povos indígenas que habitam esse território. Em relação à educação, são contratados professores indígenas e não indígenas, os quais ministram as disciplinas de línguas (indígenas e portuguesa), matemática, inglês, geografia, história, religião, ciências sociais e ciências naturais, referentes às etapas do Ensino Médio. A título de exemplo, vimos que os temas trabalhados em língua portuguesa têm ênfase na leitura e na interpretação de textos; em matemática, usam-se o sistema de medidas e adição.

Acreditamos ser interessante registrar que, no curso de formação de professores não indígenas, sempre há um professor auxiliar indígena para desempenhar a função de intérprete dos alunos e da comissão. Aos professores indígenas, cabe ainda o cuidado com questões de políticas linguísticas e indigenistas, bem como a elaboração e o desenvolvimento de projetos pedagógicos, regimentos da instituição de ensino, calendários escolares e materiais didáticos com a definição de metodologias de ensino.

Assim, a prática pedagógica dos professores tem como fundamento o respeito às dificuldades de aprendizado de cada aluno bem como a preocupação de que o fazer do docente sempre seja o de escolher qual a melhor técnica de aprendizagem no ensino de língua que coadune o ensino de língua portuguesa com a língua materna de cada povo sem que se caia nos reducionismos de práticas descontextualizadas. A ênfase nas práticas de oralidade⁸ são sempre valorizadas e são utilizadas para estimular o interesse em práticas e eventos sociais de letramentos. Considerando essa perspectiva, o RCNEI (1998, p. 135) sugere a produção textual de diversos gêneros textuais, sempre com um objetivo e em uma situação específica, pois, segundo esse documento, para que a escrita faça sentido para os alunos indígenas, é preciso que eles se envolvam em atividades em que ela apareça contextualizada e sirva para alguma prática que realizem o que convenhamos é algo que deve ser realizado com todo e qualquer aluno.

⁸ A oralidade é um traço da cultura indígena. Logo, por não estarem familiarizados com a escrita, muitos textos produzidos pelos alunos apresentam falta de pontuação e ausência de concordância verbal, para citar alguns.

1.8.1 A ESCOLA E SUA ESTRUTURA

Esta seção foi pensada, apenas, para que se visualize melhor o contexto da sala de aula em que os professores-alunos trabalham após receber a formação no curso do Magistério Intercultural. A intenção é demonstrar que ainda há muito a se fazer em relação à educação indígena em nosso país. Relatamos que as salas de aula da Escola Fumaça não têm uma boa estrutura e uma ventilação adequada. Muitas não possuem piso, banheiro e ou bebedouro. Além disso, não existe cantina que sirva merenda escolar.

É claro que não desconhecemos que esta não é uma prerrogativa da escola indígena no Brasil. No entanto, acreditamos que isto não seja justificativa para que se deixe de denunciar as péssimas condições de trabalho dos docentes em nosso país o que de forma mesmo que indireta interfere em sua (re)construção identitária. A fim de ilustrar melhor, seguem imagens da escola e de uma sala de aula nessa aldeia.

Figura 6 - A Escola Estadual Fumaça



Fonte: Foto cedida pelo professor Wary kamaiurá Sabino da Escola Fumaça.

Figura 7 - Sala de aula na Escola Estadual Fumaça



Fonte: foto tirada pela autora.

A falta de estrutura nessa instituição escolar, muitas vezes, prejudica a sistematização adequada do ensino a esses alunos.

Seguindo o nosso propósito, neste capítulo, qual seja o de centrar, nessa primeira parte da dissertação, na contextualização da pesquisa para entendermos melhor o tema escolhido - letramentos e identidades - pretendemos que fosse contemplado o contexto de conjuntura no qual se situa a prática docente de professores indígenas em formação como um todo. Desenvolveremos com mais propriedade conceitos relativos ao fazer pedagógico dos participantes da pesquisa no nosso capítulo teórico, mas não poderíamos nos furtar da responsabilidade de finalizar nosso capítulo 1 sem esboçar algumas concepções acerca do ensino de língua que justifica, acreditamos nós, a necessidade de se investir mais em pesquisas que se preocupem com as identidades de professores indígenas no país.

Nossa linha da reflexão sobre os problemas no ensino da língua portuguesa na comunidade indígena, encontra amparo nos estudos de Amado (2008) que descreve a condição dos professores que atuam nessas escolas dizendo que:

Muitos dos professores não índios enviados às aldeias para ensinar o português não estão preparados para o contato com um falante de outra língua materna e com uma cultura rica, porém muito diferente da sua. Dessa forma, ensinam o idioma como se fosse à primeira língua, com materiais e programas voltados ao ensino de gramática normativa. Além disso, muitos professores desconhecem que as culturas indígenas são culturas orais, ou seja, não têm tradição escrita, o que dificulta e muito o aprendizado da modalidade escrita do português padrão.

Assim, cabe nesta parte do trabalho refletir acerca do fazer pedagógico do professor indígena, com a finalidade de analisar momentos de interação em ambientes como o do Magistério Intercultural, com a inquietude de ter presenciado ações que possam indicar papéis reprodutores e, também, transformadores de relações de dominação bem como sua ressonância em práticas e identidades sociais.

Acreditamos que uma das alternativas será investir na proposta de uma Consciência Linguística Crítica (doravante CLC) que deriva de um desenvolvimento especificamente linguístico dentro da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 1992, 1995, 2001) que facilita o diálogo com as experiências e modos crítico-práticos que os atores sociais atuantes na educação indígena já trazem para o contexto de aprendizagem de práticas e eventos de letramentos.

O professor-aluno na escola pesquisada recebe no curso do magistério intercultural uma formação em contexto intercultural e utiliza como material de apoio o livro *Português*

Intercultural (2008). Trata-se de um material didático resultado da experiência de oito anos de trabalho do professor Francisco Edwiges Albuquerque como professor do Curso de Formação em Magistério Indígena do Estado do Tocantins, com parceria da Secretaria de Educação e Cultura – SEDUC-TO. O livro que também é utilizado pelos indígenas do Estado do Tocantins, é dividido em três partes: a primeira trata-se de um estudo sobre os Aspectos Fonológicos e Ortográficos do Português padrão; a segunda trata dos aspectos Morfossintáticos da língua portuguesa padrão; a terceira parte é intitulada Texto: Leitura e Reflexão e nele se discute acerca de textos escritos a partir do português intercultural.

Segundo Albuquerque (2008), nos últimos anos, o processo de alfabetização, bem como as práticas de leitura e escrita na escola indígena têm sido alvo de grandes discussões por parte dos estudiosos da educação intercultural, uma vez que são recorrentes as dificuldades de aprendizagem e altos os índices de reprovação e de evasão escolar. Entre as justificativas para essas questões, o autor acima destaca a insegurança linguística como um dos motivos do fracasso escolar nas escolas das aldeias Apinayé, por exemplo. (ALBUQUERQUE, 2008, p. 4). Essa conjuntura nos leva a considerar que o espaço indígena permite um reconhecimento da diferença, como o desdobramento de uma educação diferenciada, em que se afirma a necessidade de um diálogo amplo entre as tradições culturais dos índios e o ensino da língua portuguesa.

A proposta de Albuquerque é uma grande contribuição dentro do paradigma dos estudos acerca de bilinguismo e a interculturalidade que como já dissemos em outro ponto desse capítulo, não será alvo de nossa discussão mas é importante ser mencionada. No entanto, como analistas críticas de discurso acreditamos na importância de estudos transdisciplinares que não estão preocupados *a priori* com as ‘amarras’ dos domínios das áreas disciplinares, antes temos a preocupação de contribuir para o avanço de pesquisas que realmente tenham como agenda a reflexão acerca de problemas sociais parcialmente discursivos

1.9 Uma rápida reflexão acerca de Bilinguismo

Consideramos essencial falar mesmo que brevemente sobre bilinguismo nesta seção por ser um aspecto essencial na maioria das escolas indígenas. Esse termo reflete a indispensabilidade de que as comunidades Kamaiurá e Aweti tenham uma formação de professores que dominem tanto sua língua materna como as línguas das outras etnias que frequentam as escolas, bem como a língua portuguesa.

No Magistério Intercultural, como descrito em seções anteriores, a educação bilíngue integra os aspectos linguísticos, políticos, sociais, culturais, econômicos, pedagógicos e didáticos do curso, o que exige um currículo escolar diferenciado voltado para essas comunidades, tanto no curso de magistério como nas escolas das aldeias.

O professor bilíngue que trabalha nas aldeias do Alto Xingu é formado no magistério, o qual se foca em capacitações linguísticas e teóricas bilíngues, assim como em práticas educacionais que incluam os valores culturais como base de conhecimento de vivência em sua comunidade.

Segundo Maher (2005), nas comunidades indígenas, essa formação se dá normalmente, sem nenhuma pressa. Primeiramente, o indivíduo é alfabetizado com o aprendizado de sua língua, cultura e tradições, respeitando o espaço e o tempo, “como se fosse um jogo de quebra-cabeça, as peças vão se encaixando com naturalidade”. Depois, aprende a língua portuguesa paulatinamente. (MAHER, 2006, p. 21)

Nesse sentido, Kamaiurá (2015) reforça que esse gesto revela um detalhe importante dos indígenas bilíngues: as duas línguas (sua língua materna e a língua portuguesa) estão sempre em prática pela adaptação. Os alunos que são acolhidos tanto no curso do Magistério Intercultural como nas escolas das aldeias focam sua atenção na oralidade, buscando aprender a palavra dita em língua portuguesa ao mesmo tempo que vão “inibindo” o mesmo termo em sua primeira língua. Esse exercício exige esforço, mas é esse o processo de aprendizado nas escolas bilíngues.

Dessa forma, o bilinguismo considera o contexto da identidade e da aquisição das variações do uso da língua materna, por isso coube realizar essa seção. Assim, de acordo com Maher (2007, p. 115), a língua portuguesa não define um marcador das identidades indígenas, já que não é uma língua hegemônica⁹. São as línguas maternas desses indígenas que demonstram o legado de suas origens tradicionais, bem como suas crenças e saberes.

Por isso, concordamos com a autora sobre a necessidade do bilinguismo nos fazeres pedagógicos desses povos. Apesar de não descartarmos as dificuldades que os professores do magistério enfrentam na adaptação de um currículo bilíngue, uma vez que nem sempre dominam todas as línguas da população que frequenta esses cursos.

⁹ Considerar a língua portuguesa como hegemônica, nas palavras de Maher (2007, p. 115) é contraditório. Se as línguas, as culturas e os falantes não são hegemônicos por que seria a escola? Essa homogeneidade das escolas é tão mitológica quanto a da língua única, do falante ideal, do letramento como meio de ascensão social.

1.10 Interculturalidade

Acerca da reflexão sobre interculturalidade na escola pesquisada, há dois aspectos importantes a se considerar: o primeiro é a presença de um currículo escolar diferenciado, com ensino por módulo, respeitando as crenças e tradições de todos os povos indígenas; o segundo está relacionado às questões gerais da cultura desses povos. Por exemplo, quando um indígena adoece, de início chama-se o pajé, que faz a cura espiritual com reza e ritual; depois chama-se o raizeiro, o qual faz tratamentos com ervas e plantas medicinais; por último solicita-se auxílio da equipe multidisciplinar de saúde indígena, que realiza a conduta médica.

Nesse sentido, é importante frisar que essa equipe deve respeitar a decisão do pajé e do raizeiro. É claro que há uma margem de negociação entre a equipe de saúde e as lideranças indígenas nos casos de pacientes que precisem ser removidos para realizarem outros procedimentos na rede hospital das cidades. Entretanto, essa negociação, às vezes, demora vários dias, ou seja, é uma corrida contra o tempo até que sejam resolvidas. Essa explicação tem o objetivo de demonstrar como a interculturalidade e sua compreensão afetam diretamente todas as instâncias da comunidade, entre elas a escolar.

Dessa maneira, em uma educação que privilegie esse aspecto, o professor indígena, além de aprender uma segunda língua, com as regras normativas que a regem, deve valorizar e respeitar o contexto intercultural e sua relação com o aprendizado, a fim de contribuir para um ensino composto pelas práticas identitárias e culturais dos alunos, fortalecendo a ideia de pluralidade cultural.

Segundo Maher (2006, p. 27), O desafio posto pela interculturalidade não pode, nesse contexto, ser entendido como um “plus”, como um enriquecimento, como um bônus, como parece ser o caso na maior parte das escolas não indígenas. Porque o investimento no estabelecimento do diálogo, na capacidade de resolução do conflito intercultural é o alicerce, é o que justifica mesmo a existência dessa escola, é o que dá a ela relevância política.

CAPÍTULO 2 - ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Para levar adiante nosso trabalho, precisamos ter bem claro as fundamentações teóricas usadas para desenvolvermos nossa investigação. Assim, é necessário lembrarmos que nosso objetivo geral é investigar como os povos indígenas Kamaiurá e Aweti em formação inicial no curso do magistério intercultural participam e constroem práticas e eventos de letramentos em aulas de língua portuguesa. Como desdobramento de nosso objetivo geral, queríamos compreender como as identidades desses alunos-professores são constituídas e negociadas no contexto da educação indígena bem como comparar por meio de nossa investigação os usos dos diferentes letramentos na escola indígena além de identificar questões ideológicas envoltas nas práticas de docentes indígenas que são alunos no curso do magistério intercultural. Com isso em mente, seria impossível não ter que debruçar nossa atenção ao fato de que estamos estudando uma cultura específica, com um contexto particular - a escola indígena - com atores sociais específicos - os professores indígenas da escola Fumaça em suas práticas docentes, especificamente nas aulas de ensino de língua portuguesa e isso justifica a escrita do nosso capítulo anterior.

Entendemos que esse professor em formação precisaria estar apto a reconhecer práticas e eventos de letramentos para o melhor desempenho de sua função, uma vez que estaria ensinando uma língua já consolidada nas práticas de uso da escrita e da leitura. Sabemos que isso pode significar dificuldades para o processo de ensino aprendizagem e queremos entender como isso se efetiva na prática e como as condições encontradas na perspectiva sociocultural indígena se relacionam com o ensino de uma outra língua com todas as suas especificidades.

Consideramos importante o conhecimento da língua portuguesa para as comunidades indígenas. Não a entendemos como uma língua superior, mas como uma ferramenta que permite ampliar os usos das práticas sociais por meio das práticas discursivas por exemplo, quando nós indígenas precisamos lutar pelos nossos direitos uma vez que as nas instituições brasileiras bem como em outras instâncias é a língua portuguesa a predominante. Enfatizamos que essa língua possui propósitos sociais diferentes entre indígenas e não indígenas. Muitas são as situações de letramentos que os indígenas precisam participar e que são práticas e eventos de letramentos da língua portuguesa. Exemplos seriam a elaboração de projetos educacionais, a realização de palestras na comunidade, o acesso aos bens e serviços oferecidos pelos órgãos públicos, o exercício dos direitos constitucionais, entre outros tantos.

Cabe lembramos que os professores também informam à população das aldeias as práticas discursivas que estão sendo vivenciadas e discutidas pelos não indígenas. Nesse contexto discursivo e informativo, as perspectivas de práticas de letramento são fundamentais, pois são ações que envolvem oralidade e escrita.

Em relação a nossa escolha teórica, optamos pelos estudos da Análise de Discurso Crítica por meio da ADTO (Análise de Discurso Textualmente Orientada) visto que entendemos que a produção, distribuição e consumo de textos passam a ser realidade nas comunidades indígenas por meio por exemplo de cartazes de campanhas de saúde nos postos de atendimentos médicos, nas salas de aula em que são ministradas aulas de língua portuguesa e tantos outros contatos de eventos que envolvam língua escrita.

Dessa forma, adotaremos a noção de texto de Halliday (1985) concebendo-o como qualquer instância da linguagem que faça sentido para alguém, ou seja, como um recurso utilizado por pessoas para obterem sentido dentro de um determinado contexto. Assim, o texto é um processo de construção de significados. Por conseguinte, o texto, como uma forma de linguagem, é um meio de comunicação empregado pelas diversas instâncias, fazendo parte da sociedade e abrangendo um modo de visão por meio do discurso.

Nossa opção pela Análise de Discurso Crítica, também, apoia-se no argumento de que a ADC é uma teoria metodológica transdisciplinar que nos possibilita analisar, por um lado a questão linguística e, por outro lado a questão social por meio de contextos de eventos discursivos produzidos e reproduzidos pela sociedade indígena na escola da comunidade da aldeia Saidão.

Desse modo, neste capítulo descrevemos a fundamentação teórica da pesquisa, dividida da seguinte maneira: na seção 2.1 apresentamos as considerações acerca das origens da ADC e da noção de discurso e de prática social por essa perspectiva, bem como apresentamos a ADC como teoria e método e conceituamos sua importância para esse estudo. Logo após, optamos por descrever sucintamente algumas noções, referentes às categorias que, de acordo com os nossos dados, se mostraram mais relevantes para pesquisa; na seção 2.2 explicitamos melhor a Teoria Social Crítica e a Teoria Social do Letramento e nos debruçamos nos estudos de gêneros discursivos e na importância da Linguística Sistêmica-funcional (doravante LSF) em sua relação com a ADC; na seção 2.2.3 descolamos nossa atenção para o conceito de intertextualidade nos textos. Já em, 2.2.4 explicaremos a importância da interdiscursividade como uma categoria analítica. Na seção 2.2.5 nosso objetivo será trabalhar o conceito da identidade. Em 2.2.6. O foco será nos estudos das representações dos atores sociais que serão levados em consideração com finalidade de

compreender melhor os papéis representados pelos professores-alunos indígenas. Já em 2.2.7 utilizaremos das considerações sobre ideologia, que fazem parte da concepção da ADC.

2.1 Considerações acerca das origens da Análise de Discurso Crítica

Nesta seção, nos basearemos nos estudos de Fairclough (2001). Esse estudioso nos ensina que as abordagens, nas considerações investigadas, podem ser divididas em dois grupos, segundo a natureza de sua orientação social para o discurso. O autor nos lembra de que as considerações críticas diferem das considerações não críticas e que tal divisão não é absoluta. As abordagens críticas diferem das abordagens não críticas, não apenas na descrição das práticas discursivas, mas também ao mostrarem que o discurso é moldado (e molda) as relações discursivas e para nós isso se estende para a educação escolar indígena que é de nosso interesse de investigação. No caso desta pesquisa, a crítica contribui para que as questões ideológicas e de identidades dos docentes indígenas sejam investigadas, nos seus sistemas de conhecimentos, de valores, crenças e costumes (FAIRLOUGH, 2001, p. 31).

Segundo Michel Pêcheux (1982), a abordagem crítica tenta combinar uma teoria social do discurso com um método de análise textual trabalhando, principalmente, com o discurso. Utilizamos a ADC como origem e fundamento de nossa pesquisa, considerando tanto o discurso oral usado no ensino dos cidadãos indígenas quanto as produções textuais orais de nossos participantes na pesquisa. Nossa investigação se baseia no contexto de produção dos textos oriundos das nossas entrevistas, bem como em algumas narrativas aqui entendidas como recursos que os professores-alunos utilizam. Algumas das nossas entrevistas foram permeadas por narrativas como os contos e a mitologia da conjuntura indígena, passada de geração em geração com forte apelo ao respeito pelos ensinamentos veiculados nas histórias contadas pelos mais velhos. Portanto, no que diz respeito aos povos indígenas, as mudanças discursivas ocorrem na interação entre os atores sociais, tais como: na contação de histórias; no discurso de uma notícia proferida pelo cacique no centro da aldeia; ou na fala das mulheres, que têm um discurso próprio, uma vez que algumas palavras só podem ser usadas por elas e em tantas outras práticas.

2.1.1 A NOÇÃO DE PRÁTICAS SOCIAIS, PRÁTICAS DISCURSIVAS E DISCURSO

Para Fairclough (2001, p. 91), os estudos do discurso se fundamentam na própria prática social, pois o autor entende que aquele é uma prática e não apenas uma representação do mundo, visto que inclui significados do mundo. Abordando diversos componentes

culturais em suas construções e nas organizações sociais, o discurso então auxilia no entendimento do texto, no sentido de aproximar os indivíduos da criação ou da transformação de uma realidade.

A ADC, como ficou conhecida a análise crítica de discurso, explora como os textos são produzidos, como seus significados são formados e como auxiliam nos processos de (re) construção das diversas realidades sociais e das identidades. Fairclough (2001) analisa as práticas discursivas considerando os diferentes tipos de discursos que emergem das organizações em decorrência dos fatores sociais, promovendo a articulação entre os textos e os contextos sócio-históricos. Assim, o discurso é considerado por esse estudioso uma ferramenta com a qual as pessoas podem agir sobre as outras, transformando e recriando o mundo em que estão inseridos, “constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Conforme Fairclough (2001, p. 92), a prática discursiva contribui tanto para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crenças) como também para transformá-la. Um exemplo são as identidades de professores e alunos e as relações entre elas (es), pois esses atores estão no centro de um sistema social, no caso, a educação. Essas práticas, ainda de acordo com esse pesquisador, dependem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para sua reprodução, mas, convém lembrar que elas estão abertas a transformações as quais podem originar-se parcialmente no discurso realizado em qualquer contexto: na fala em sala de aula, na da sala dos professores, ou nos outros ambientes escolares.

De acordo com Fairclough (2001, p. 91) o discurso é socialmente constitutivo¹⁰, pois contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e restringem suas próprias normas e convenções, bem como das relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes.

O discurso é interpretado por Fairclough (2003, p. 154) como formas de representar aspectos do mundo. Assim diferentes discursos nos remetem a diferentes perspectivas a respeito do mundo, dos modos diferentes de se relacionar com ele e com os indivíduos e das maneiras e atitudes distintas de perceber e interpretar o que está ao nosso redor. E o autor complementa:

¹⁰ O discurso não apenas representa o mundo como ele é (ou melhor como ele é visto), ele também é projetivo, imaginário, representando mundos possíveis que são diferente do mundo real, (FAIRCLOUGH, 2003, p. 154), portanto, o discurso em uma comunidade indígena pode ser interpretado dentro dos textos orais que os povos indígenas contam.

Discursos não só representam o mundo como ele é (ou melhor, como ele é visto) eles também são projetivos, imaginários, representando mundos possíveis que são diferentes do mundo real, e amarrado em projetos para mudar o mundo em direções particulares. “As relações entre diferentes discursos são um elemento das relações entre pessoas diferentes- eles podem complementar-se, competir um com o outro, pode-se dominar os outros, e assim por diante” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 112).

Nesse sentido, o discurso além de ser uma prática de representação do mundo também é uma significação dele, uma vez que os indivíduos constroem suas práticas e suas realidades sociais. Assim sendo, esse conceito colabora com a constituição de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crenças.

Diante dessas considerações, o discurso como prática social, nas palavras de Fairclough (2001, p. 115), e aqui estendemos o conceito para o nosso objeto de estudo - educação indígena - , tem uma importância fundamental, já que a língua indígena é uma língua oral, e a comunicação nas comunidades é realizada através da oralidade. Isso não inviabiliza nossa pesquisa uma vez que como já nos referimos utilizamos em nosso trabalho uma noção de textos baseando-nos no conceito de texto de Halliday já apresentado anteriormente.

2.2 Teoria Social Crítica

Para Fairclough (2001, p. 94), a Teoria Social Crítica considera que as práticas políticas e ideológicas estão mais ligadas ao discurso que mantém as transformações e as relações de poder. Dessa forma as palavras “social e crítica” implicam relações entre poder e prática política e as práticas que ocorrem e articulam a luta local de poder.

Dessa maneira, é importante que as relações entre o mundo e as estruturas de ensino com currículo escolar diferenciado, como é o caso da comunidade pesquisada, atendam às demandas do curso, no sentido de apropriarem-se da Teoria Social Crítica do discurso para idealizarem as propriedades discursivas, como as vozes e os valores, dos discursos dos professores-alunos indígenas com base nas políticas educacionais de sua comunidade, uma vez que há um discurso de poder e luta entre os povos indígenas como em o há em qualquer outra cultura.

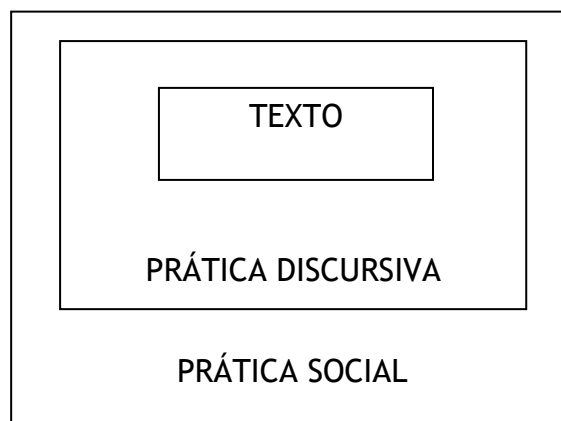
Conforme Fairclough (2001, p. 89), utilizar a teoria de Análise de Discurso Crítica é trabalhar com a noção de análise de discurso orientada linguisticamente para a compreensão do pensamento social e político, relevante para o discurso, afinal ela possui um quadro teórico

adequado para a pesquisa científica social e especificamente, para o estudo da mudança social.

Assim, a produção de um texto, bem como sua interpretação, passa por uma série de questões teóricas sociais. Fairclough (2001, p. 90), como já dito anteriormente, considera o discurso como o uso da linguagem, como uma prática social, e a linguagem contribui para construção e reprodução de textos. Sabendo que a ADC, em seu arcabouço metodológico, concebe que o uso da linguagem como prática social envolve questões econômicas, políticas, culturais e ideológicas (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90) nos sentimos embasadas teoricamente para investigar nossos objetivos utilizando tal teoria. Retomando nossa discussão teórica entendemos que o conceito de discurso está interligado na abordagem da ADC, a qual considera-o como um elemento fundamental na investigação de processos sociais, sejam eles quais forem, pois está baseado em uma visão de mundo e valores na vida social.

Seguindo o desenvolvimento da teoria Faircloughiana, apresentamos a figura abaixo que demonstra como devemos focar a análise textual

Figura 8 - Concepção tridimensional do discurso de acordo com Fairclough



Fonte: Fairclough (2001, p. 101).

Esse quadro representa a primeira tentativa do autor de reunir as três tradições analíticas, cada uma das quais é indispensável na análise de discurso. Essa a tradição de análise textual e linguística detalhada demonstra a importância de uma concepção que nos dá um suporte teórico em relação aos textos produzidos pelos professores-alunos no curso de Magistério Intercultural.

2.3 Teoria Social do Letramento

Começamos a nossa discussão teórica citando as palavras de Grillo (1989, p. 8) quando este sugere que o letramento é um tipo de prática comunicativa, situando-o no contexto da pesquisa etnográfica das práticas comunicativas em diversos contextos sociais. Para nós, esta é uma concepção muito estreita de letramento, mas útil para que possamos esboçar a necessidade de uma ampliação do construto teórico dos estudos de letramentos uma vez que há muita confusão nos usos do conceito. Tentaremos traçar um pequeno percurso que demonstre as principais discussões acerca do assunto.

Situado no contexto sociocultural, o letramento é diversificado, plural, organizado em gênero discursivo particular, e isso precisa ser lembrado no processo de formação de professores. Para Street (1995), os gêneros selecionados para trabalho em sala de aula deveriam depender das demandas de grupo particular e de sua realidade cultural (STREET, 1995, p. 3). Utilizar a Teoria Social do Letramento implica dizer que discurso e letramento estão relacionados com valores ideológicos, ou seja, com as identidades sociais em relação ao poder.

De acordo com Barton (1994), as práticas de letramentos são os modos culturais gerais pelos quais as pessoas usam determinados letramentos. As práticas de letramentos envolvem eventos de letramentos, que são as ocasiões empíricas em que ocorrem as atividades de leitura e escrita, mas não só. Nos eventos de letramentos, os papéis dos participantes, suas identidades sociais e os sentidos dos textos são dinâmicos, isto é, os sentidos dos materiais escritos e as identidades sociais são negociados e podem ser reestruturados pelos participantes no curso mesmo do evento.

Mais ainda, conforme Barton e Hamilton (2000), as práticas de letramentos se constituem ao mesmo tempo nas dimensões individual e social. Elas dizem respeito a histórias de vidas particulares, que trazem compreensões relativas sobre os letramentos, e ocorrem em interações cujos contextos podem ser institucionalmente complexos, onde questões de poder e ideologia estão sempre presentes.

Segundo Rios (2009), letramento, ou para ser mais preciso letramentos, são atos socioculturais concretos constituídos por pelo menos uma das seguintes atividades – escrita, leitura e fala a respeito de texto escrito. De acordo com Rios (2009), as práticas de letramentos, por sua vez, são a face abstrata dos eventos de letramentos, pois veiculam pré-concepções dos participantes, tais como atitudes, valores e ideologias (STREET, 1993). Para Barton, uma boa maneira de compreender essas pré-concepções sobre o letramento é a

observação das metáforas utilizadas pelas pessoas no dia a dia para falar a respeito da linguagem escrita, além das versões científicas.

Rios (2009) nos alerta que essas ideias desenvolvidas ao longo do trabalho sobre o letramento em uma comunidade da cidade de Lancaster (BARTON; HAMILTON, 1998) foram atualizadas para o que os autores chamam de ‘Teoria Social de Letramento’, que se entende pelo letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas seguintes aspectos:

- 1 O letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais: essas podem ser inferidas de eventos que são mediados por textos escritos;
- 2 Existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida;
- 3 As práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros;
- 4 As práticas de letramento têm um propósito e estão firmadas em metas sociais mais amplas e nas práticas culturais;
- 5 O letramento é historicamente situado;
- 6 As práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e de produção de sentido (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000, p. 8)

Desta maneira, entendemos que juntamente com a ADC, a Teoria Social do Letramento é um aparato teórico valioso para nossa investigação acerca da educação escolar indígena no curso de magistério intercultural e na Escola Estadual Indígena Fumaça. Essa escolha é importante porque nos possibilitará entender mais profundamente práticas e eventos de letramentos na escola indígena pesquisada. É importante mencionar que nosso interesse estará voltado para os textos que constituirão o *corpus* de pesquisa sem esquecermos nossa preocupação com o ensino da língua portuguesa realizado pelos professores-alunos indígenas.

2.4 Gêneros discursivos

Os gêneros discursivos, segundo Fairclough (2003, p. 154), são realizados nos sentidos de mundo e nas ações, nas formas de um texto e de um discurso na representação de significados e nas formas de estilo em diferentes sentidos do mundo real. Isso significa que a relação semântica particular será, primeiramente, associada a outros gêneros discursivos. E o autor define gênero discursivo como:

[...] uma série de prática social, as convenções que são associadas a um tipo texto ou de atividade socialmente relacionada ao gênero discursivo, como

gênero, discurso, e estilo, portanto um poema, um artigo científico. (FAIRCLOUGH, 1992, p. 119)

[...] gênero implica não apenas um tipo de texto em particular, mas também processos particulares de produção, distribuição do texto por gênero. Por exemplo, revistas propaganda, artigos de jornais poemas, diferentes tipos de textos, mas também é produzido em diferentes formas de discurso em um produto coletivo, é produto individual, que têm diferentes tipos de narração e visão de mundo (FAIRCLOUGH, 1992, p. 119).

Ainda de acordo com Fairclough (2003, p. 157), o discurso, sua tradição e seus aspectos são vistos como uma série de representação e convenções, associadas a um tipo de gênero discursivo. Assim, a forma e o significado são atribuídos ao texto e constituem a relação dialética entre a linguagem dos elementos da vida social. Então, podemos dizer que o conceito de gênero tem uma estreita ligação com o conceito de texto e de discurso.

Fairclough (2003) define a necessidade de encontrar um padrão na análise de textos, que seja mais cristalizado ao se pensar que eles sempre são organizados em termos de uma estrutura genérica, uma vez que, com tantas transformações sociais, os diversos gêneros, assim como as formas de interação, se transformam. Considerando que novos gêneros vão surgindo em uma organização social de poder, e até mesmo em decorrência da combinação de gêneros já existentes, somente determinados gêneros são definidos no que diz respeito à finalidade e à estrutura genérica do discurso.

2.5 Linguística Sistêmico-Funcional

A Análise de Discurso Crítica (ADC) e a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) são teorias que se somam com o objetivo de compreender os aspectos do papel da linguagem dos indivíduos em sociedades específicas. Ambas teorias compartilham uma perspectiva da linguagem como construto social, uma visão dialética da linguagem e uma ênfase em aspectos culturais do significado, e, por outro lado, diferem em seus propósitos analíticos: a LSF guarda um foco na construção de significados em diferentes contextos e focaliza no nosso caso o ensino de português como segunda língua, ao passo que a ADC é uma abordagem para análise de problemas sociais discursivamente manifestados.

Concebendo que a ADC tem como princípio o estudo e a averiguação de elementos discursivos presentes nos textos, podendo ser proposta uma mudança ideológica de princípios, mudanças sociais e políticas podem ser feitas a partir da análise linguística e semiótica dos variados discursos existentes. Dessa forma, a linguagem indígena é detalhadamente analisada neste trabalho como um espaço de poder, de lutas e também como um espaço onde a

linguagem nunca é transparente (WODAK, 2004, p. 231) e por isso mesmo precisa ser investigada.

A ADC apresenta também como base investigativa a preocupação com a categoria da intertextualidade de discursos como uma visão que permita perceber questões de desigualdades sociais, em seus diversos níveis, mostrando como que a estrutura discursiva revela a pretensão de um texto.

Assim, na análise de um texto, é preciso observar o contexto em que um determinado discurso se encontra e a relação entre o texto e seu contexto, ou seja, os parâmetros do contexto de situação¹¹ afetam nossas escolhas de linguagem, já que refletem as três principais funções da linguagem (ideacional, interpessoal e textual).

Nesse panorama, a Gramática Funcional (doravante GF), que tem como expoente o teórico Halliday e Mathiessen (2004), nos auxilia na compreensão das relações entre o contexto da situação em que um texto é produzido e os significados ativados por esse contexto e a linguagem na qual esses significados são realizados.

Na GF, a forma como usamos a linguagem, a realização de sua estrutura e o modo como ela é organizada para trazer significados específicos são de extrema importância uma vez que podemos entender melhor seu uso, lembrando que qualquer língua é elaborada tanto em um contexto de cultura como de situação.

A percepção da realidade, seus valores e perspectivas são mapeados pela linguagem e vistos de forma bastante complexa, sendo um interesse de análise da GF.

Essa teoria percebe três sistemas, relacionados com as três metafunções: Sistema da Transitividade (ideacional), Sistema MODO (interpessoal) e Sistema Tema e Rema (textual). Para os nossos objetivos, abordaremos somente o primeiro sistema, uma vez que suas subcategorias semânticas podem demonstrar como fatos e contextos realizados por meio da nossa experiência de mundo são explicitados por intermédio de estruturas linguísticas.

Sendo assim, de acordo com Halliday e Mathiessen (2004), na Gramática Sistêmico-Funcional, a parte responsável pela análise dos significados experienciais é o Sistema da Transitividade, que é a averiguação, na oração, de três elementos: processos, participantes e circunstância, em que cada elemento é composto de subitens a serem analisados posteriormente.

¹¹ Gramática Funcional é o mecanismo da linguística que o significado varia de acordo com a função da linguagem, e toda a linguagem se organiza em linhas funcionais (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004, p. 31).

A partir de uma definição mais geral, podemos caracterizar o **processo** como um indicador da experiência, ou seja, atividades humanas realizadas no mundo. Em relação à categoria gramatical, esse elemento é composto por grupos verbais. Os **participantes** podem ser definidos como os seres (animados ou inanimados) envolvidos na oração e o grupo gramatical mais típico são os nominais. E as **circunstâncias** são geralmente a causa, o tempo, o modo ou o lugar em que o processo se desenvolve. É representado por grupos gramaticais adverbiais.

Diante dessa breve descrição sobre a LSF, acreditamos que os estudos detalhados da estrutura dos textos e das funções discursivas são cruciais para a investigação do nosso problema, pois a organização da linguagem pode indicar o modo como os indígenas representam a língua portuguesa em suas atividades.

2.6 Intertextualidade

Fairclough (2003, p. 49) aborda a relação de um texto com outro fora dele, embora, de alguma forma, presente nele. A essa relação ele chama de intertextualidade que, se considerada em sentido amplo, é a presença material, em um texto, de outros. A citação pode ser um exemplo dessa inter-relação. No entanto, há várias outras maneiras, menos evidentes de incorporar elementos de outros textos.

Uma das subdivisões da intertextualidade manifesta é o metadiscurso, quando o produtor do texto distingue níveis do texto. Para Fairclough (2001, p. 157), o metadiscurso implica que o falante esteja situado acima ou fora de seu próprio discurso e esteja em uma posição em que os sujeitos são constituídos no discurso. A identidade envolvida nas práticas da intertextualidade, bem como as vozes e os valores presentes no texto podem revelar as marcas ideológicas particulares escolhidas e a representatividade no discurso social.

2.7 Interdiscursividade

Nesta seção, consideramos relevante abordar a questão de que tipo de elemento é combinado na constituição dos tipos de discurso. A diversidade e a variabilidade de sua escala, nos mostram que eles se estendem dos sistemas de tomada de turno aos vocabulários, aos roteiros para gêneros, tais como relatos de atividades habituais, conjuntos de convenções de polidez, e assim por diante. Mas é possível classificar os elementos que compõem as ordens de discurso, e que são abertos à articulação nos tipos de discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p. 159).

Fairclough (2003), diz que, para se representar aspectos de mundo, é necessário se analisar a interdiscursividade de gênero, discurso e estilo dos diferentes discursos, nas diferentes perspectivas a respeito de mundo. Gêneros, no sentido de ação e forma de texto, e nas diversas representações de significados, na forma do discurso. Isso, por sua vez, depende das posições dos eventos sociais relacionais, em que as pessoas têm suas identidades sociais. Nesse sentido, o discurso está associado a valores e crenças de maneiras e atitudes distintas de perceber e interpretar o que está ao nosso redor.

As categorias analisadas serão aplicadas no estudo da representação do discurso e letramentos no ensino da língua portuguesa como segunda língua, nas comunidades indígenas no Alto Xingu.

2.8 Identidade

Os discursos também são caracterizados pela constituição e construção de identidades. Castells (2009) associa a questão de identidades com a fonte de sentidos e experiências de um povo. Assim, a sociedade reorganiza seus significados em função de tendências sociais.

Já para Giddens (1990) a ideia é de que a existência das identidades está ligada ao contexto no qual as identificações das pessoas são representadas nos grupos sociais e, portanto, nas práticas sociais. Com amparo nas ideias desses autores, entendemos que sempre precisaremos nos preocupar com o contexto das práticas sociais, com os lugares nos quais as pessoas vivem para que possamos investigar identidades de atores sociais pelas inter-relações entre o local e as relações sociais.

A concepção de identidade é composta por diferentes abordagens. Escolhemos Giddens (1990) e Castells (2009) por acreditamos que suas contribuições servem para ampliar as análises dos dados coletados. De acordo com Giddens (1990), a questão da modernidade tardia¹² altera radicalmente a natureza da vida social cotidiana e afeta os aspectos mais pessoais de nossa existência.

Na sociedade indígena, as identidades dos cidadãos se organizam dentro das práticas sociais, na qual a identificação é exclusivamente de cada povo com relação a sua cultura. Na sociedade indígena pesquisa alguns papéis sociais encontrados foram: cacique algo como o prefeito na sociedade de não indígenas, o segundo cacique algo como o presidente da câmara,

¹² Para Giddens, modernidade tardia é inerentemente globalizante que o autor chama de separação entre espaço e lugar, o lugar para o ele é o ponto de práticas sociais. Específicas conhecidas como familiar, e que a modernidade estão interligada com a identidade (GIDDENS, 1990, p. 60).

as lideranças como os vereadores, o pajé como médico, o raizeiro como farmacêutico, o agente de saúde como técnico em enfermagem, o professor como mestre, a pessoa que sabe muito, o pescador como a pessoa que sabe onde encontrar vários tipos de peixes no rio, o caçador é a pessoa que geralmente sai para caçar e traz a caça para alimentar sua família e assim por diante.

Outra forma de identificação dos povos indígenas pesquisados diz respeito a uma característica do povo Kamaiurá que são considerados especialistas em fazer arco e fecha, nem uma outra etnia faz este instrumento de pesca ou caça como eles. Já os Awetis são especialistas em fabricar o sal do índio só essa etnia produz o produto em todo o alto Xingu. Uma outra forma de identificação dos povos pesquisados diz respeito a aparência física. O corte de cabelo dos homens indígenas Kamaiurá e Aweti em forma de cuia, os identifica como sendo pertencentes às respectivas tribos.

Também as mulheres pertencentes à família do cacique da tribo podem ser identificadas por grafismo - uma semiose - específica que identifica a mulher como pertencente a uma família específica e não a outra. As mulheres da família do cacique trazem em seu punho uma marca que as identifica e a faz pertencer à família do chefe da aldeia. Somente as mulheres Kamaiurá e Aweti usam este tipo de grafismo, que na verdade serve para que elas exerçam o poder de serem respeitadas por ocuparem uma posição de destaque. Todas essas exemplificações são importantes porque são formas semióticas de identificação que representam identidades.

2.9 Representação de atores sociais

Entendemos que a posição ideológica e o papel de atores sociais são relevantes na nossa pesquisa, de uma forma mais clara, acreditamos que nos textos produzidos pelos participantes o aspecto discursivo representa as identidades dessas pessoas, portanto, as categorias que van Leeuwen, apresenta em sua obra de 2008 nos faz pensar que os diferentes efeitos sociais dos discursos podem nos levar a posições sociais o que nos dá suporte na nossa investigação de identidades e letramentos no curso de magistério intercultural.

As categorias de representação dos atores sociais segundo esse autor pertencem a uma rede de sistemas linguísticos distintos, com aspectos gramaticais dos sistemas linguísticos do discurso que passam por transformações por meio dos processos de contexto cultural.

Compreendemos que a linguagem entendida como um meio de comunicação serve para interagir e construir o mundo mediante ações sociais, culturais e também identitárias e

que é por meio dela que os atores sociais se afirmam como indivíduos capazes de representar suas ideias e ações sobre a realidade. A partir do contexto cultural, a sociedade tem no texto um instrumento que permite a realização de diversas experiências, dependendo do objetivo do falante ou do escritor, pois suas múltiplas escolhas podem definir as representações sociais.

Nesse contexto, van Leeuwen (2008) usa a expressão atores sociais para definir e representar os indivíduos dentro de um discurso. O autor mostra, por intermédio de teorias e análises, como a linguagem pode representar atores sociais e como essa representação pode indicar algum posicionamento em relação à interação entre eles. Essa investigação pode ser útil para uma análise acerca da construção discursiva referente ao modo como os participantes estão sendo representados no texto.

Em nosso estudo, uma contribuição importante poderá ser o estudo desenvolvido por van Leeuwen (2008) que demonstra que a representação social é dividida em duas categorias: a exclusão e a inclusão. As representações que excluem atores sociais podem ser por **supressão**, em que os atores são totalmente excluídos e não deixam marcas em nenhuma parte do texto; por **apagamento**, que ocorre ou porque os leitores ou ouvintes já conhecem o autor ou, para de alguma maneira, excluir e restringir algum conhecimento; ou por **encobrimento**, em que os atores sociais são pouco visíveis, então é difícil identificar e recuperar os participantes.

Na representação por inclusão, os atores sociais podem ser, entre outros tipos, ativos ou passivos, o participante de certo modo se materializa na oração. Quando os atores agem dinamicamente, ou seja, quando há uma participação bastante ativa em relação aos participantes e a uma determinada atividade, a **ativação** pode ser realizada pela circunstancialização e também por participação. No caso da **passivação**, os atores sociais são representados submetendo-se à atividade ou sendo receptores dela, podendo ser divididos em **assujeitados**, como objeto de troca, ou **beneficiários** em que os participantes se beneficiam de alguma maneira do conteúdo da mensagem.

Van Leeuwen (2008) também classifica os atores sociais por meio da **generalização**, em que o indivíduo é representado como uma classe (entidade), ou da **especificação** em que há uma identidade mais visível na classificação do ator. Em relação à **identificação**, há um outro tipo de divisão chamada **nomeação**, representada, na maioria das vezes, por nomes próprios.

Outra categorização é a **funcionalização**, quando os atores são descritos ao fazerem uma função, e a **identificação**, em que os atores são especificados por aquilo que são. Esta subdivide-se em **classificação**, na qual os participantes são referidos por intermédio de classes

que uma determinada sociedade e cultura consideram; **impessoalização**, referidos por nomes abstratos ou concretos, mesmo sem algum traço humano; **abstração**, em que a representação é realizada por meio de uma qualidade atribuída, geralmente com um significado conotativo; e **objetivação** em que os participantes são representados mediante a referência a determinados lugares ou há uma referência metonímica.

Diante de todas essas possibilidades de categorizações, o trabalho de van Leeuwen será mais um suporte para a análise dos papéis e significados que os atores sociais desempenham em relação aos letramentos resultado de suas formações identitárias enquanto professores-alunos indígenas no curso de Magistério Intercultural. Devemos aclarar que nem todas as categorias serão utilizadas, mas uma vez que temos a oportunidade de utilizar algumas delas, resolvemos que seria importante apresentá-las neste capítulo e para finalizá-lo, apresentaremos na última seção algumas reflexões acerca do conceito de ideologia que entendemos não poderia faltar em nosso estudo.

2.10 Ideologia

As relações sociais e ideológicas fazem parte da concepção da ADC, assim como a preocupação com interações desiguais de poder nas práticas sociais. Portanto, na concepção de Thompson (2011) ideologias são visões de mundo cristalizadas que servem para manter relações de poder, exploração e dominação. A ideologia se apresenta no modo de agir e no modo de ser das sociedades e de suas práticas sociais. Logo, é importante que a análise textual seja uma análise social de discurso.

Para Fairclough (2003) um dos efeitos causais nos textos, de maior preocupação para a ADC, são os efeitos ideológicos, os quais possuem o intuito de sustentar ou mudar ideologias. Nesse sentido, a realidade da desigualdade social em que vivem muitos dos indígenas, alvos da pesquisa, e a representação discursiva de poder e da relação com a universalização de interesses de grupos particulares na sociedade são fatores de extrema relevância.

Fairclough (1989, p. 85) destaca que a ideologia é mais efetiva quando sua ação é menos visível. Se alguém se torna consciente de que um determinado aspecto do senso comum sustenta desigualdade de poder, a ideologia é percebida. Dessa forma, esse é um conceito importante no contexto da ADC e nesta pesquisa, pois sua desconstrução, no modo de reprodução nos textos, pode significar visões de mundo que sirvam para desconstruir relações de poder.

De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 26), as ideologias são construções de práticas sociais a partir de compreensões particulares. Assim, perspectivas em direção a seus projetos de dominação incluem a definição de ideologias, que, conforme Fairclough (2001, p. 116).

[...] são construções ou significações da realidade (mundo físico, relações sociais, identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

Nesta seção, os conceitos de Thompson (1990), Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2001, 2003) acerca da questão da ideologia aliadas ao conceito da ADC fazem parte das ordens do discurso utilizadas nas escolas indígenas e no curso do Magistério Intercultural, e nesse sentido há a presença de um discurso de dominação educacional que faz parte da comunicação entre as lideranças indígenas e a comunidade. Portanto, entendemos que questões de práticas e eventos de letramentos dos docentes indígenas bem como as suas identidades demonstram uma forma de resistência ao domínio de uma educação não-indígena que é marcada ideologicamente no ensino-aprendizagem dos professores-alunos.

CAPÍTULO 3 - O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, explicaremos os métodos que utilizamos na pesquisa e os procedimentos que guiaram as análises. Partimos do entendimento de que a Análise de Discurso Crítica, enquanto metodologia viável para os estudos de cunho linguístico e social, irá nos conduzir em nossas questões de pesquisas. Pretendemos esclarecer o desenho metodológico de investigação das análises da representação de práticas e eventos de letramentos no ensino da língua portuguesa como segunda língua no Magistério Intercultural e na Escola Estadual Indígena Fumaça.

Assim, para entender melhor nosso objetivo geral de pesquisa que é investigar como os professores das etnias Kamaiurá e Aweti em formação inicial no curso do magistério intercultural participam e constroem práticas de letramentos em aulas de Língua Portuguesa e ainda compreender como as identidades desses alunos-professores são constituídas e negociadas no contexto da educação indígena comparando os usos dos diferentes letramentos na escola indígena nos embasamos em alguns métodos oriundos da ADC e da LSF, bem como das noções de discurso e práticas sociais, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), Fairclough (2003, 2001) e Halliday e Mathiessen (2004).

3.1 A pesquisa qualitativa

Entendemos baseadas em Gerhardt e Silveira (2009, p. 31) que a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

Nossa pesquisa, segue, então, uma abordagem qualitativa elaborada a partir de entrevistas com professores-alunos do curso de magistério intercultural com relatos escritos em diário de campo e observações participativas. As entrevistas tiveram a intenção de proporcionar a escuta das vozes dos professores indígenas durante a nossa pesquisa de campo.

Nossa intenção, portanto, era coletar e gerar dados detalhados de natureza qualitativa e discursiva, dos participantes da pesquisa que nos forneceram informações ricas sobre o assunto. Lembramos ainda segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) que nós, pesquisadores que utilizamos os métodos qualitativos buscamos explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito e que não temos a intenção quantificar os valores e as trocas simbólicas nem submetê-las à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos e se valem de diferentes abordagens.

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991, p. 58).

Nossa pesquisa segue uma abordagem que é qualitativa e participante. Este tipo de pesquisa - participante- segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 40) caracteriza-se pelo envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas investigadas. Segundo as autoras, a pesquisa participante foi criada por Bronislaw Malinowski: para conhecer os nativos das ilhas Trobriand, ele foi se tornar um deles. Rompendo com a sociedade ocidental, montava sua tenda nas aldeias que desejava estudar, aprendia suas línguas e observava sua vida cotidiana (FONSECA, 2002). Lembro que eu sou indígena e sou uma Kamaiurá.

3.2 Pesquisa etnográfica

Devemos dizer que consideramos a nossa pesquisa como etnográfica, também Isso porque ela pode ser entendida como o estudo de um grupo ou povo. As características específicas da pesquisa etnográfica segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 41) são:

- o uso da observação participante, da entrevista intensiva e da análise de documentos;
- a flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa
- a ênfase no processo, e não nos resultados finais;
- a visão dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências;
- a variação do período, que pode ser de semanas, de meses e até de anos;
- a coleta dos dados descritivos, transcritos literalmente.

Consideramos nossa pesquisa como etnográfica, uma vez que a nossa investigação foi realizada com um grupo de professores-alunos indígenas, que vivem em suas comunidades e mantêm suas crenças, cultura e costumes. Ficamos inseridas na comunidade por meses e também observamos como são organizadas as políticas sociais, e os modos de vida desses povos, do meu povo.

Utilizamos a observação participativa e seguimos um cronograma de pesquisa com relatos registrados em nosso diário de campo uma vez, que tais mecanismos de pesquisa possibilitaram que pudéssemos estabelecer relações entre cultura e educação.

Caetano (2017) advoga que a pesquisa etnográfica e qualitativa, são importantes para o estudo da ADC, que tem como meta a investigação de um mundo de vidas reais acessadas por meio do conhecimento de atores sociais reais e que tenham como propósito contribuir para a análise das identidades de seus participantes e para a construção de sentido de dados gerados e analisados orientados textualmente.

Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 61) defendem que uma pesquisa em ADC não deve ser investigada com apenas um método da pesquisa em práticas sociais, deve, sim, trabalhar integrada a outros métodos científicos sociais, a fim de se reconstruir a prática em que o “discurso está localizado e conseguir o sentido apropriado de como o discurso é associado dentro destas práticas sociais à complexidade da realidade de uma vida real e social.”

3.3 Os objetivos e as questões de pesquisa

A ADC enquanto metodologia nos conduziu por um caminho seguro. Serviu também como mais um suporte para análise de dados. Dito isso, passamos a nos debruçar para explicarmos com mais clareza nossos objetivos e questões de pesquisa. Segue o quadro abaixo para maior elucidação do presente trabalho.

Quadro 1 - Objetivos

Objetivo Geral	Investigar como os professores das etnias Kamaiurá e Aweti em formação inicial no curso do magistério intercultural participam e constroem práticas e eventos de letramentos em aulas de Língua Portuguesa.
	Compreender como as identidades desses alunos-professores são constituídas e negociadas no contexto da educação indígena.

Objetivos específicos	Comparar os usos dos diferentes letramentos na escola indígena.
	Identificar questões ideológicas envolvidas nas práticas de docentes indígenas que são alunos do referido curso.

Fonte: elaborado pela autora

Assim, com nossos objetivos em mente, construímos questões de pesquisa que possibilitassem o alcance de cada um deles. Vejamos por meio do quadro abaixo, como organizamos nosso trabalho.

Quadro 2 - Questões de pesquisas

1	Como são desenvolvidas práticas e eventos de letramento nas salas de aula da escola indígena investigada?
2	Como são (re)construídas as identidades de docentes indígenas que são alunos do curso do Magistério Intercultural?
3	Quais são as diferenças e as semelhanças do fazer pedagógico da escola indígena em relação às práticas de letramentos de professores brancos no ensino de Língua Portuguesa como língua materna?
4	Quais são as marcas semióticas presentes nos relatos de professores indígenas que podem ser consideradas como manifestações ideológicas e quais os efeitos de sentido que elas sinalizam?

Fonte: elaborado pela autora

Desta forma, esperamos deixar bem claro que com essas perguntas, pretendemos alcançar os nossos objetivos que serão investigados com o apoio teórico e metodológico da ADC.

3.4 O acesso ao campo

Antes de ser realizado cada passo da pesquisa, foi necessário o consentimento dos Caciques e das Lideranças das aldeias, explicando porque nossa pesquisa era importante para a comunidade. A geração de dados iniciou-se com as entrevistas feitas com os professores - alunos indígenas nas suas comunidades. A ideia foi ouvi-los com a finalidade de valorizar os

saberes tradicionais de cada uma das etnias visitadas. Percebemos que as histórias contadas por todos os professores entrevistados sempre valorizavam a oralidade e isso foi um dado importante, uma vez que sabemos que na escolarização não indígena a valorização é sempre a escrita.

É importante aclararmos que encontramos muitas dificuldades na logística dessas entrevistas, pois para realizá-las, nos deslocamos para diversas aldeias, as quais são distantes uma das outras. Muitas vezes, viajamos quilômetros de barco e depois fizemos caminhadas por trilhas que nos conduziam às aldeias.

Iniciamos nosso trabalho entrevistando os professores da Aldeia Saidão. Depois fomos para a Aldeia São Jorge, após duas horas de viagem em um barco e uma hora de caminhada. Logo em seguida, visitamos a Aldeia Aweti, que exigiu cerca de quatro horas de barco e duas horas de caminhada. Continuamos nosso percurso indo para o Médio Xingu, onde percorremos mais alguns quilômetros. Para chegar à aldeia Arayõ tivemos que viajar por cerca de oito horas de barco.

Depois fomos até a aldeia Waurá (Waujá), aqui foram necessárias cerca de duas horas e quarenta e cinco minutos de transporte terrestre. Por fim, chegamos à Aldeia Kamaiurá, após mais duas horas e trinta minutos.

A pesquisa de campo foi iniciada no dia 15/1/2017 quando saímos de Brasília/DF com destino à Canarana. Foram dezessete horas de viagem até esta cidade, depois mais três horas de carro até Porto do Rio Kuluene, no Parque Indígena do Xingu/MT, e mais oito horas de barco até chegarmos à aldeia Saidão, local onde fizemos as primeiras entrevistas. Nessa fase da pesquisa, foram 37 dias de visitas retornando para Brasília/DF no dia 22/2/2017. Fizemos esse mesmo itinerário por pelo menos 1 ano e meio. Foram viagens cansativas e sempre com muito pouco recurso o que *per se* já denota a nossa dificuldade de acesso aos dados da pesquisa. É óbvio, que não desconhecemos que o fato de ser indígena contou muito para as autorizações de acesso aos participantes. Assim, justificamos o porquê desta pesquisa não ter passado pela análise de um comitê de ética em pesquisa. Para as comunidades indígenas o que vale é a autorização dos caciques. Tal fato é visto por nós como uma forma de respeito a cultura do outro.

3.5 Métodos

Segundo Mason (2002, p, 27), é necessário que os métodos escolhidos na pesquisa sejam justificados e que sejam considerados os fatos e as perspectivas ontológicas e

epistemológicas. No caso de uma pesquisa em análise de discurso crítica deixar claro a relação dialética entre linguagem e sociedade. Considerando os objetivos e as questões de pesquisa a serem alcançados neste trabalho, como já dito, nos alicerçamos nas estratégias metodológicas da ADC, a qual propõe observações dos eventos discursivos, ou seja, os eventos sociais que envolvem a linguagem. Assim, investigamos os textos gerados nas entrevistas bem como realizamos visitas às salas de aula de acordo com as autorizações dos professores. Presumimos ser relevante observar as ocorrências linguísticas dos atores sociais nos diferentes espaços e tempos. Incluímos, portanto, na pesquisa a investigação dos letramentos utilizados pelos docentes em sua prática pedagógica.

Os métodos que empregamos nesta pesquisa foram: de coleta de dados, por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com sistema digital de gravação de voz, bem como por intermédio de relatos e observações de aulas ministradas na Escola Estadual Indígena Fumaça, localizada na Aldeia Saidão, as outras aldeias visitadas só foram para realizar entrevistas com os professores que são alunos do curso do Magistério Intercultural.

Também usamos diário de campo que serviu como registro dos documentos pesquisados, coletados, como dados pessoais dos atores sociais. Foi um importante instrumento de reflexão sobre as práticas e políticas sociais dentro das comunidades, observando e registrando as relações sociais e as atividades de letramentos. Esclarecemos, no entanto, que essas anotações não serão apresentadas e descritas neste trabalho por questões éticas, mas que alguns dados foram interpretados a luz destas anotações.

3.6 Sobre as etapas da pesquisa

Nesta seção apresentaremos como foi realizada a pesquisa com os professores indígenas dentro das suas comunidades no Parque Indígena do Xingu. Primeiramente, iniciamos o trabalho visitando as aldeias e pedindo a autorização para a realização da pesquisa nas escolas indígenas.

Após as autorizações, começamos o trabalho de observações de aulas ministradas e, concomitantemente, começamos a coletar e gerar dados por meio de entrevistas. Também tivemos acesso aos materiais didáticos em algumas escolas que os professores nos mostraram. Os dados coletados e gerados bem como os relatos foram gravados e constam nos anexos.

Para finalizar nosso capítulo, entendemos que pode ser elucidativo relatar, mesmo que brevemente, a minha postura como pesquisadora indígena

3.7 A posição de uma pesquisadora

Cabe nessa última parte do capítulo uma mudança pronominal para marcar a minha identidade de pesquisadora, mesmo sabendo que a norma acadêmica por vezes não autoriza a pessoalidade em trabalhos dessa natureza. No entanto, opto por assim proceder com a justificativa já posta no título desta dissertação, a resistência.

A escolha da minha pesquisa em relação às práticas e eventos de letramentos nas escolas indígenas é simplesmente a minha maneira de tentar contribuir, de alguma forma, para com a melhoria do ensino de língua portuguesa no que diz respeito ao preconceito que sofrem os povos indígenas. O que me motiva a transformar esta pesquisa em questão de cunho político uma vez que acredito que o povo indígena já trabalha com a noção de letramento como prática social desde sempre, mas mesmo assim, ainda é preciso desmistificar que os indígenas não poderiam escrever sobre letramentos porque não possuem escrita. Isso só demonstra o quanto as pessoas desconhecem o conceito de letramentos. Afirmo isso baseada em algumas vivências pessoais.

A necessidade de se ensinar língua portuguesa nas escolas indígenas é a mesma que há de se ensinar uma língua estrangeira para falantes de português. A necessidade prática de uma outra língua. Ainda quando trabalhava na área de saúde indígena, percebi a necessidade constante de ensinar a língua portuguesa para os agentes de saúde indígenas, pois eles precisavam ler com frequência as bulas das medicações para conhecerem suas indicações e efeitos colaterais, bem como para calcularem suas dosagens. Com essas atividades rotineiras, ficou nítida as dificuldades que a maioria deles tinham para compreender a língua portuguesa. Entretanto, por vergonha, muitos não falavam sobre esses obstáculos. Diante desse contexto, comecei a trabalhar em minha comunidade com os agentes de saúde, com as parteiras, sempre explicando em língua portuguesa e traduzindo para as suas línguas maternas, principalmente palavras científicas da medicina brasileira. Isso posto, fica evidente que as ações letradas já existem, são práticas sociais que toda e qualquer cultura possui, independente de que haja a escrita ou não da língua em questão.

A partir desse momento, decidi fazer uma graduação em educação para poder ajudar minha comunidade. Após a graduação, iniciei o mestrado em linguística e busquei focar nas questões sobre como a língua portuguesa é trabalhada nas escolas indígenas e, principalmente, como os alunos-professores são formados para exercerem essa docência. Este pequeno relato é meu desabafo e reiteração da complexidade que envolve um estudo com foco em identidades, resistência e luta em educação indígena no Brasil.

Ao capítulo seguinte, cumpre a tarefa de análise de dados, passemos a ele.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, com base nas análises em entrevistas com os alunos-professores indígenas e nas observações participativas que realizamos, iremos nos dedicar a apresentar as análises das práticas de investigação de como os povos, Kamaiurá e Aweti, participaram e constroem as práticas de letramento no curso de Magistério Intercultural nas aulas de Língua Portuguesa que fazem parte do currículo escolar do curso referido curso para comunidades indígenas. O curso é realizado no Polo Leonardo Villas-Bôas que fica situado no Alto Xingu-MT. Lembramos que para alcançar nosso objetivo geral alguns específicos foram necessários. Esclarecemos que esses objetivos foram alcançados com base nas nossas questões de pesquisa.

Portanto, decidimos organizar nosso trabalho da seguinte maneira. O capítulo será dividido em duas partes, na primeira serão apresentadas as entrevistas com alunos do curso de Magistério Intercultural, em nível médio que são professores em suas comunidades. Na segunda parte, apresentaremos os dados gerados nas entrevistas com professores indígenas que já possuem graduação e que são professores no curso de Magistério Intercultural e, também professores nas aldeias. Desta forma, optamos pela seguinte organização de seções: 4.1 Análises de entrevistas com alunos-professores indígenas do Curso de Magistério Intercultural e 4.2. Análise de entrevistas com os professores indígenas do Curso de Magistério Intercultural que são também professores em suas aldeias.

As coletas de dados iniciaram-se em 15/1/2017 e a justificativa para a data da pesquisa pode ser verificada na leitura do capítulo 3, lugar em que demos destaque ao percurso metodológico. Esse percurso nos possibilitou compreender o objetivo do nosso trabalho. As entrevistas serão redigidas da forma como os professores-alunos indígenas falam. Nossa opção por não fazer adaptações ortográficas, significa o nosso respeito pela língua do outro, do indígena. Assim, a representação desses atores pode ser assegurada, pois a cada um é dado o direito ter suas vozes e valores respeitados nos excertos em que as categorias analíticas são apresentadas.

É preciso lembrar que o nosso suporte teórico foi a ADC e a LSF e que em alguns momentos utilizamos os estudos da teoria da representação de atores sociais de Van Leeuwen, 2008. Além disso, alguns comentários analíticos levaram em consideração as concepções de ideologia de Thompson, 2001. Acreditamos que com esse suporte, nossas análises serão mais

consistentes uma vez que ajudarão a elucidar a análise do foco da nossa pesquisa, acerca das questões de letramentos segundo Street 1985,1995, 2004.

As categorias mais representativas encontradas em nossos dados foram: da abordagem da ADC a intertextualidade e a interdiscursividade. Já da abordagem da LSF as mais representativas foram a modalidade e a avaliação. No entanto, as categorias serão analisadas conforme forem se apresentando sem nenhuma preocupação com a rigidez de uma exposição forçada.

Esclarecemos que com a seção 4.1 pretendemos responder as nossas questões de pesquisa 1 e 2 e com a seção 4.2 as questões 3 e 4. Desta forma, as análises das entrevistas geradas serão alvo da nossa próxima seção.

4.1 Entrevistas com alunos-professores do curso de magistério intercultural

A esta seção cabe o compromisso de resposta para as nossas questões de pesquisa 1) Como são desenvolvidas práticas e eventos de letramentos nas salas de aula da escola indígena investigada? e 2) Como são (re) construídas as identidades indígenas que são alunos do curso do magistério intercultural?

Começaremos apresentando a transcrição de parte da entrevista de um dos docentes-alunos para situar nosso leitor para melhor entendimento da nossa análise. Os alunos do curso já são professores em suas aldeias e deixaram claro em nossos momentos de interação que as manifestações linguístico-discursivas são capazes de mostrar como são realizadas as práticas de letramentos nas aulas do curso e de suas identidades. Esclarecemos que em nenhum momento estávamos querendo que algum deles conceituasse *letramentos*. Sabemos que nem mesmo entre professores não indígenas há um conceito unânime, o que queríamos verificar é como esses alunos-professores vivenciam em suas práticas sociais, práticas letradas.

[a]s práticas e os eventos discursivos são [...] contraditórios e conflitantes e relacionam-se de modo complexo e variável com as estruturas, das quais os eventos e práticas retratam uma situação apenas temporária, parcial e contraditoriamente fixa, podendo assim contribuir tanto para a reprodução da sociedade (identidades, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença) como para sua transformação (RIOS, 1998, p. 55-56).

[...] Por exemplo, as identidades de professores (as) e alunos (as) e as relações entre elas, as quais estão no centro de um sistema educacional, dependem, para sua reprodução, da consistência e durabilidade de padrões de fala, tanto no interior como nas adjacências do sistema. Entretanto, tais padrões estão abertos a transformações que podem se originar parcialmente no discurso: nas falas em sala de aula, no pátio da escola, na sala da

administração e dos (as) professores (as), nos debates educacionais e assim por diante (RIOS, 1998, p. 62-63).

Nenhum nome de entrevistado será mencionado para preservar as identidades pessoais no decorrer das análises, isso demonstra nossa preocupação com questões de ética em pesquisa. Nossa primeira constatação diz respeito a como esses alunos-professores demonstram a dificuldade e domínio do uso de uma outra língua, no caso a língua portuguesa tanto para o ensino como para sua própria prática de aprendizagem. Isso para nós já é um primeiro indício da constituição de suas identidades. Vejamos o relato abaixo em uma das nossas entrevistas do que denominaremos professor-aluno 1:

O que representa o curso do Magistério Intercultural para você e para sua comunidade?

1 Então, o curso que você esta me falando é importante para mim... Porque

2 pra mim aprender a escrever i i e prá gente aprender as coisas é é o

3 curso importante porque lá a gente aprende as coisas, prá prá mim ter 4conhecimento né ai aproveitar meu conhe que conhecimento por isso é que...

4 importante curso quando curso veio para mim né é é que eu fiquei assim

5 alegre né era esse tipo curso que esperava.

6 Porque se for para cidade fica difícil para mim, porque tem muitas coisas ...

7 para pagar, ai ai como chegou aqui no Xingu no Alto ai eu tinha que 9aproveitar esse coisa

8 curso, por isso que é importante para mim este 10coisa curso ai é lá que eu eu aprendi um pouco as coisa não muito.

Nesse trecho, temos algumas constatações, primeiro, acerca do curso e em segundo, das identidades do docente. Destacamos que o aluno-professor informa que o curso é algo positivo. Algo que ele poderá aproveitar que terá alguma utilidade. Mas, o fato é que até esse momento ele não deixa muito claro o porquê. Fica a cargo do interlocutor pressupor uma vez que há algumas pistas linguísticas como pode ser verificado nas linhas (1, 3, 5 e 9) em que o enunciado "é importante" é reiterado pelo menos quatro vezes no pronunciamento do entrevistado.

Ao buscarmos nos ancorar na LSF, observamos em termos oracionais que o relato é marcado pelo uso de um processo relacional (*ser*) que serve, basicamente para estabelecer uma relação entre duas entidades diferentes no caso o curso do magistério intercultural e a identidade do próprio aluno-professor. As orações relacionais segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 65), são comumente usadas para representar seres no mundo em termos de suas características e identidades. Ajudam na criação e descrição de personagens e cenários em narrativas.

Já em relação às categorias da ADC, prestamos atenção na entrevista, ao traço da categoria de análise de interdiscursividade, pois os discursos são articulados como um

conjunto de significados nos enunciados apresentados. Ao analisarmos a entrevista, percebemos a presença não só da interdiscursividade mas, também da intertextualidade na fala do professor indígena. Quando este diz que o curso representa ser importante para ele (1) temos a materialização do discurso de que a aquisição de um conhecimento ligado às práticas de letramento acadêmico é algo valorativo. Ainda, na perspectiva intertextual, na linha (2 e 3) podemos observar traços linguísticos de uma escolha, no caso, do vocábulo ‘coisa’. Quando o professor, se refere em aprender coisa, significa que coisa é igual a aprender as disciplinas ministradas no curso e isso pode marcar um posicionamento de validação para o curso.

Com o amparo da teoria Faircloughiana (2001, p. 155), entendemos que as linhas (4 e 5) representam as vozes de um povo que sabe da necessidade de ter que aprender uma nova língua, a língua portuguesa. No entanto, isso fica restrito ao que o aluno-professor sente, algo muito ligado à sua subjetividade o que se pode constatar com a escolha oracional feita "eu fiquei assim alegre". O adjetivo "alegre" remete a uma expressão positiva por estar aprendendo algo que possui um significado.

Fairclough (2001, p 154), nos lembra que as práticas particulares dentro e no meio de instituições têm associados a elas cadeias intertextuais particulares, que se deixam representar por orações, no caso do fragmento, uma oração relacional porque elas provocam uma dupla voz no discurso, mesclando nas vozes traços identitários.

Outro momento importante é quando o aluno-professor relata posições positivas acerca do curso, *por isso que é importante para mim este coisa curso ai é lá que eu eu aprendi um pouco as coisa não muito*. Aqui há um forte vestígio de um discurso que demonstra uma crítica velada ao curso. Isso pode ser percebido pelo uso de uma negação após a afirmação com um intensificador, *aprendi, mas não muito*. A característica desse discurso velado talvez seja uma forma de posicionar-se de maneira a denunciar. Explicamos: embora o professor-aluno entenda que se trata de um curso importante por tudo que sempre se relaciona com o aprendizado de uma outra língua ele na verdade não aprendeu o suficiente. Não aprendeu o que esperava ter aprendido.

Vejamos mais um fragmento:

Quais as disciplinas que você mais gosta e por quê?

9 *Então a a disciplina que que eu gosta mais ou menos assim é a língua*

10 *Portuguesis porque a matemática é um pouco chato prá mim né, geografia.*

11 *também é bom i i biologia intão é isso tá isso tipo de disciplina que eu gosta né.*

O que é mais fácil e o que é mais difícil pra você?

12 *Então mais fácil um pouco de eu endendi é a a língua portuguesa não assim né*

13 *porque eu gosta né porque a matemática eu eu não intendo direito né eu sei que matemática é bom mais eu entendo só um pouco*

Quais são as principais atividades feitas no curso?

14 *Ai ai então no curso a gente faiz assim a gente faiz no grupo tem dia que faiz sozinho também.*

Autora: Como esse curso está montado ele atende as suas expectativas?

15 *Então quando curso veio aqui então eu fiquei assim alegre né porque esse curso esperava*

16 *muito né, e e isso que era minha esperança né, ai ai tinha que aproveitar esse oportunidade é..é.*

Autora: O que é ensinado e como é ensinado?

17 *Então é é os professores aplicam assim escrevendo na lousa e a gente fica copiando é é assim.*

Nessa parte da entrevista, o aluno-professor relata que: *“Então, a a disciplina que que eu gosta mais ou menos assim é a língua (10) portugueses porque a matemática é um pouco chato prá mim né, geografia (11) também é bom i i biologia intão é isso tá isso tipo de disciplina que eu gosta né.”*

Nesse relato, percebe-se que o aluno professor se posiciona de forma que a primeira vista pode até parecer confusa. *Ele diz que gosta mais ou menos é a língua o ensino de língua portuguesa.* Isso, talvez, seja em função dele valorizar esse aprendizado porque o sente como necessário por ser a língua de prestígio do país em que vive. Ele necessita dessa aprendizagem para realizar suas atividades mais básicas de cidadão. Já em relação à disciplina de matemática, o aluno-professor já é mais enfático. *Matemática eu eu não intendo direito né eu sei que matemática é bom mais eu entendo só um pouco na linha 13.*

Aqui a explicação pode ser que para o cursista o que interessa é o aprendizado da língua e podemos, então, inferir um discurso de não valorização ao ensino de uma disciplina que para sua prática social na aldeia não é significativa. Mais adiante, veremos que o sistema de numeração da língua indígena do aluno-professor segue outra lógica. E se a aprendizagem precisa ser significativa estudar uma disciplina que em muito se difere de sua pratica de letramento parece ser além de difícil sem sentido.

Esta pode ser uma primeira marca quanto às questões de letramentos no curso. Vejamos, pelo quadro abaixo que para as línguas Aweti e Kamaiurá a prática social possui uma significação culturalmente diferenciada da língua portuguesa. Os letramentos como são práticas sociais, estão sendo mesmo que implicitamente entendidos pelos professores-alunos do curso como algo que são ensinadas no curso sem um aprofundamento maior. Talvez, aqui possamos entender mais uma crítica ao modo como o curso mesmo sendo inovador, ainda carrega práticas estigmatizadas de ensino.

Há também aqui uma clara relação com que Street (2014, p. 122) assevera quando diz que há uma distinção importante entre o fora da escola e o encaixado nas instituições escolares. Nesse sentido, as aulas dos curso do magistério intercultural ainda estão reproduzindo as mesmas práticas de escolarização das instituições escolares de língua portuguesa.

Práticas tradicionais de escolarização estão de tal forma encaixadas na sociedade contemporânea que, às vezes é difícil nos desvencilharmos delas e reconhecer que, na maioria parte da história que fica difícil superá-las.

Quadro 3 - Numeral nas línguas Awetí, kamaiurá, e língua portuguesa

Awetý	Kamaiurá	Português
Momozotsu	Mojepete	1. Um
Mokoj	Mokõj	2. Dois
Mojtaryka	Mo'apyt	3. Três
Mokoj mokoj	Mojo'irũ	4. Quatro (dois em dois)
Momozotsu kaipopap	Mojepete jene po pap	5. Acabou uma mão (5)
Momozotsu kaipo weizo ytatap	Jene hwã rero'yahap Mojepete	6. Uma nossa-mão atravessou (1)
Mokoj kaipo weizo ytatap	Jene hwã rero'yahap Mokoj	7. Dois nossas-mãos atravessaram (2)
Mojtaryka kaipo weizo ytatap	Jene hwã rero'yahap Mo'apyt	8. Três nossas-mãos atravessaram (3)
Mokoj mokoj kaipo weizo ytatap	jene hwã rero'yahap Mojo'irũ	9. Dois e dois nossas-mãos atravessaram (4)
Kaipopap	Jene popap	10. Mãos acabaram (5)
Momozotsu kaipy ete oto	Jene pya rehe Mojepete	11. Um nosso-pé atravessou (1)
Mokoj kaipy ete oto	Jene pya rehe Mokoj	12. Dois nossos-pés atravessaram (2)

Awetý	Kamaiurá	Português
Mojtaryka kaipy ete oto	Jene pya rehe Mo'apyt	13. Três nossos-pés atravessaram (3)
Mokoj mokoj kaipy ete oto	Jene pya rehe Mojo'irũ	14. Dois e dois nossos-pés atravessaram (4)
Momozotsu kaipy opap	Jene pya opap Mojepete	15. Acabou um pé (5)
Momotsu kaipy weizo ytatap	Jene pya wero'yahap Mojepete	16. Uma nosso-pé atravessou (1)
Mokoj kaipy weizo ytatap	Jene pya wero'yahap Mokoj	17. Dois nossos-pés atravessaram (2)
Mojtaryka kaipy weizo ytatap	Jene pya wero'yahap Mo'apyt	18. Três nossos-pés atravessaram (3)
Mokoj mokoj kaipy weizo ytatap	Jene pya wero'yahap Mojo'irũ	19. Dois e dois nossos-pés atravessaram (4)
kaipy opap	Jene py opap	20. Pés acabaram (5)

Fonte: elaborado pela autora.

Quando uma prática de ensino não leva em consideração o uso social da linguagem, ela quase sempre será entendida como algo sem sentido. Isso corrobora com o conceito de letramento autônomo nas palavras de Street como já relatado no capítulo 2.

Continuando nossa linha de raciocínio, notamos pela leitura da oração: *né, geografia, também é bom i i biologia intão é isso tá isso tipo de disciplina que eu gosta né* nas linhas (12 e 13) percebemos a presença da categoria de interdiscursividade quando o professor diz : *eu um pouco eu entende a língua portuguesa, eu gosta, eu não entendo direito, eu sei que matemática é bom mais eu entendo só um pouco*. A repetição do pronome eu segundo Fairclough (2001, p. 158) pode na maioria das vezes ser entendido apenas como um recurso da oralidade, mas mais do que isso acreditamos que aqui há a possibilidade de uma distância metadiscursiva de seu próprio discurso que por sua vez pode dar ilusão de que a pessoa está sempre plenamente no controle dele. O metadiscorso parece ser comum em discursos em que se valoriza a apresentação do, *eu*, em posição de controle. Por outro lado, o pronome eu enfatiza uma visão dialética da relação entre discurso e subjetividade, os sujeitos são partes

posicionadas e constituídas no discurso, mas eles também se envolvem na prática que contesta e reestrutura as estruturas discursivas das ordens de discurso que os posicionam.

Segundo Fairclough (2001, p. 159), a interdiscursividade pode nos proporcionar levantar a questão sobre que tipo de elemento é combinado na constituição dos tipos de discurso. Na linha (14) na repetição de “faiz” o verbo fazer da língua portuguesa, quando o professor-aluno relata na entrevista *a gente faiz assim em grupo* ele está afirmando que os alunos fazem trabalho na língua portuguesa, *tem dia que faiz sozinho também* ele está deixando implícito que esse trabalho é na língua materna de cada etnia. Portanto, identificamos a interdiscursividade, na linha (15 e 16), com alguns traços de linguagem como a escolha vocabular que se observa nas diferentes falas. No enunciado, *curso veio aqui então fiquei assim alegre*, linha (15) quando podemos analisar que o professor-aluno está feliz por realizar um curso dentro do seu próprio território, como também na linha (16) *né porque esse curso esperava muito né*, portanto observa-se que por outro lado se identifica na voz do professor uma perspectiva de ter alcançado um objetivo, identificada no discurso que não existia mas que era necessário como uma conquista.

Ainda em relação ao nosso foco de investigação acerca dos letramentos apresentamos o fragmento abaixo. Antes, contudo queremos aclarar, que embora reconheçamos a importância da consciência metalinguística, nós rejeitamos a alegação de que ela seja peculiarmente associada ao letramento e, também, questionamos a tendência a se concentrar em certas características de uma língua em detrimento de outras. Vejamos. mais um fragmento, mas agora do professor-aluno 2.

O que representa o curso do Magistério Intercultural para você e para sua comunidade?

18 O que representa para mim, que eu tô aprendendo no curso do Magistério né, aí tô me capacitando, concluindo Ensino Médio, tudo, junto com os meus colegas. Isso é bom pra mim. Quais as disciplinas que você mais gosta e por que?

19 Disciplina que eu mais gosto de Português, e Matemática, e Ciências, e Artes, e física também e mais outros também.

O que é mais fácil e o que é mais difícil pra você?

20 Ficar longe da família, e é porque fico um mês longe da família né, é mais difícil para mim.... ficar longe do meu família, e junto com os colegas também, ficam muito triste, porque eles ficam longe da família.

Quais são as principais atividades feitas no curso?

21 Principais atividades que nós faz, é em grupo junto com os colegas,

Como esse curso está montado ele atende as suas expectativas?

22 Sim, porque era que esperava né, porque esse curso está montando, porque eu gosto de... esse

23 curso dá expectativa pra mim né, lá que aprendo mais as coisas, aí aquele que eu dou para

24 meus alunos.

O que é ensinado e como é ensinado?

25 *E porque, é assim né, eles nos ensina assim, em grupo, faz em grupo, só que nos faz em*
 26 *grupo, só que nós tem que fazer apresentar individual né, no final do curso a gente*
apresenta.

Me fale suas tradições linguísticas?

27 *Na minha comunidade né, a gente sim, se comunica mais na língua, só que na sala de aula a*
gente se comunica na, no português.

Como você acha que deve manter a sua língua materna entre seu povo?

28 *Aí tem que ser na escrita né, porque na sala de aula nós tem que dar na língua também e*
pouco português, porque pra não perder mais a língua né, porque tá mudando muito, porque tá
mudando a linguagem dos indígenas já está mudando. Porque não pode perder a língua.

Quais são as disciplinas ensinadas no curso?

29 *Matemática, português, e ciência, e história também e mais física que eles passam pra*
mim. Isso é bom pra mim.

Há elaboração de material didático para o ensino das diferentes línguas?

30 *Sim, só que difícil a gente se comunicar na, na língua né, porque tem vários etnias lá,*
porque não dá pra se comunicar, aí a gente se comunicar no português mesmo.

Qual a relação existente entre a língua portuguesa e a língua indígena de cada um?

31 *É comunicação,*

Que tipo de texto eles usam no curso e quais já usam em suas aulas na Aldeia?

32 *Não, não trabalha ainda com os alunos.*

Aqui podemos inferir pelo conteúdo da entrevista do aluno-professor que este se posiciona usando um discurso de denúncia de uma prática de letramento que estaria mais ao estilo do que Street denominaria como letramento autônomo, neste sentido, ao pensar nas questões escolares, Street (1984) denominará modelo autônomo de letramento para aquele praticado nas escolas, o qual acaba se revelando um padrão reducionista, concebendo a escrita um produto completo em si mesmo, desvinculada de um contexto. Linha (17). *Então é os professores aplicam assim escrevendo na lousa e a gente fica copiando é assim.*

Além disso, a interdiscursividade também está presente nesse fragmento, pois a consideramos como uma crítica a um ensino pautado na prática de cópia da lousa, ou seja, o ensino no curso ainda é a de perpetuar uma prática arcaica e que muito se assemelha ao ensino das escolas regulares da educação de não indígenas. Mas o professor-aluno segue: *Tô me capacitando, concluindo ensino médio tudo junto com meus colegas isso bom para mim*, aqui observamos que em relação ao discurso o verbo *concluindo* escolhido pelo professor emite um significado discursivo, que o curso do magistério intercultural além de capacitar, também possibilita a conclusão de um sistema de educação organizado por uma outra cultura, a não-indígena

Portanto, novamente observamos na voz do aluno cursista um discurso, de marcação de voz na primeira pessoa “eu,” quando o aluno-professor está se referindo a ele, e não aos seus colegas em relação às disciplinas que mais gosta no curso. O professor-aluno se

posiciona fazendo uso do relato acerca das disciplinas que mais têm significado associando-as ao uso social, à sua cultura.

No uso fora da sua comunidade, percebemos que a disciplina que o aluno-professor mais gosta é a língua portuguesa, pois esta tem um significado real para ele uma vez que há a necessidade de se comunicar com outras etnias ou com outras culturas indígenas que tenham seus rituais e crenças que os diferem. Ou seja, a língua portuguesa não é só a língua para ter acesso de direitos na relação com a sociedade de não indígenas, mas serve também para a comunicação entre diversas outras línguas dos próprios indígenas. Isso já tinha sido percebido na voz do cursista, ou seja, do professor -aluno 1 analisado no fragmento mais acima. O diferencial é que agora há uma forma de identificação em adição ao que tinha sido mencionado anteriormente. Trata-se de perceber que a língua portuguesa serve com uma língua de contato entre as etnias indígenas e isso interfere nas identidades desses povos.

Segundo Fairclough (2001, p. 175) a construção de identidades sociais, ou a construção do “eu” no discurso e, mais particularmente, as formas em que o discurso contribui para processo de mudança cultural, em que as identidades sociais ou os “eus” associados à domínio e a instituições específicas são redefinidas e reconstituídas o tempo todo.

Na linha (20) analisamos por meio da oração, *o mais difícil é ficar longe da família*, o vocábulo *difícil* remete a uma expressão de que o cursista além de enfrentar as dificuldades, que qualquer um possui de estudar uma outra língua enfrenta, ainda tem que se deparar com a distância de precisar estudar em um local que é distante do seu lar. Ele demonstra estar com muita dificuldade de ficar longe de casa. Mas ao mesmo tempo que ele diz sentir isso, essa não é uma ação isolada pois o fragmento seguinte *Ficar longe da família, e é porque fico um mês longe da família né, é mais difícil para mim.... ficar longe do meu família, e junto com os colegas também, ficam muito triste, porque eles ficam longe da família*, conclama que é algo comum a todos.

Em relação ao vocábulo *difícil* em *difícil; é ficar longe da família*, observamos que o estudar no curso do Magistério Intercultural que é realizado no Pólo Base Leonardo Villas Bôas também, fica longe de muitas aldeias. Aliás, a distância entre as aldeias faz com que a necessidade de aprender Língua Portuguesa seja ainda mais desafiadora, pois além de ser uma necessidade linguística uma vez que é língua de contato ainda precisa ser aprendida muito longe e isso pode ser uma barreira real para a eficácia do próprio curso

Outra questão é o fato de cursistas terem de ficar junto com outras etnias e que não importam os por aspectos culturais promotores naturais de diferenciação, todos sentem tristeza por estarem fora de locais de suas origens, de suas comunidades.

Seguindo nossas análises em resposta que tinha como motivação entender um pouco acerca do processo de ensino aprendizagem para entendermos questões de letramento encontramos no relato (...) as *principais atividades que nos faz em grupo é em grupo junto com os colegas*, observa-se que no vocabulário *nós faz em grupo*, o aluno-professor se posiciona de forma que podemos observa fortes traços linguísticos com relação às atividades realizadas no curso de Magistério Intercultural. Aqui há um forte vestígio de um discurso que demonstra que o aluno-professor está dizendo que as atividades realizadas em grupo são com a mesma etnia, o vocabulário *nós*: pode ser verificado pelo uso da primeira pessoa do plural. Assim, percebemos que uma das práticas didáticas aplicadas no curso é a de trabalhar as atividades em grupo, por questão da real necessidade de se comunicarem com a mesma língua do outro. Isso certamente facilita o ensino e aprendizado, uma vez que o professor-aluno emite uma troca de saberes em relação a ser da mesma etnia, mas morar em aldeia diferente. Exemplo os indígenas da etnia Kamaiurá residem em cinco aldeias diferente no Alto Xingu.

Ao analisarmos o fragmento na oração em que há uma outra marca de interdiscursividade importante, que é quando o aluno-professor se pronuncia assim: *sim era que esperava né, porque esse curso esta montado porque eu gosto*, observa-se no enunciado do aluno-professor, um discurso que era o que o aluno-professor esperava, gosta do curso. Mas isso não se reflete na sua voz quando ele diz *.Então, é é os professores aplicam assim escrevendo na lousa e a gente fica copiando é é assim*. Embora o curso seja importante mas ainda há uma prática de letramento autônomo na acepção de Street.

Na oração a interdiscursividade se manifesta no discurso, *esse curso dá expectativa para mim né, lá que aprendo mais as coisas ai aquele que eu dou para meus alunos*, vocábulo *esse curso da expectativa para mim*. Observa-se no sentido do enunciado que demonstra estar satisfeito com o programa do curso. Quando o aluno-professor se refere às *coisas*, nos emite um sentido de que são as disciplina que ele aprende no curso e trabalha em sua comunidade em sala de aula com seus alunos, também no curso ele tira dúvidas como por exemplos as palavras científica que são uma forma de socialização que tem traços de praticas discursivas do campo do conhecimento científico que diferem de conhecimentos da vida privada explicando o contexto de sala de aula. No enunciado *aquele que dou para meus alunos*, observamos como são comparadas os usos do letramento em sala de aula tanto no curso de

Magistério Intercultural quanto do fazer do aluno-professor quando este leva este conhecimento para sala de aula na aldeia.

Segundo Fairclough (2001, p. 160), o discurso é usado para referir a um tipo particular de convenção (um discurso, esses discursos), preferivelmente, de modo geral, ao uso de linguagem social.

Ao analisarmos um trecho da entrevista o processo discursivo em relação as atividades ministradas em sala de aula no curso de Magistério Intercultural. Na oração *e porque é assim né, eles nos ensina assim em grupo, faz em grupo*, Observamos no vocábulo, *faz em grupo*, portanto, esta prática é eventos de letramento são desenvolvidas dentro da sala de aula do curso de Magistério Intercultural. Usam como metodologia uma perspectiva multisemiótica que pode ser em forma de desenho ou escrita nosso comentário tem a ver com a forma como o professor-aluno dá aula na aldeia. E já aqui percebemos uma diferenciação entre o que ele aprende no curso e como ele ensina.

Quando o aluno-professor se refere a *eles* está emitindo um sentido na oração que são os professores que ministram as disciplinas no curso de Magistério Intercultural, percebe que as atividades são realizadas em grupo com os indígenas da mesma etnia. Portanto, a categoria interdiscursividade ao mesmo tempo estabelece uma forma de identificação, também marcam no discurso as diferenças culturais relativa à semântica, que distingue o gênero com discurso para o homem e um discurso para mulher. Também para expressar uma conversa entre homem e mulher, ambos têm o mesmo sentido do discurso, mas o vocábulo é diferente. Neste sentido quando a mulher faz algumas perguntas para o homem, então, o enunciado tem o mesmo sentido, mas de forma diferente de expressar. Neste sentido podemos observar que há também uma modalização em relação a entrevista. Para Fairclough (2003, p, 204), a modalidade pode ser vista como a questão de como as pessoas se envolvem quando fazem declarações, perguntas, ofertas ou procuras.

Vejamos mais um fragmento. Professor-aluno 3

O que representa o curso do Magistério Intercultural para você e para sua comunidade?

Ele representa ensino das crianças, ele dá como a gente pode dar aula, como é que a gente trabalha na sala de aula, isso que é o curso de Magistério representa pra nós. Ele ajuda muito o trabalho do nosso dentro da sala de aula.

Fale-me suas tradições linguísticas?

A gente trabalha dentro da sala de aula como no meu caso, tenho muito aqui dentro da aldeia, ele é, ele, muitas pessoas que, de outro povo, de outro povo também, aí não tem como trabalhar na língua, porque eu sou de lá do Kamaiurá, eu falo no Kamaiurá e não falo no Aweti. Aí que difícil pra me trabalhar dentro da sala de aula na língua. as vez eu ensino com a língua Kamaiurá, no outro caso não ensino na língua Aweti, porque é difícil. Isso que é o meu dificuldade.

Qual a relação existente entre a língua portuguesa e a língua indígena de cada um?

Então, a língua não indígena ele é comunicado para de outro povo, para falar com outro povo, na, porque tem vários povos que a gente não sabe falar a língua dele, por isso que a gente tem que falar língua português para a gente poder comunicar com eles.

Que tipo de texto eles usam no curso e quais já usam em suas aulas na Aldeia?

Então, ele faz, ele monta desenho pra gente mostra atividade que a gente faz. Fazer desenhar, a gente explica, representa na frente do colega e o jeito que a gente pode explicar o 14 que que é aquele desenho representa. A gente fala um pouco da história dele e vai contando pra eles e pra eles entenderem sobre desenho.

Assim, nesse fragmento, podemos destacar que o aluno-professor informa que o curso é positivo é importante para os indígenas. Algo que ele poderá aproveitar e que terá alguma utilidade na escola em sua comunidade. Na oração, *nele representa ensino das crianças, ele dá como a gente dar aula como é*. Aqui vale a pena ressaltar dois pontos importantes. O primeiro relacionado ao fato do ensino ser direcionado ao modo da prática pedagógica ser uma demonstração da preocupação com o trabalho que os futuros professores terão pela frente, qual seja, ensinarem crianças. O segundo fato é que nesse comentário não fica claro, se o curso é conduzido com práticas infantilizadas. Mas, o fato é que interlocutor abre caminho para uma interpretação por meio do uso do pronome pessoal *ele* que identificamos como sendo o professor regente do curso de Magistério Intercultural. Isso pode ser entendido como um elemento que constitui o discurso pedagógico, um discurso em que o professor é o agente que legitima o que o curso ensina, como deve ser a aula e como o cursista deverá dar aula em sua comunidade. Até aí nada demais, afinal é o esperado. No entanto, vemos uma clara e evidente sinalização de uma postura ainda permeada pela prática de escolarização com preocupação de alfabetizar as crianças, mas ainda cremos ser cedo para podermos fazer tal afirmação.

Aqui acreditamos que é preciso que fizemos o comentário acima por estarmos nos baseando na Teoria Social do Letramento como promulgada por Street o que implica dizer que discurso e letramento estão relacionados com valores ideológicos, ou seja, com as identidades sociais em relação ao poder de grupos sobre outros grupos. Portanto ao analisarmos as escolhas linguísticas percebemos que estas podem ser interpretadas em relação às diferenças e semelhanças a escolarização dentro da sala de aula e ao letramento em sua comunidade. Percebemos que nas orações existe uma justificativa do professor indígena, na oração *a gente trabalha dentro da sala de aula como no meu caso*, observa-se que vocábulo *dentro da sala de aula*, no discurso do aluno-professor ele se refere ao trabalho que ministra a língua materna em sala de aula dentro da sua comunidade, vocábulo *como no meu caso*, o aluno-professor se posiciona de forma a se justificar e afirmar que “ele” age desta forma, mas

ao mesmo tempo relata que isso também seja uma atitude compartilhada por outras etnias *muitas pessoas que de outro povo de outro povo também,*

Uma outra observação no relato do professor-aluno, está relacionada a uma especificidade bastante comum no curso. Isto é, este é o lugar em que a diversidade linguística é uma realidade tangível que será refletida nas escolas em que os cursistas exercerão a docência. Ele se refere à quantidade de alunos da comunidade da aldeia Saidão, isso porque a escola possui alunos de pelo menos três línguas: Kamaiurá, Aweti, Português, assim a comunicação é na língua portuguesa e língua Kamaiurá por serem as línguas de domínio do professor e servem como forma de se relacionarem e se comunicarem. No entanto, não fica claro como é feito o trabalho com os falantes de Aweti que são falantes de um mesmo tronco linguístico, mas com a gramáticas diferentes. No fragmento, *ai não tem como trabalhar na língua, porque eu sou de lá do Kamaiurá eu falo no Kamaiurá e não falo no Aweti,* neste sentido ele só ministra aula na língua Kamaiurá e língua portuguesa, então podemos observar que os alunos que falam a língua Aweti, neste caso pelos nossos dados não é possível afirmar como esse aluno-professor trabalha essa dificuldade imposta pelo desconhecimento de uma outra língua. Portanto, podemos perceber que no seu fazer pedagógico o aluno-professor desempenha um papel que nos leva a pensar em como são construídas as identidades em contexto de uma escola bilingue.

A identidade desse cursista está em formação e pode estar em processo de mudança, pois ele percebe a dificuldade da tarefa que o aguarda quando diz: *ai que é difícil prá me trabalhar dentro da sala de aula na língua, as vez eu ensino com a língua Kamaiurá.* Observamos a escolha da locução adverbial *às vezes eu ensino com a língua Kamaiurá,* identificamos que questões de linguagem estão imbricadas por questões identitárias

Em nossas observações, notamos que a escolarização dos alunos cursistas está no fato deles terem que trabalhar com estudos comparativos e descritivos. Algumas vezes, comparando vocabulários na língua portuguesa que são de origem indígena. Isso pode ser um indicativo de valorização de uma língua muitas vezes estigmatizadas como o são as línguas indígenas. Por outra vezes, o contrário acontece, vocábulos dos povos Kamaiurá e Aweti, possuem algumas palavras que precisam ser incorporadas em seu vocabulário indígena, que comumente chamamos de empréstimo linguístico da língua portuguesa. Alguns exemplos seriam os vocabulários indígenas, como a palavra pilha, que não existe na língua Kamaiurá e no Aweti, porque foi objeto trazido pelo o homem branco, mais uma vez percebemos que o letramento está intrinsecamente relacionado ao a práticas e eventos sociais uma vez que é o uso e a necessidade de uma ação social, de uma prática social específica. No entanto, pelas

nossas notas de campo podemos observar que os indígenas que residem na aldeia Saidão tentam preservar sua língua para que no futuro esta não seja extinta. Eles sempre procuram incorporar o mínimo possível de vocábulos estrangeiros com a finalidade de manter as suas tradições, a sua identidade e toda a luta para se conseguir um curso multicultural se reflete na percepção da importância de se ter os professores da aldeia no curso, assim não deixamos nossa língua morrer, pois todos sabem da necessidade de aprender a língua portuguesa, mas também sabemos da necessidade de ensinar nossas crianças em nossa língua materna, seja o Kamaiurá, seja o Aweti. Isso porque como nos ensina Rodrigues:

Em qualquer parte do mundo línguas com menos de 1000 falantes, que é a situação de 87% das línguas indígenas brasileiras, são consideradas línguas fortemente ameaçadas de extinção e necessitadas, portanto, de pesquisa científica urgentíssima, assim como de fortes ações sociais de apoio a seus falantes, que como, comunidades humanas, estão igualmente ameaçados de extinção cultural e, em não poucos casos, de extinção física (RODRIGUES, 1999, p. 14).

Nesse sentido, percebemos com mais clareza, por meio da declaração do aluno-professor: *a língua não indígena ele é comunicação para de outro povo para falar*. Observamos por meio desse enunciado que a língua portuguesa para a comunidade serve como comunicação.

Assim, observamos na entrevista forte traços linguísticos, com relação a intertextualidade mais uma vez que são desenvolvidas as práticas sociais. Na oração *porque tem vários povos que a gente não sabe falar a língua dele*, neste discurso observamos que quando o professor trata os vários povos, está se referindo as outras etnias que habitam no Alto Xingu que são de troncos linguísticos diferentes e a comunicação entre esses povos é através da língua portuguesa. Assim podemos perceber um aspecto de mundo. Há um forte vestígio de um discurso que a modalização que de fato demonstrar que no Xingu têm várias etnias e são línguas diferentes.

Entendemos que o processo de comparação seja uma das fases pelas quais os alunos-professores naturalmente terão que passar pela fase que intitulamos de assimilacionista uma vez que assim como acontece com outras línguas, na língua indígena mais especificamente na kamaiurá, só a título de exemplificação, apresentamos a partícula (*tete*), que significa modo de ação, o que em língua portuguesa significa (à toa) sem intenção, sem necessidade.

Portanto, entendemos o processo de letramento como um momento propício para que estas e outras diferenciações linguísticas venham a ser tratadas como situações em eventos letrados e não apenas como uma assimilação pura e simples. Qualquer língua estrangeira

quando ensina carrega suas especificidades e obviamente traz dificuldades tanto na escrita quanto na leitura .

Comentamos também no relato do aluno-professor que os textos usados em sala de aula nas comunidades são multimodais. Vejamos:, "*então ele faz, ele monta desenho prá gente mostra atividade que a gente faz*, aqui o forte vestígio de uso de outras semioses, usadas pelos cursistas no seu fazer pedagógico. O aluno-professor em seu enunciado está representando uma prática social, de eventos de letramento. Usa como estratégia didática utilizada em sala de aula para poder ressaltar as identidades dos alunos do curso de Magistério Intercultural. Quando relata nos, *faz e desenha a gente explica representa na frente do colega, e o jeito que a gente pode explicar o que o desenho representa*, neste discurso o professor está além de explicando como funciona a didática do curso nos mostrando que quando ele faz um trabalho em cartaz ou em desenho sobre a mitologia que seus avós contam, cada etnia tem um significado diferente para contar os contos de seu povo, assim cada um explica como representa para seu povo e sua comunidade este desenho.

Podemos perceber ainda a que ao utilizar alguns verbos modais quando na fala do professor, *e o jeito que a gente pode explicar*, embora, podemos entender que seja uma modelização marcada por orações de processo mentais, quando o professor refere que ele explica do jeito que entendeu o desenho.

Analisamos neste fragmento, *pouco da historia dele e vai contando para eles e pra eles entenderem sobre o desenho*, no enunciado *entendendo sobre o desenho*, o aluno-professor está se referindo a historia do seu povo, exemplo, a história dos irmãos gêmeos, cada etnia conta de forma diferente, o aluno desenha a história como seu povo conta, e assim narra a história na língua portuguesa para os demais alunos.

Segundo Rios (2013), a ligação entre o uso do letramento impresso e a transmissão do conhecimento, o valor cultural agregado a esse tipo de transmissão é antiga. O conhecimento trazido por meio do letramento e também através de narrativas orais tem contribuído para formação da ação social-mundo da vida-e para a construção de estrutura social-e sistema. Rios nos ensina que o letramento em forma de história e desenho, nas narrativas orais, faz parte do cotidiano dos alunos-professores indígenas, já que a língua indígena é uma língua oral e os alunos-professores transmitem esse tipo de conhecimento através do letramento em forma de desenho sobre sua cultura, é o conhecimento tradicional em desenho narrando suas histórias milenares.

Segue um exemplo, como os povos Kamaiurá e Aweti contam sua história.

Figura 9 - Os irmãos gêmeos



Fonte: Desenho do Prof. Dr. Wary Kamaiurá Sabino 2017

Para maior entendimento do leitor sobre o discurso que se refere à aula do curso de Magistério Intercultural, apresentamos um dos desenhos usados em uma das aulas por nós observadas. O desenho está representando a mitologia dos povos indígenas kamaiurá e Aweti. O modo como o professor caracteriza o conto na narrativa, e a organização social da história que conta a história de dois irmãos gêmeos na mitologia, mawutsini (Deus) criou o sol e a lua, (os irmãos gêmeos **Kwat** sol, e **Jay** lua.). É sempre a partir de um desenho que as narrativas vão ser contadas. Como podemos observar os contos são característicos mais da oralidade, os professores trabalham com muita simbologia, grafismo e desenhos. Dentro das visões socioculturais que apresentamos, vamos nos basear em Barton (1994) e Street (1995, 2014) e em suas visões ideológicas da escrita em que se deixa de vê-la como um mero código ou meio homogêneo de representar uma suposta oralidade (quase sempre vista também como homogênea), e junto com a oralidade passamos a ver a língua como sendo composta de várias práticas e eventos culturais e discursivos.

Vejamos mais um fragmento a seguir desta vez do aluno-professor 4

O que representa o curso do Magistério Intercultural para você e para sua comunidade?

¹*Então curso curso magistério representa para mim, é é(...) é muito importante trazendo é é conhecimento para mim para á á (...) meus alunos para mim passar para meus alunos i para ³minha comunidade isso é trais magistério para mim.*

Quais as disciplinas que você mais gosta e por que?

⁴*Á disciplina que gosto muito língua português, porque para entender português é complicado né ...por isso gosto muito português.*

Como esse curso está montado ele atende as suas expectativas?

⁵*Curso (...) então esse curso foi montado é é (...) foi montado pelos os gestores né, que tá lá em cima eu é eu na verdade comunidade me indicou para eu ser professor eu esperava esse*

⁷ *magistério porque prá mim ter conhecimento na área de professor como posso trabalhar dentro da sala isso era meu esperança.*

O que é ensinado e como é ensinado?

⁸ *Então ai prá insinar tem do tem dois na escrita i (...) na oralidade também.*

Fale-me suas tradições linguísticas?

⁹ *É é (...) minha tradição é dia dia na minha aldeia, na minha casa e vivo eu vive como eu*
¹⁰ *converso com meus filhos meu pai, e na minha comunidade também.*

Como você acha que deve manter a sua língua materna entre seu povo?

¹¹ *Intão é (...) minha tradição manter a minha língua é fortalecer né, i fazer como a postila para prá continua futuramente.*

Há elaboração de material didático para o ensino das diferentes línguas?

¹² *Intão é o trabalho que a gente faz durante o curso cada cada etnia faz seu trabalho na sala, cada grupo que tem três língua né.*

Qual a relação existente entre a língua portuguesa e a língua indígena de cada um?

Á á relação a língua portugueis é para (...) se comunica com outro povo e com os branco também.

Que tipo de texto eles usam no curso e quais já usam em suas aulas na Aldeia?

¹⁴ *Intão tá sempre texto foi trabalhado é criar seu texto fazer né, é sua historinha sua imaginação cada um faz seu texto.*

O curso então esse foi montado pelos os gestores, né que tá lá em cima, neste enunciado se apresenta um processo que identifica que é o não indígena que monta o curso de Magistério Intercultural, quando o professor se refere aos gestores está se referindo a pessoa da secretaria de educação do Mato Grosso, assim no vocábulo *que ta lá em cima*, o professor-indígena esta deixando bem claro que são as pessoas de fora das escolas indígenas que pensam as ações pedagógicas do curso e isso pode ser pensado como uma imposição governamental sobre a educação de um outro povo.

Na oração *eu na verdade comunidade me indicou para eu ser professor eu esperava esse magistério porque prá mim ter conhecimento*, aqui há um discurso que entendemos como ambíguo. No relato o professor-aluno emite de forma confusa, quando em sua fala eu esperava, mas, na realidade é a comunidade que indica a pessoa que executaria a capacitação. Esta é uma realidade das comunidades indígenas do Alto Xingu, pelas tradições ou relações hierarquias geralmente são as lideranças que escolhem quem vai ser professor. Percebemos que o professor não tem autonomia para dizer não, muitas vezes os trabalhos não são bem desenvolvido por não serem eles que se decidiram por vontade própria.

Na oração que nos chamou a atenção *na área de professor como posso trabalhar dentro da sala isso meu esperança*, no discurso o professor legitima o desejo de aprender para trabalhar em sala de aula, no vocábulo *meu esperança*, o pronunciamento do professor estabelece a com a esperança do professor de se capacitar para desenvolver um trabalho em

sua comunidade já que ele foi escolhido pelas lideranças e não pode desconsiderar o pedido, então, ele procura fazer o melhor para sua comunidade.

Observamos que as disciplinas como língua portuguesa é melhor trabalhada a partir da oralidade. Já a matemática eles usam estratégias didáticas mais ligadas as práticas de letramentos como medir a escola por metro quadrado, as somas das carteiras escolares. Em biologia eles utilizam a fauna e a flora da região, geografia eles aprendem sobre a região do Alto Xingu e do Estado de Mato Grosso. Artes como pintura corporal desenho gráficos, educação física exercícios como natação no rio e jogos de futebol.

Por último gostaríamos de mencionar que na fala do aluno-professor quando este diz: *é sua historinha sua imaginação cada um faz seu texto*, observamos que no curso também se privilegia a narração.

Figura 10 - Produção textual



Fonte: cedido pelo aluno Ayato Kuikuro.

Aqui, podemos observar pela foto, um artefato usado em uma das aulas do curso, que os alunos-professores em suas atividade docentes estão produzindo um texto, contando a história do contato com a língua portuguesa. Na lousa o aluno-professor desenhou Orlando Villas Boas e os indígenas que tiveram o primeiro contato com o sertanista. Temos aí um texto que é produzido de um texto feito por uma semiose diferente do que é usado comumente na língua portuguesa. Aqui o texto é produzido por meio de desenho, a discussão é feita de forma oral e cada aluno conta como seus povos explicam o contato com os sertanistas.

Nossa atenção aqui se destina a observar que se trata de eventos de letramentos, por meio de um texto multimodal, os alunos-professores contam suas histórias com a descrição de

personagens e cenários em forma do gênero da narrativa. Sobretudo, caracteriza uma tarefa coletiva para o trabalho no curso, assim a linguagem está ligada os processos sociais e culturais. Abaixo transcrevemos a aula de história que estava sendo ministrada com o uso de práticas de letramento multimodal.

Darcy Ribeiro, os Villas Bôas dedicaram toda sua vida a conduzir os índios xinguanos do isolamento original em que os encontraram até o choque com as fronteiras da civilização. Aprenderam a respeitá-los e perceberam a necessidade imperiosa de lhes assegurar algum isolamento para que sobrevivessem. Tinham uma consciência aguda de que, se os fazendeiros penetrassem naquele imenso território, isolando os grupos indígenas uns dos outros, acabariam com eles em pouco tempo. Não só matando, mas liquidando as suas condições ecológicas de *sobrevivência*. (RIBEIRO, 1997, p. 19)

Para melhor aclarar nosso leitor, faremos uma breve apresentação de como os alunos-professores do curso de magistério intercultural sobre o contato com a língua portuguesa.

Desta forma, com essa primeira parte do capítulo 4, esperamos ter respondido às nossas duas primeiras questões de pesquisa 1) como são desenvolvidas práticas e eventos de letramento nas salas de aula da escola indígena e 2) como são (re) construídas as identidades de docentes indígenas que são alunos do curso de magistério intercultural? Em verdade, entendemos que as práticas e eventos de letramento nas salas de aula da escola indígena estão muito mais próximas do que Street chama de letramento ideológico e, portanto muito mais significativas para o processo ensino aprendizagem e em relação a nossa segunda questão, percebemos ainda uma identidade bastante híbrida e fluida.

Passemos agora, para a segunda e última parte de nosso trabalho na esperança de poder responder às nossas questões de pesquisa 3) Quais as diferenças e as semelhanças do fazer pedagógico da escola indígena em relação às práticas de letramentos de professores brancos no ensino de língua portuguesa como língua materna? e 4) Quais marcas semiótica presentes nos relatos de professores podem ser consideradas como manifestações ideológicas e quais são os efeitos de sentido que elas sinalizam.

4.2 Entrevistas com professores em suas comunidades: Representações identitárias de professores indígenas

Essa seção tem por objetivo observar como os professores que já possuem graduação e são os educadores tanto no curso quanto em suas comunidades. Primeiro vamos ver como o professor do curso pensa o ensino em sua comunidade.

Vejamos o fragmento a seguir do professor¹

Porque você decidiu ser professor?

Bem, não fui eu que decidi, ah!... Antes eu fui escolhido pela comunidade, então vou dizer que não decidi de ser professor, mas a minha comunidade que me escolheu para ser ³professor. Porque faltava uma pessoa pra dar aula, não tinha professor naquela aldeia. Então, eu fui né, há com o passar do tempo e a minha comunidade confiou em mim. Eu fui ⁵estudando. Eu comecei gostar, gostar de estudo e a partir daquele momento eu me decidi de ser professor.

Autora: Como você ver o letramento em seus alunos?

⁶Ah... esses alunos que eu estou trabalhando, é são uns pouco avançado, acho que eles não têm muita dificuldade de, de escrever, de ler né. Mas sim, eles, têm muito e um pouca ⁸dificuldade na interpretação do texto, até mesmo na língua portuguesa e, no uso de artigo, ⁹uso de... som da palavra, só esse. Com ajuda do professor eles conseguem ir pra frente.

Há quanta língua falada na escola?

¹⁰Aqui tem duas línguas, na verdade têm mais três, as principais é língua do Aweti e língua do Kamaiurá, e língua Portuguesa.

Você é feliz por ser professor?

¹²Bastante, muito, muito é ate porque eu gosto muito de estudar, eu gosto muito. de interagir, eu gosto muito de... acho que o ser professor é minha vida, acho que a vida que eu amo, a ¹⁴minha profissão que eu amo.

Assim como já se tinha percebido nos relatos dos alunos-professores da seção anterior, o professor do curso que é indígena e que possui doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília, também nos diz que ele foi escolhido pela liderança de sua aldeia. O interessante aqui é que o professor comenta que está com uma turma de alunos mais avançada e , portanto não acredita que seus alunos tenham maiores problemas com o aprendizado. Declara que há um pouco de dificuldade na interpretação de textos o que pode ser motivado pelas diferenças culturais. Mas pela própria formação do docente, a preocupação apontada é com a dificuldade de seus alunos entenderem por exemplo o uso de artigos, categoria gramatical da língua portuguesa

Voltemos agora ao aspecto identitário quando relemos o enunciado , "*então vou dizer que não decidi de ser professor, mas a minha comunidade que me escolheu para ser professor, porque faltava uma pessoa prá dar aula*". Aqui, podemos perceber que assim como acontece em sociedades de não indígenas a escolha da profissão é algo que é imposta ou porque não se tem outra opção, como tantos casos no Brasil de docentes que acabam sendo professores por falta de escolha. Imposta também por questões de oferta trabalho. No caso do professor indígena essa questão esta mais ligada a sua cultura e, talvez por isso mesmo, não possa ser entendida da mesma forma. As questões culturais são muito mais complexas do que podemos comentar aqui. No caso citado foi a necessidade de alguém para ministrar aula em sua comunidade.

Portanto, ser escolhido pode ter uma valoração diferenciada entre culturas. O que para a sociedade de não indígenas pode ser entendido como negativo, para indígenas não necessariamente o é. Assim é que se estabelecem as práticas políticas sociais dentro da comunidade indígena. Em reunião, as lideranças decidem os cargos de professores, assim como de agentes de saúde, por exemplo. Desta forma, as identidades do cidadão indígena são constituídas em práticas discursivas particulares. São fatos baseados em realidades diferenciadas, em crenças e valores de visão de mundo ou de práticas ideológicas que, por vezes, se distanciam por vezes se aproximam. As identidades dos indivíduos indígenas são compreendidas, negociadas no contexto hierárquico de um povo com sua própria ordem discursiva. Ordem esta também inserida em relações de poder típicas das políticas sociais de diversas sociedades.

Na oração, *não tinha professor naquela aldeia, então eu fui né, há com o passar do tempo*, percebemos que por falta de docente na comunidade, por questão de que os alunos não estavam sendo alfabetizados, tomou-se a decisão de que era preciso tomar um posicionamento frente a uma demanda que era a escolha de uma pessoa que trouxesse características que a identificavam como um professor. Observamos isso por meio do uso da negativa "que *não tinha professor*". Havia uma demanda específica.

O interessante é que esse professor não parecia estar desapontado com isso. Não houve no relato nenhuma queixa, ao contrário, observamos que o mesmo comenta que com o passar do tempo foi se acostumando com a ideia de ministrar aula em sua comunidade.

O professor assevera que, "minha *comunidade confiou em mim, eu fui estudando, eu comecei gostar*". Então, percebemos que o professor se sentiu responsável por desempenhar uma tarefa que era necessária. Começou a estudar e pesquisar como ministrar aula e começou a gostar de ser professor, assim observamos que a maneira de confiar entre os povos indígenas são marcas de sabedoria entre as lideranças e comunidades, não existe um contrato em papel entre os indígenas, mas a palavra é o registro de acordo entre as lideranças e sua comunidade.

O professor afirma que gosta do estudo e a partir do momento que sua comunidade o escolheu ele internalizou que queria ser professor. Isso é entendido por nós como sendo uma marca identitária indígena que os diferencia. Diferença não marcada pela negatividade mas sim pela diversidade de crenças e valores. nem melhor nem pior, apenas diferente.

O professor afirma ainda gostar da profissão e procura se capacitar para cursar uma graduação e no caso desse professor hoje ele tem graduação, duas especializações, mestrado e doutorado. Isso não quer dizer que todos os professores indígenas tenham as mesmas oportunidades. Há outros professores que também desempenham a profissão por

compromisso com sua comunidade e começam a frequentar o curso de Magistério Intercultural.

Com a finalidade de ampliar nossas investigações pretendemos fazer menção ao uso do vocábulo “avançados” em “*ah, esse alunos que eu estou trabalhando, é são um pouco avançados*”, na fala do professor, entendemos que por *avançados*, ele deseja informar que estes alunos já sabem ler e escrever na língua portuguesa, mas para fins de atingir nossos objetivos queremos saber como são desenvolvidas as praticas de letramentos em sala de aula no curso de Magistério Intercultural, pois estes professores estão capacitando os demais docentes para trabalharem com práticas e eventos de letramento, que valorizem a língua de cada etnia tanto na prática da escrita como na oralidade.

Focando nossa atenção na oração, mas *assim, eles têm muito e um pouco dificuldade na interpretação de texto*, esse *eles*, está se referindo aos seus alunos do curso e podemos observar que o professor deixa implícito que seus alunos têm muita dificuldade em aprender uma nova língua, mas têm *pouco*, problema em interpretar. Essa constatação pode ser explicada pelo convívio com a língua portuguesa de forma mais particular. Todos são brasileiros e de alguma forma sempre estiveram em contato com falantes de língua portuguesa. Desta forma, interpretar a língua deve ser uma ação mais prática do que o conhecimento da estrutura dessa mesma língua. Afirmamos isso baseadas na fala do professor que logo em seguida observamos comenta : “*até mesmo na língua portuguesa e, no uso de artigo, uso de som da palavra, só esse com ajuda do professor eles conseguem ir pra frente*”

Ainda em relação a este trecho da entrevista, no enunciado *no uso de artigo uso de som da palavra*, o professor está afirmando uma dificuldade estrutural mas, também estabelece uma relação semântica e claro, fonológica dos artigos definido/indefinido da lingua portuguesa que diferem das línguas dos alunos do curso.

Baseadas em nossas anotações em diário de campo, lembramos que na língua materna dos povos pesquisados não há conjugação verbal, nem artigos definido e indefinido. Neste sentido, o professor relatou em conversas informais que sentia necessidade de elaborar seu material didático com o pouco recurso que a escola lhe oferece, construindo em cartolina ou na lousa nomes dos verbos e substantivos na língua portuguesa e na língua materna, sempre preocupado em trabalhar baseado na oralidade para a inserção da escrita.

Na próxima figura, podemos por meio de nossas observações em sala de aula apresentar um exemplo do como esse docente organiza alguns conteúdos. Ele realiza um exercício para seus alunos completarem no próprio quadro ou em caderno, os verbos e substantivos que estão presente nas práticas sociais de seus alunos-professores.

Figura 11 - Exercícios

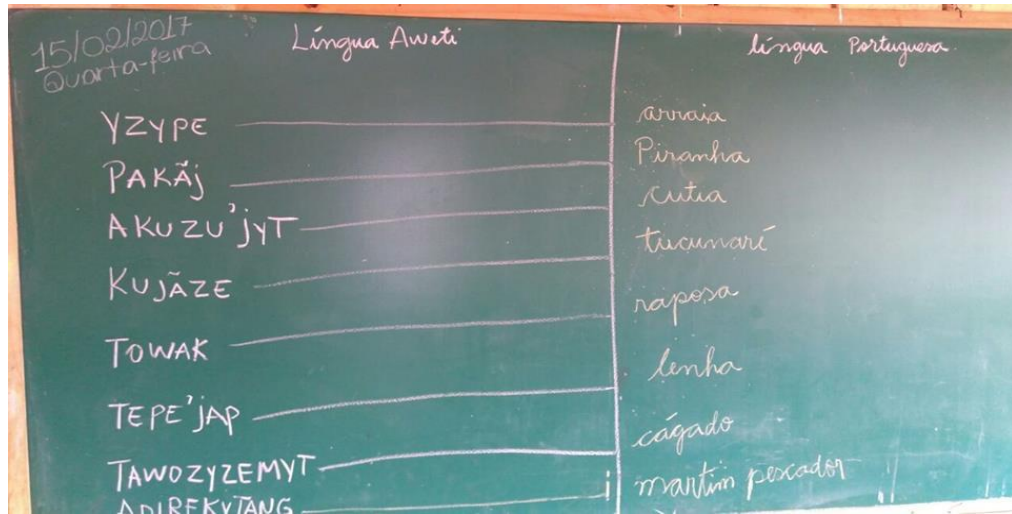


Foto: Autora

Quando o professor afirma '*eles conseguiram ir pra frente*', esta fazendo menção ao fato que seus alunos do curso foram aprovados no ano letivo, (os módulos do curso de Magistério Intercultural). Observamos em pesquisa de campo que as provas que são aplicadas nessa fase de avaliação de final de semestre são predominantemente focadas na escrita. Isso porque a avaliação dos alunos na comunidade até o oitavo ano é realizada sempre com ênfase na oralidade.

Aqui vale o comentário, que a princípio a prática observada é recorrente e análoga ao fazer pedagógico de ensino de língua portuguesa nas escolas para falantes nativos. Claro que não estamos com isso querendo afirmar que o desenrolar didático seja o mesmo. Isso porque a esta altura de nosso trabalho já podemos afirmar que a escola indígena trabalho muito mais próxima da perspectiva ideológica de letramento como esboçada por Street (1995, 2014).

Street (1995, p. 3) argumenta pela mudança nos estudos do letramento, das idealizações para uma concepção concreta de práticas de letramento em contexto sociais reais. Situado no contexto sociocultural, o letramento é diversificado, plural, organizado em gênero discursivo particular, e isso precisa ser lembrado no processo de formação de professores. Seguindo nossa análises, leiamos mais um fragmento de texto.

Professor 2:

Quais são as principais atividade trabalhadas em sala de aula?

¹As atividades trabalhadas no curso, quer dizer na sala de aula, voltada né voltada cotidiano dos alunos como (...) é arte porque a voltada pró convívio prá criança que é 3trabalhada em sala de aula então é isso o trabalho realizado em sala de aula.

Como você ver o letramento em seus alunos?

⁴*Então é que eu vejo em letramento no meus alunos, a a maioria estão escrevendo na duas línguas em língua portuguesa e língua materna, existe aluno que tem um aprendizado de óvagar, então isso eu vejo que tem a dificuldade na sala de aula de acompanhar o professor seus colegas então existe isso.*

O que é ensinado e como é ensinado?

⁷*O que é ensinado, sim é a gente eu trabalhando língua portuguesa na sala de aula e língua materna, geografia, história da língua portuguesa, matemática é então essas disciplinas que eu*
⁹*estou trabalhando em sala de aula.*

Observamos que o desenvolvimento profissional dos professores indígenas, por meio das práticas pedagógicas são norteadas pelas práticas sociais com foco no objetivo do curso que 'e preparar esse profissional para o trabalho com as crianças nas suas comunidades. Percebemos, também que ênfase no discurso do professor que foi entrevistado no curso de capacitação está diretamente relacionado com uma consideração temática com fundamento cultural incorporada conteúdo cultural que é necessário ser considerado no curso de formação de professores indígenas.

Percebemos na entrevista na fala do professor indígena que estabelece uma interdiscursividade que podemos perceber em relação às principais atividades trabalhadas em sala de aula, na linha (1) na oração *as atividades trabalhadas na comunidade, quer dizer na sala de aula*, no discurso percebe que entre as perspectiva educacional, o ensino e aprendizado tanto na escola como na comunidade é considerado como um encontro de saberes, assim os alunos indígenas valorizam o aprendizado oriundo de práticas sociais como os costumes e crenças.

Na oração *voltada né voltada cotidiano dos alunos como é arte porque a voltada convívio*, no discurso percebemos alguns traços da linguagem do professor que corroboram uma prática de ensino e aprendizado, que são voltadas para a realidade das comunidades dos cursistas, com ênfase na confecção de artesanato, no aprendizado nem função da comunidade. De acordo com análise, as categorias da entrevista com relação ao letramento.

4.3 Um pouco da história, eventos de letramento na prática escolar indígena: caminhando para as nossas considerações finais.

De acordo com Batista Júnior (2009), os eventos de letramento se repetem regularmente na vida das pessoas e “dão pistas da prática de letramento” que utilizam no contexto escolar. Dessa forma, relacionamos a seguir algumas atividades realizadas pelos docentes indígenas em seu curso de formação:

Quadro 4 - Recursos utilizados nas disciplinas do curso Magistério Intercultural

Disciplina	Exemplo de conteúdos	Atividades	Recursos
Língua Portuguesa	Produção textual de história da mitologia indígena. Literatura indígena.	Os alunos relatam contos de sua comunidade e apresentam-nos a seus colegas. Formam frases com as palavras aprendidas.	Caderno. Quadro. Cartolina. Jornais. Revistas.
Matemática	Ensino dos números de 1 a 20.	Contam os dedos das mãos e dos pés, as plantas e as frutas disponíveis nas roças (pés de banana, mamão, mandioca etc.), os peixes e as caças quando o pescador ou caçador chega à aldeia.	Caderno. Quadro. O próprio corpo. Plantas. Carteiras da sala. Colheita de frutos. Caças e pescas.
Geografia	Estudo da geografia da aldeia e do Estado Mato-grossense.	Análise dos mapas. Aulas práticas na aldeia.	Caderno. Quadro. Cartolina. Documentários. Mapas. Livro didático.
História	Explicação sobre o período colonial, o período imperial, as expedições históricas dos bandeirantes no sertão mato-grossense e a história de contato com os irmãos Villas Boas.	Aulas teóricas e aulas de campo.	Caderno. Quadro. Documentários. Mapas. Livro didático.

Disciplina	Exemplo de conteúdos	Atividades	Recursos
Ciências	Ensinaamentos sobre nomes de plantas, aves, peixes e animais que existem dentro do território indígena; preservação das nascentes dos rios; preservação contra queimadas; descarte de materiais que possam contaminar o solo.	Aulas teóricas e aulas de campo.	Caderno. Quadro. Cartolina. Livro didático. Fauna e flora da aldeia.

Fonte: adaptado das notas de campo da pesquisa

Esses são alguns exemplos de eventos de letramentos utilizados pelos professores do Magistério Intercultural a fim de ensinarem aos alunos do Ensino Médio a Língua Portuguesa em disciplinas comuns à comunidade não indígena. O objetivo é habilitá-los à docência para as crianças de suas aldeias.

Vemos que a oralidade predomina nesses eventos e que a prática escrita é inserida paulatinamente. Assim, as aulas são muito mais práticas que teóricas e a bagagem de vida dessa sociedade é muito valorizada.

Os recursos são adaptados ao que a aldeia tem à sua disposição. Algumas escolas possuem quadro branco e quadro negro. Entretanto, nem sempre eles têm a caneta específica para o quadro branco e o giz para o quadro negro. Por isso, utilizam até mesmo carvão ou urucum.

Partindo dessa perspectiva, percebemos neste trabalho a importância da oralidade no Magistério Intercultural, reforçando a visão da escrita que abre caminho para a reflexão de posturas ideológicas, (no sentido usado por Street), que enfatiza a interação natural e necessária entre escrita e valores socioculturais ideológicos, existentes nas culturas que a adquirem.

CONSIDERACOES FINAIS

Com os resultados aqui apresentados acreditamos termos alcançado um importante passo no caminho que nos levará a um maior conhecimento da história da educação escolar indígena, relacionado ao conhecimento do curso do Magistério Intercultural. Dessa forma, concluímos que há práticas significativas de letramentos no trabalho dos professores- alunos indígenas no curso do Magistério Intercultural e que estas práticas estão muito mais próximas do que Street (1995, 2014) denominaria práticas de letramento ideológico.

Não desconhecemos que a nossa análise indicou questões que não eram nosso foco, mas que ainda pretendemos estudar como desmembramento desse nosso primeiro esforço de pesquisa. Por exemplo, constatamos que, se por um lado, há uma premência pela apropriação do português-acadêmico pelos povos participantes da pesquisa, no curso de magistério intercultural que é impulsionada pela exigência do mesmo por parte da academia, por outro, o português-indígena tem características linguísticas próprias e se constitui em importante construtor/veiculador das identidades indígenas. Isso, portanto, pode ser considerada como nosso primeira contribuição, tentar instigar mais pesquisadores para que se debrucem sobre a necessidade de que os cursos de formação indígena focalizem, discutam e problematizem tanto a tensão que pode ser estabelecida entre português-acadêmico e português-indígena como as metodologias de ensino de língua portuguesa de forma que esta possa contribuir para a apropriação do português-acadêmico sem que isso signifique silenciamento do português-indígena.

No entanto, sabemos que nessa última parte do trabalho cabe a nós a tarefa de finalizar esta dissertação respondendo nossos objetivos de pesquisa e a isso nos dedicaremos. Tínhamos como objetivo geral investigar como os professores das etnias Kamaiurá e Aweti em formação inicial no curso do magistério intercultural participam e constroem práticas e eventos de letramentos em aulas de Língua Portuguesa.

Para conseguir tal intento, investigamos o curso do Magistério Intercultural, que habilita alunos do Ensino Médio para a docência nas comunidades indígenas, e percebemos a dificuldade e a responsabilidade que cabe a docentes do curso e também aos alunos desse mesmo curso terem que desempenhar um duplo papel. Isso com certeza, influencia a suas identidades. Inicialmente é preciso dizer que o ensino de português para indígenas guarda algumas especificidades. Em primeiro lugar, a língua portuguesa é para o índio a língua do colonizador e, assim sendo, traz o ranço da violência do contato e do silenciamento das

línguas indígenas. Em segundo lugar, aprender o português significa para o índio poder lutar pelos seus direitos. O português configura-se assim numa língua instrumento, arma, ferramenta, quase um mal necessário. Por fim, deve-se acrescentar ao que foi dito o fato de que a língua portuguesa traz um referencial cultural – a saber, o ocidental capitalista – parafraseando Fairclough (2003) o completamente diverso do referencial cultural dos povos indígenas. Estas diferenças é que tornam o processo de ensino-aprendizagem do português no contexto indígena extremamente complexo.

Também nos propomos a desmembrar nosso objetivo geral em específicos. Compreender como as identidades desses alunos-professores são constituídas e negociadas no contexto da educação indígena. Comparar os usos dos diferentes letramentos na escola indígena e identificar questões ideológicas envoltas nas práticas de docentes indígenas que são alunos do referido curso.

Compreender as identidades nunca é tarefa fácil, mas podemos dizer que chegamos a conclusão por meio de nossos dados que as questões identitárias são uma questão de representação ou seja, a representação é um processo discursivo, um processo de significação sempre culturalmente determinado e sócio-historicamente construído. Foi nesse sentido que buscamos entender, analisando as práticas discursivas dos professores indígenas sujeitos de pesquisa, o que significa para eles, hoje, nesse momento histórico e no contexto social em que estão inseridos, serem “alunos e professores”, isto é, serem membros do povo Kamaiurá e Aweti. Porque ao falarmos em identidade indígena sempre estaremos falando de uma representação, já que aquela não implica em essência alguma: trata-se, antes, de uma construção discursiva permanentemente (re)feita a depender da natureza das relações sociais que se estabelecem, ao longo tempo, entre sujeitos sociais e étnicos (Hall, 1997b.; Maher, 1996; Silva, 2000; Woodward, 2000, dentre outros) .

Quando comparamos os usos dos diferentes letramentos na escola indígena conseguimos identificamos questões ideológicas envoltas nas práticas de docentes indígenas que são alunos do referido curso. Notamos que temos muito que aprender com os trabalhos desenvolvidos por estes atores sociais. Um desses aprendizados poderia ser a forma como se valoriza e dá ênfase a ensino real e funcional. A um ensino que se preocupa em pensar o ser humano como sujeito de seu próprio mundo: ele é quem constrói e reconstrói o seu mundo e a si próprio por meio do discurso. Essa compreensão levou-nos a selecionar para a construção do arcabouço teórico desta dissertação as concepções teóricas que se alinhassem a essa concepção de linguagem como prática socialmente construída e como instrumento de transformação.

Os professores-alunos do curso sempre demonstraram saber que sob sua responsabilidade, estava a tarefa de fazerem seus alunos conhecerem a Língua Portuguesa a fim de exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira. Agindo como atores que facilitam aos seus alunos que estes continuem desempenhando amplamente sua cidadania no interior da comunidade à qual pertencem utilizando cada um, sua língua materna. É por esse motivo, então, que os professores indígenas, em seu processo de formação, têm, o tempo todo, que refletirem criticamente sobre as possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrarem soluções para os conflitos e tensões que porventura surjam.

Claro que temos que apontar alguns problemas. Notamos desafios do curso do Magistério Intercultural pesquisado. Entre eles está a quantidade de etnias do Xingu acolhidas, cada uma com sua cultura, seus costumes e suas línguas. Dentre as muitas dificuldades encontradas por esses professores está a questão da adaptação do calendário escolar, uma vez que cada etnia tem suas tradições, festas, celebrações e rituais que acontecem em datas diferentes e que precisam ser respeitadas. Além disso, cabe a eles a elaboração do projeto político pedagógico da escola, assim como o estabelecimento dos objetivos educacionais, da grade curricular, do conteúdo das disciplinas e do sistema de avaliação.

Outra objeção com que se deparam é a produção de seu próprio material didático, utilizando somente os recursos que a escola ou a comunidade lhes oferece. Eles não têm à sua disposição bibliotecas com acervo em Língua Portuguesa, nem jornais e internet, já que as aldeias não dispõem desses aparatos. Dessa forma, preparam seus próprios materiais e desenvolvem vários letramentos com aquilo que possuem.

Ademais, pelas observações em campo, percebemos que professor indígena sempre trazem em sua bagagem um amplo domínio dos conhecimentos acumulados por seu povo, mas seu conhecimento sobre os saberes da escola formal brasileira nem sempre é satisfatório. Assim, é preciso uma estrutura e uma didática diferente para esse curso, a qual procuramos deixar um pouco claro e com mais de detalhes neste trabalho.

Como demonstra, por exemplo, Maher (2006).

O curso de Magistério Intercultural do Alto Xingu/MT tem o objetivo de formar professores indígenas, a nível de Ensino Médio, para lecionarem em suas aldeias. Acolhe 10 etnias, quais sejam: Kamaiurá, Aweti, Kuikuro, Kalapalo, Matipu, Nafukuá, Yawalapiti, Mehinako, Waura e Trumai. Possui um currículo diferenciado para se adequar, na medida do possível, a todos. É feito por módulos e os alunos permanecem 45 dias no curso e 60 dias em

suas comunidades, onde exercem o papel de educadores. Há um barco-escola à disposição deles para os momentos em que não podem se ausentar de suas aldeias.

Com base nos estudos dos autores que usamos e das categorias analíticas por mim escolhidas, como a avaliação segundo Fairclough (2003, p. 171) bem como, as estruturas gramaticais usadas pelos professores participantes da pesquisa serviram para mostrar quais vozes que representam os diferentes discursos que podem existir no eventos sociais analisados. Das categorias de análises deste trabalho tanto a interdiscursividade como a intertextualidade foram capazes de oferecer momentos ricos de interação, ligações que pressupõem e estabelecem práticas das identidades na sociedade indígena.

Precisamos com essa pesquisa percorrer um longo e árduo caminho de investigação até chegarmos aqui, mas queremos terminar demonstrando que é preciso ainda muita luta e investigações para poder contribuir de alguma forma para os estudos linguísticos e sociais de nossa comunidade no curso de Magistério Intercultural. E, também, no estudo de prática e eventos de letramento no ensino de língua portuguesa com o objetivo de ressaltarmos o fortalecimento de nossa língua materna.

Acreditamos que posamos valorizar a nossa cultura, saberes do nosso povo entendendo e dominando o conhecimento de uma língua estrangeira. Em nossa pesquisa, precisamos ressaltar que as identidades dos alunos-professores são constituídas e negociadas no contexto dos povos indígenas Kamaiurá e Aweti.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, F. E. A educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural. **RBPG**, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 299 - 322, dez. 2011.
- _____. **Português intercultural**. Fortaleza: Rintcolor gráfica editora, 2008.
- AMADO, R.S. O ensino e a pesquisa de português para falantes de outras línguas. **Guavira Letras**, Três Lagoas, v. 6, p. 67-75, 2008.
- BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**. London: Routledge, 1998.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. I. (eds.). **Situated Literacies**. London: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. I. (Eds.). **Situated Literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000.
- BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes. Gêneros discursivos nas práticas de letramento inclusivo. V SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, Caxias do Sul, 2009. **Anais...** Rio Grande do Sul, ago. 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 26 de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, 5 fev. 1991.
- BRASIL. Decreto nº 50.455, de 14 de abril de 1961. Cria o Parque Nacional de Xingu. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 abr. 1961, Seção 1, p. 3492.
- BRASIL. Decreto n. 6.861, de 27 de março de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 28 maio 2009.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**. Brasília, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996.
- CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet.** Tradução de Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis.** Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CNE. Resolução CEB 1/99. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 abril 1999. Seção 1, p. 18.

DESLAURIERS, J. P. **Recherche qualitative: guide pratique.** Montréal: McGrawHill, Éditeurs, 1991.

DIRETRIZES para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, SEF, 1993. (Cadernos Educação Básica. Série institucional, v. 2).

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: Textual analysis for social research.** New York: Routledge, 2003.

_____. **Critical discourse analysis: the critical study of language.** London: Longman, 1995a.

_____. **Discurso e mudança social.** Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora UnB, 2001 [1992, 2008].

_____. **Language and globalization.** Londres/Nova York: Routledge, 2006.

_____. **Language and power.** London: Longman, 1989.

_____. **Media discourse.** London: Edward Arnold, 1995b.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1972.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. (Série Educação a Distância).

GIDDENS, A. **The Consequences of Modernity.** Cambridge: Polity Press, 1990.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade.** Tradução de Raul Filker. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

GRIGOLETTO, Evandra. Da homogeneidade à heterogeneidade discursiva: reflexões sobre o funcionamento do discurso outro. 11th INTERNATIONAL BAKHTIN CONFERENCE

Curitiba, 2003. **Proceedings...** Curitiba, July 21-25, 2003, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: [s.n.], 2004. xiv, 806p. Em CD-ROM.

GRILLO, R. **Dominant languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, 1985.

_____. **An introduction to functional grammar**. 2nd. ed. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K., HASAN, R. **Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective**. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. 3rd. ed. New York: Oxford University Press, 2004.

KAMAIURA, Vilma. **Ensino Bilíngue: Português segunda língua, Kamaiurá primeira língua 2015**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Português e Inglês) - Faculdade Evangélica de Brasília, Brasília, 2015.

MAGALHÃES, I. Discursos, identidades e práticas de letramento no Ensino Especial. Comunicação apresentada no Congresso Internacional da Abralim. João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 2009.

MAGALHÃES, I.; CAETANO, C. J. M.; BESSA, D. (Org.). **Pesquisas em Análise de Discurso Crítica**. Covilhã: Labcom, 2014.

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.

_____. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: M. CAVALCANTI; S.M. BORTONI-RICARDO (Eds.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

_____. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

_____. Política linguísticas e políticas de identidades: currículo e representação de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, p. 33-48, jan./jun. 2010.

MASON, J. **Qualitative Research**. London: Sage, 2002.

MATTHIESSEN, C.M.I.M.; HALLIDAY, M.A.K. **Systemic Functional Grammar: a first step into the theory**. Beijing: Higher Education Press, 2009.

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

PÊCHEAUX, M. **Language, semantics and ideology**. Londres: Macmillan, 1982.

REFERENCIAL Curricular Nacional para as Escola Indígena. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de educação Fundamental-Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

RIBEIRO, B. G. **Diário do Xingu**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Estudos Brasileiros, 42).

RIBEIRO, D. **Confissões**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

RIOS, G. **Consciência Linguística Crítica na interação em sala de aula de jovens e adultos alfabetizando**. 1998. 299 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)-Departamento de Linguística, línguas clássicas e vernácula, Universidade de Brasília, Brasília, 1998.

_____. Letramentos do mundo da vida e letramentos de sistemas: revisitando os letramentos dominantes. **Signótica**, Goiás, v. 25, n. 2, 2013.

_____. **Literacy discourses: a sociocultural critique in Brazilian communities**. Saarbrücken: Verlag Dr Müller, 2009.

RODRIGUES, A. D. A originalidade das línguas indígenas brasileiras. Conferência feita na inauguração do Laboratório de Línguas Indígenas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, em 8 de julho de 1999.

_____. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 83-103. 1993a.

_____. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. **Ciência e Cultura**, v. 95, p. 20-26, 1993b.

SILVA, M. S. P.; ROCHA, L. M. Educação bilíngue intercultural entre povos indígenas Brasileiros. **Revista UFG**, v. 8, n. 2, 2006.

SOARES, M. Alfabetização: a ressignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania – Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n. 16, p. 9-17, jul. 2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

STREET, B. V. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **Literacy in theory and practice**. Cambridge, UK: Cambridge University Press; 1984.

_____. **Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. Harlow, Essex: Longman, 1995.

THOMPSON, J. **Ideology and Modern Culture**: Critical Social Theory in the Era of Mass Communication. Califórnia: Stanford University Press, 1990

THOMPSON, J. **Ideologia e Cultura Moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9. ed. Petrópolis: Vozes. 2011.

WODAK, R. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceito importante e seus desenvolvimentos. **Linguagem em Discurso**, Santa Catarina, v. 4, n. esp., p. 223-243, 2004.

VAN LEEUWEN, T. **Discourse and Practice**: new tools for critical discourse analysis. New York: Oxford University Press, 2008.

VILLAS BÔAS, O.; VILLAS BÔAS, C. **A marcha para o oeste**: a epopeia da expedição Roncador-Xingu. 5. ed. São Paulo: Globo, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ALUNOS-PROFESSORES

Texto 1

Perguntas realizadas em alunos-professores do curso do Magistério Intercultural, que são professores em suas comunidades.

Nome: Idade: Etnia: Tronco Linguístico: Endereço:

- 1) O que representa o curso de magistério intercultural para você e sua comunidade?
- 2) Quais as disciplinas que você mais gosta e por quê?
- 3) O que é mais fácil e o que é mais difícil para você?
- 4) Quais são as principais atividades feitas no curso?
- 5) Como esse curso está montado, ele atende as suas expectativas?
- 6) O que é ensinado e como é ensinado?
- 7) Fale-me sobre sua tradição linguística?
- 8) Como você acha que deve manter a sua língua entre seu povo?
- 9) Quais são as disciplinas ensinadas no curso?
- 10) Há elaboração de material didático para o ensino das diferentes línguas?
- 11) Qual a relação existente entre a língua portuguesa e a língua indígena de cada um?
- 12) Que tipo de texto eles usam no curso, e quais já usam em suas aulas na aldeia?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PROFESSORES

Perguntas realizadas com professores que trabalham em suas comunidades, que são professores no curso de magistério intercultural que já possui graduação ou pós-graduação.

Nome: Idade: Etnia: Tronco linguístico: Endereço:

- 1) Por que você decidiu ser professor?
- 2) Quais são as principais atividades trabalhadas em sala de aula?
- 3) Como você avalia o letramento em seus alunos do curso de magistério Intercultural?
- 4) O que é ensinado e como é ensinado?
- 5) Há quantas línguas faladas na escola?
- 6) Há elaboração de material didático para o ensino das diferentes línguas?
- 7) Qual a relação existente entre a língua portuguesa e a língua indígena para cada um?
- 8) Que tipo de textos vocês utiliza para trabalhar a oralidade com os alunos?
- 9) Quando um aluno tem dificuldade de aprendizado, como é trabalhado a disciplina com esse aluno?
- 10) O que você pensa sobre o futuro da educação indígena dentro da sua aldeia?
- 11) Você é feliz por ser professor?

ANEXOS

ANEXO A - ENTREVISTA COM ALUNO-PROFESSOR NA ALDEIA KAMAIURÁ

Texto 2

06/02/2017, Território Indígena Alto Xingu Mato Grosso.

Autora: O que é mais fácil e o que é mais difícil pra você?

Y, K:

É fácil é prá aprender é é (...) matemática du matemática é adição né agora os outros matérias como multiplicação divisão é pouco complicado mais que eu fico com dificuldade que tá tá complicado língua português.

Autora: Quais são as principais atividades feitas no curso?

Y, K:

Principal atividade no curso é é (...) é matemática geografia é é (...) português, história é língua materna também.

Autora: Quais são as disciplinas ensinadas no curso?

Y, K:

As disciplina (...) que foi passado língua portugueis matemática geografia história biologia artes educação física.

ANEXO B - ENTREVISTA COM ALUNO-PROFESSOR ALDEIA SAIÃO

Texto 3

13/02/2017 Território Indígena Alto Xingu Mato Grosso

Autora: Quais as disciplinas que você mais gosta e por quê?

J, K :

É eu gosto muito a língua portuguesa, porque para mim está aprendendo melhor falar não sei muito as palavras na língua português.

Autora: O que é mais fácil e o que é mais difícil pra você?

J, K :

Há tá, tá bom, quando eu fico longe fica difícil prá mim eu sinto da minha família, as vezes fico com saudades e e também quando eu fico com as pessoas também é é di outra etnia né, que eu não falo muito bem no português ai a gente onversa com a língua portuguesa.

Autora: Como esse curso está montado ele atende as suas expectativas?

J, K :

Sim atende é eu estava esperando esse dai como entrou né, esse curso é já tava esperando porque tava querendo mesmo.

Autora: O que é ensinado e como é ensinado?

J, K :

O que é ensinado, é ensina é eles ensina nois né, prá mim a gente aplicando a melhor na nossa na nossa aldeia e escola também.

Autora: Há elaboração de material didático para o ensino das diferentes línguas?

J, K :

Há deixa eu ver, é a tá como a gente fais uma tipo desenho com cartolina e textos e explicando também.

Autora: Qual a relação existente entre a língua portuguesa e a língua indígena de cada um?

J, K :

Tá é mais mesmo com é por exemplos e como meu irmão e a minha família também conversamos na própria língua, língua materna né, e com outra etnia é que a gente não fala a mesma língua eles tem a língua deles e a gente conversa com o português

ANEXO C - ENTREVISTA COM PROFESSOR ALDEIA SAIDÃO

Texto 4

19/01/2017, Território Indígena Alto Xingu Mato Grosso

Autora: Quais são as principais atividades trabalhadas em sala de aula?

W, K :

Olha na sala de aula de indígena, onde a gente trabalha na comunidade, eu trabalho com os alunos de Ensino Fundamental, o Ensino Fundamental, só que aí, no Matriz Curricular ele fala que para aluno de Ensino Fundamental você tem que dar tudo, todas as disciplinas Matemática, Geografia, História, Ciências. Sociais, Química, língua portuguesa e outras disciplinas também. Mas você tem que dar básicos, e nós, por exemplo, e eu, por exemplo, como eu já sou formado em Letras. Só que aí, aquelas áreas de conhecimentos e é a minha área. Então, um pouco, eu pego todas as disciplinas, os básicos pra dar aula pra os alunos.

Autora: O que é ensinado e como é ensinado?

W, K :

É tudo na prática, você dar, eu dou aula, o assunto, eu pego assunto de uma disciplina, a gente trabalha com a prática. Contando a história como por exemplo, trabalhando sobre história, a gente tem que ir pro mato, dá caminhada. para mostrar qual eram as personagens contadas pelo povo antigo, à gente vai caminhando e contando. Então, é tudo na prática.

Autora : Há elaboração de material didático para o ensino das diferentes línguas?

W, K:

Aqui, trabalhando com essa e com esse conteúdo, a gente consegue trabalhar. E eu, por exemplo, eu falo duas línguas, consigo trabalhar naquela escola. Pra tradução também a gente usa língua portuguesa. Isso é mais com ajuda dos professores com aluno.

Autora: Qual a relação existente entre a língua portuguesa e a língua indígena de cada um?

W, K :

Na escola, como escola só ensina naquela escola dar aula, o professor, acho. que não tem muita dificuldade. Mas sim, se você trabalhar na outra escola, na. escola central, onde tem muitos alunos com diferentes etnias, realmente um. pouquinho difícil. Pra você ficar comunicando, você tem que usar a língua. portuguesa, é um meio de comunicação. Que a gente chama segunda Língua né. Então, somente com a língua portuguesa a gente se comunica. Mas no caso, por outro lado a etnia com etnia se comunica.

Autora: Que tipo de textos vocês utiliza para trabalhar a oralidade com os alunos?

W, K :

É, no ensino fundamental, você tem que usar e trabalhar com poesia, trabalhar. com as frases e contando da pescaria, contando história da roça da contando. historia de plantas e diversa historia né. Isso, os alunos tem que montar, faz desenho e faz texto, contando historia.

Autora: Quando um aluno tem dificuldade de aprendizado como são trabalhadas as disciplinas com esse aluno?

W, K :

Olha, você tem que dá mais atenção para ele, quando tem muita dificuldade, tá. meio, o ritmo tá meio devagar, você tem que dá mais atenção a ele, incentivar. ele, ou então, tudo em grupo, no coletivo, tem que dá e fazer uma leitura tudo. junto. Aqui é diferenciado também, você tem que dar aula conjunto e ler tudo. junto. E também não pode ser muito rápido, tem que ser devagar para ele pegar o ritmo e já pega o ritmo de outros alunos.

Autora: O que você pensa sobre o futuro da educação indígena dentro da aldeia?

W, K :

Eu penso que daqui a geração que vem que melhore né, cada vez mais.estruturar mais a sua escola, os professores se capacitarem mais né, por que. hoje eu estou e amanhã não vou estar mais, então, os professores têm que se. capacitar. Os alunos, próprios alunos que foram

ensinados pelos professores. antigos, eles podem se transformar também como professor. Futuramente eles podem instalar mini faculdade e para que eles mesmos gerenciem sua escola, por ele.

ANEXO D - ENTREVISTA COM PROFESSOR NA ALDEIA ARAYÕ

Texto 5

22/01/2017, território Indígena Médio Xingu Mato Grosso.

Autora :Porque você decidiu ser professor?

K, I, K:

Então, eu não decidi de ser professor, eu aprendi amar esse serviço né, porque antes o que eu decidi ser, foi ser Agente de Saúde. Esse foi o primeiro trabalho que eu fiz pela minha vontade né, então, eu fiz... é... já estava trabalhando como atendente né, como naquela época pessoal chamava de monitor ne, é.. com essa coisa de professores que a FUNAI contratava, vinham e ficavam bom tempo quatro meses, depois ia pra cidade e demorava pra voltar, e então, as crianças não aprendiam né. Aí contar um pouco da história, eu não sei se você conhece da história do Raoni e o Sting quando eles foram lá para Europa. Aí o Raoni ganhou um bom dinheiro nessa campanha junto com o Sting né, aí a gente... aí como o Raoni ganhou muito dinheiro, precisava gastar esse dinheiro a beneficio do povo do Xingu né. E aí, é um projeto maior que foi feito, foi criar a **Fundação Mata Virgem** né, depois foi extinto, aí criou **Ava-Associação Vida em Meio Ambiente** né. Esse promoveu o curso de Magistério para professores. E aí, aaa.. os meus tios que também são caciques, e como eu tinha essa facilidade lidar com coisa do branco, e assim eles, é... Conheciam né, então, eles me indicaram e eu até não quis né, primeira reunião, segunda reunião e na terceira reunião que era ultima conversa, a minha mãe e o meu pai disseram, ôo. se os seus tios querem, o que você tem que cobrar deles, que eles te apoiam, coloca você e não abandonam você. A partir disso eu aceitei né, porque os meus pais também pediram. Aceitei e a mesma assim foi levando dois trabalhos, trabalhava tanto na Saúde e trabalhava na educação também, isso foi logo no inicio da década de 90 né. E aí foi, aí quando veio Magistério, e ainda continuei trabalhando na área de saúde, hoje também continuo ainda trabalhando né. A gente não esquece o que a gente aprendeu né,

então, e depois eu fui gostando lidar com há, pra mim, é gostar e amar desse serviço foi... não com os alunos, né. Eu, pra mim foi assim ajudar outros professores lidarem com nossos alunos, como é que tem que utilizar a língua portuguesa para compreensão dos nossos alunos, né. Isso que foi uma coisa que me fez se interessar mais pelo esse trabalho.

Autora: Quais são as principais atividade trabalhada em sala de aula?

K, I, K :

Eu, com vários cursos que tenho, não só da graduação e de pós-graduação, mas eu tenho curso de 40 horas de pedagogia, não pedagogia para trabalhar com os alunos, pedagogia pra trabalhar com os professores né, de que forma que a gente tem que formar professores pra lidar com as crianças, né, tenho esse curso 40 horas. Então, assim, as principais atividades que eu, hoje não estou como professor, eu estou como coordenador pedagógico, da nossa escola. O que eu oriente os nossos professores, os meus professores a trabalharem é mais valorização da convivência da nossa criança desse povo ne. E respeitar os outros alunos, isso segundo grau que tem, outros alunos que outras etnias. Hoje alunos que têm, alunos, no segundo grau: os alunos Kayabi, Trumai, Waurá, no EMIEP tem Kamaiurá também, então, a gente é lidando com esses alunos, a gente, apesar de essa palavra de ser professor, a gente não descobre as coisas né, a gente repassa as coisas o que a gente aprendeu. Sempre digo para os professores que nunca ignore as opiniões dos nossos alunos, né, porque a gente aprende junto com eles também. Ensinando a gente aprende demais lidar e então, a gente trabalha mais com essa, esse respeito da cultura de cada família né, porque muitas vezes quando a gente fala assim, a gente vai trabalhar religião, não religião católica, religião evangélica e outras religiões também. Cada família tem sua religião, se o crer, então, a gente respeita isso, então, as principais atividades são essas e como viver, né. O povo Ikpeng, ele tem uma tradição que é obrigatório a partir de criança fazer tatuagem, ele fica recluso em liberdade, depois que ele termina reclusão em liberdade, é obrigatório de ele estar participando de um curso Arquitetura. Por que? Ele, Ninguém vai construir sua casa pra você, aqui indígena, cada um construir sua casa. Não é igual lá na cidade você contratar um pedreiro, ou engenheiro civil pra fazer projeto e você manda construir sua casa, apesar de se assim, você fala, 'eu estou construindo minha casa' não, alguém esta construindo pra você, você está pagando. Mas aqui, então, isso é obrigatória, eu insisto com nossos professores que trabalhem a profundamente isso com nossos alunos. Essas são principais trabalhos que a gente trabalha com os professores. E eu quando vou trabalhar, é cobrindo alguns professores que viajam pra resolver os problemas dos

peçoais, problema de saúde, eu trabalho dessa forma, trabalho mais com as teóricas e praticas.

Autora O que é ensinado e como é ensinado?

K, I, K:

Aqui, como tem colocado, a gente ensina em series iniciais, é idioma né, aí com idioma a gente que eu tenho trabalhado muito com os professores como coordenador que eles trabalhem, aaaa... etno Matematica, mas não direto escrevendo mas brincando né, fazendo arquinho, fazendo flechinha e fazendo algum brinquedo e ate nos terceiro anos a gente trabalha isso e já trabalha as contagens e tudo. A parte do quarto anos, a gente já trabalha, põe mais a língua portuguesa, põe matemática, geografia, história né, e no segundo, no sexto anos, a gente trabalha mais um pouquinho misturado, a gente trabalha mais matemática, mais português, mais ciências, ciências da natureza, geografia, historias e culturas, dança, aaa musicas eee.. também as confecções de artesanatos, artefato, não consigo falar artesanato, a gente não produz pra vender, a gente, é de fato, fabrica isso e utiliza para o dia dia, cabo de machado, flecha e arco, então a gente utiliza né, eu, pilão e mão de pilão, é braçadeira, cocar e essas coisas, então, a gente trabalha isso. Além de trabalhar, língua portuguesa e matemáticas, essas disciplinas da base da educação básica.

Autora: Há quanta língua falada na escola?

K, I, K:

Na nossa escola apesar de a gente ter varias etnias que casaram com a etnia daqui né, a gente tem Kamaiurá, tem Waurá, a gente Trumai, a gente tem Kayabi, a gente tem Yudja. Hoje a gente tem Kuikuro também, mas a língua dominante é a língua Ikpeng, língua é tronco linguístico Karib. Então, ela é mais língua dominante. Esses dias nós tivemos fórum da escola, onde discutimos com os professores que pedisse essas crianças, esses filhos é de diferente casamento começasse e incentivasse os seus pais aprender a língua quando for na aldeia desse parente tá falando a língua com eles não ter vergonha. Porque eu não tenho vergonha, quando vou na aldeia do Kayabi e falo Kayabi. Quando vou no Kamaiurá, professores Kamaiurá só falam Kamaiurá comigo, falo Kamaiurá, falo, quando eu to aqui falo Ikpeng. Atualmente o que a gente está trabalhando a escrita mesmo são três escritas de hoje trabalhamos. Trabalhamos a língua Ikpeng, a língua portuguesa, inglês, hoje estão colocando

na grade curricular, Matriz Curricular como obrigatório, então a gente tá trabalhando isso. E a gente está trabalhando também com nossos alunos no ensino médio que tem regular, que nossos alunos que são kawaiwete, a gente tá trabalhando quatro línguas e escritas na nossa escola hoje atualmente.

Autora: Há elaboração de material didático para o ensino das diferentes línguas?

K, I, K :

Como nossa escola é uma escola central, a gente tá pedindo para esses alunos que tem outras línguas, Kawaiwete e os Kamaiurá que tem aqui, os Waura que tem aqui também trazem a biblioteca da escola, é os livros que os professores dessas etnias produziram e elaboraram né, a gente tem esses vários livros para consulta deles, dos nossos alunos porque a gente não é falante dessa língua, mas eles têm esses livros elaborados pelos outros professores. A gente não dá muito atividade escrita para eles, porque não falamos a língua, mas quando nas férias eles voltarem para suas aldeias, os professores têm colaborado muito com a gente esses professores de outras etnias né, com esses nossos alunos. Então, a gente esses, além dos livros elaborados nas nossas línguas, na nossa língua, língua Ikpeng, a gente tem esses livros, é diferenciado.

Autora: Qual a relação existente entre a língua portuguesa e a língua indígena de cada um?

K, I, K :

Tá, como a nossa escola é bilíngue, assim eu entendo, porque a gente fez diagnóstico de sociolinguístico com quatro aldeias Ikpeng que a gente tem e a gente viu que nesse... é questionário que a língua portuguesa e a língua Ikpeng, ele é 50% do uso da língua portuguesa e do uso da língua Ikpeng. Então, a gente tá utilizando essas duas línguas como uma língua... trabalhando paralelo tanto a língua portuguesa e tanto a língua indígena. Eu fui procurar em... no mundo no Brasil e fora também, a escola que trabalha com monografia no final do ensino fundamental, no primeiro ano, aqui a gente trabalha. Não fui nós que criamos a regra, mas nossos alunos que foi primeira turma que concluíram o primeiro grau, já era papai e hoje algum já são vovôs, eles pediram, porque pra gente, é pra índio, para indígena, pra nós indígenas e pra todos indígenas. Você tem comprovar que aprendeu fazer né, aprendeu fazer arco, peneira e qualquer coisa né, você tem que mostrar assim, eles criaram

essa regra que concluíram o ensino fundamental que teriam ao trabalho de conclusão desse primeira etapa. Então, nossos alunos fazem ooo... então nossos alunos eles fazem TCC né, então, hoje a gente esta com mais de cento e um pouco TCC dos nossos alunos de primeiro grau, só que isso está tudo em língua. A noite acho que dá para gente ver é do meu filho. Um dos meus filho terminou o ensino fundamental ano passado, esse é a pesquisa dele, então ele escreve tudo na língua, não tem em português, então tudo na língua eles escrevem e não tem português. Eles, eu tenho terminei e ele ainda vai desenhar e a gente vai montar para ele. A defesa desse trabalho vai ser em dia, a gente já datou, vai ser no final de fevereiro, dezoito que concluíram vão defender o trabalho, eles tem orientador, eles escolheram os orientadores né. Dependendo do assunto de pesquisado tem os orientadores, a musica, que a musica. A gente acredita a musica de tempestade, a gente canta essa musica, a gente acredita nisso, então a gente, tempestade para, passa,[...] então, dessa forma que a gente trabalha além de trabalhar a língua portuguesa. A língua portuguesa a gente ta utilizando hoje como a língua de comunicação com outra etnia e com os chefias grandes, como fazer documento, então, a nossa escola é hoje no sexto anos e oitavo anos, no sétimo anos a gente já trabalhar os documentos oficiais, como se escreve oficio, memorando, radiograma, como escrever documento, ééé... pra quem que é, se é pra prefeito, outra forma, é outro chamado, excelentíssimo, é pra outro é Ilmo, elustrissimo, assim por diante a gente vai trabalhando com nossos alunos na língua portuguesa.

Autora: Que tipo de textos vocês utiliza para trabalhar oralidade com os alunos?

K. I. K :

Éé... na oralidade, a gente trabalha vários, a gente trabalha na língua mais esse tipo de material né, cantos, oooo contos, aaa...como os brancos, como lendas das historias, assim também português, em português a gente pede pra nossos alunos lerem alguns livros né, e que faz, que faça o resumo oralmente ou reproduz isso oralmente, pra já ta treinando, hoje a nossa escola também pratica é nossos alunos pra qualquer evento que possa praticar que eles não se vergonham de ir falar diante da plateia, então a gente trabalha dessa forma de oralidade, além de texto e além de redação.

Autora: Quando um aluno tem dificuldade de aprendizado como é trabalhado as disciplina com esse aluno?

K, I, K :

A gente, isso é em todos os lugares né, do Brasil ou o mundo, então a gente, esse aluno que tem muita dificuldade, hoje a gente tem reforço, tem reunião dos professores, cada professor apresenta a dificuldade é... tem professores, o professor é multi como é que vou dizer, ele é unidocente no primeiro ano e até quinto anos, ele é unidocente, ele trabalha matemática, tudo e várias disciplinas. No sexto ano aqui na nossa escola já trabalha por disciplina né, então, todos os professores apresentam a dificuldade, daquele aluno e a gente estuda de que forma que a gente vai... quem, e quem pode ajudar essa pessoa a trabalhar, a ajudar essa pessoa, então, se esse aluno, ele tem dificuldade de entender a língua portuguesa, o professor da língua portuguesa que vai trabalhar esse aluno, ele tem uma hora de uma aula de reforço, aula de reforço, essa disciplina, ou da matemática e outra disciplina. Ai a gente tem esse reforço, aaa...ai eu como coordenador pego esse professor, faço planejamento junto com ele que vai trabalhar com esse aluno, ele tem uma semana ou quinze dias com esse aluno, depende, conforme, se ele superar antes de quinze dias, e ai a gente já pára e continua as aulas normais com esse aluno, ele participa as aulas com reforço. A gente tem resgatado muito nossos alunos dessa forma.

Autora: O que você pensa sobre o futuro da educação indígena dentro da aldeia?

K, I, K :

A nossa discussão, e minha discussão junto com os meus professores como coordenador que a gente é vir esse, se a gente tá lutando pela educação diferenciada, então, nossa escola tem que ser o exemplo, tem que ser, tem que ter um olhar muito diferente, uma atividade muito diferente, muito diferente eu digo assim, que a nossa escola valoriza mais a nossa cultura, preserve mais a nossa cultura, porque muito fácil a gente lidar com a língua portuguesa e lidar com o mundo, que a língua portuguesa que a língua nacional que está tampado em qualquer lugar e em qualquer ser humano, mesmo índio né, o que não está tampado em todos os lugares só a nossa cultura, porque é local. Então, a gente tem que valorizar muito isso e não desmembrar a língua portuguesa ou não desmembrar, só porque a língua é muito fácil a gente aprender, então vamos ficar com a língua portuguesa, não, nossa história, a nossa origem, a nossa cultura e a língua. Então, tem que valorizar mais isso, que futuramente a nossa escola seja, é... um lugar de onde aprender a cultura Ikpeng, não a cultura branca né, que aprenda a vida do branco nessa escola, mas que essa escola preserve futuramente a nossa vida, a nossa história e a nossa raiz.

Autora: Você é feliz por ser professor?

K, I, K:

Hoje, eu... tem muito orgulho de ser professor, de ser índio e de ser professor, porque apesar de a gente não ter superado tudo obstáculo que ainda a gente tem, tenho orgulho de mim, assim, porque tenho orgulho de mim, na verdade não tenho orgulho de mim. Eu tenho orgulho dos professores que eu tenho, que foram meus alunos que, naa... como aluno mesmo na escola e também como foram meus alunos na faculdade, e hoje a gente é colega de trabalho, brigamos o mesmo assunto, valorizamos o mesmo assunto, discutimos o mesmo assunto, é assim eu tenho orgulho desses professores e de mim né, tenho orgulho de mim dessa forma, tendo orgulho desses professores que foram meus alunos, que hoje são os colegas de trabalhos, assim porque vejo isso que, o trabalho que eu tenho feito, sacrifício que eu tenho sofrido pra poder ser quem eu sou hoje, que hoje tem fruto, hoje eu colhe esse fruto que vejo meus alunos, que hoje que eu chamo de meus professores que são os professores da escola onde eu trabalho, é assim eu tenho orgulho, não so do de mim né, como eu tenho falado e colocado. De todos os professores do Xingu eu tenho orgulho, tenho muito orgulho de ser de todos os professores.

ANEXO E - ENTREVISTA COM PROFESSOR NA ALDEIA ARAYÕ

Texto 6

23/01/2017, território Indígena Médio Xingu Mato Grosso.

Autora: Porque você decidiu ser professor?

K, I, K:

Eu decidi de ser professor por vários motivos, na verdade né, porque os professores que foram por nossos, primeiro que foram na verdade. E surgiu muita demanda na verdade na aldeia, quando os professores saiam para fazer, pra fazer outros cursos, faltavam cobrir eles. Aí eu particularmente pensei decidir assumir no lugar dele, pra cobrir essa vaga que deixavam 30 dias. Aí tive reunião pra escolher alguns professores pela comunidade na qual eu próprio decidir de ser, eu me manifestei diante do publico, eu pedi pra ele que eu seria professor pra cobrir os professores que estavam saindo pra fazer cursos.

Autora: Quais são as principais atividade trabalhada em sala de aula?

K, I, K :

Bom, eu.... hoje... anteriormente eu trabalhava globalmente, eu pegava todas as disciplinas, mas atualmente não, atualmente eu sou formado na área de linguagem, só trabalho linguagem, na língua portuguesa, então sou professor de língua portuguesa. Não trabalho muito na língua indígena, porque tem outro professor que trabalha na língua indígena. Aí eu trabalho mais linguagem, é linguagem português, gramaticas, conto, literatura, morfologia. É mais no grau de 2º grau, eu trabalho por alunos de 2º grau.

Autora: O que é ensinado e como é ensinado?

K, I, K:

É, eu trabalho mais, por exemplo como sou professor de 2º grau, trabalho mais leitura, mais escrita né, leitura e mais escrita dentro da sintaxe, dentro da morfologia, dentro das leituras, do conto e da literatura, o que esta dentro da linhagem do 2º grau, são disciplinas

mais grau avançado, mais elevado. E então, eu faço esse trabalho na verdade, para atender a linhagem daquela área e pra atender a necessidade dos alunos né, eles precisam tanto.

Autora: Há quanta língua falada na escola?

K, I, K:

Na minha escola tem uma Ikpeng, língua Kayabi né, que é tupi, aí tem , poderia entrar lingua Trumai Suyá, ou Kamaiurá, mas essas línguas, esses mestiços que estão na sala de aula poderia falar própria sua língua, nem sempre é falado, língua mais forte na sala de aula, língua Ikpeng e Kayabi.

Autora: Há elaboração material didático para o ensino das diferentes língua?

K,I, K:

Bom, a gente poderia ter diversidade dos livros pra poder trabalhar com os alunos com diferente língua da etnia né. Mas não, a gente, como eu trabalho numa área só, utilizo mais o livro didático de fora né, da língua portuguesa. Não uso muito a língua, o livro de outra língua. Mas só uso em caso da comparação com a língua portuguesa com a sua própria língua. Não tem tanto o livro indígena por exemplo das outras etnias. Aí a gente só faz comparação por escrita mesmo, por exemplo quando eu trabalho em linguística, a gente opera todas as palavras, as palavras da línguas pra descobrir acento tônica e tudo isso né. Nessa parte então, falta livro, das línguas, dentro das língua da etnia.

Autora: Qual a relação existente entre a língua portuguesa e a língua indígena de cada um?

K, I, K:

O meu ponto de vista, a língua portuguesa é mais forte no Brasil né, no mundo indígenas né, não vou dizer que foi imposto, chegou sim e hoje eu vejo que a língua portuguesa é uma língua de interação, é uma língua de comunicação, assim como a língua indígena né, é uma língua interação pela própria sociedade. Mas essa língua portuguesa é uma interação do mundo em geral, porque os kamaiura com os kuikuro não se entendem, tem que usar língua portuguesa para se interagir e pra comunicar. Enquanto a língua indígena é particularidade de cada povo, só aquele povo que entende, que sabe, de comunicação de

interna do povo. Por outro lado, aprender a língua portuguesa por vários motivos né, por vários motivos de compreensão e de manifestação, defesa, lutar pelo seu direito, pelo território, pela sua identidade e tudo isso.

Autora: Que tipo de textos você utiliza para trabalhar a oralidade com os alunos?

K, I, K:

Quando eu trabalho pequena história, por exemplo quando a gente, a oralidade é diferente da oralidade, bom trabalho mais história, mais conto e é mais poesia, alguma fabulas. Própria literatura né, literatura de bibliografia, literatura de poesia e até literatura médica né. E demais os tipos de literatura que cheguem em mim né, que tenho condição de trabalhar

Autora: Quando um aluno tem dificuldade de aprendizado como é trabalhado as disciplinas com esse aluno?

K, I, K:

Quando os alunos tem dificuldade, hoje eu deparei muito com os alunos, os alunos que entram, difícil é quando vem, quando os alunos vêm de outra etnia, pra completar o ensino fundamental, até aqui deparei numa dificuldade né, que nunca tinha visto essa disciplina na sua escola. Aí eu dedico mais com eles, para ele acompanhar disciplinas, ele precisava ver e ter aula de reforço na verdade, peço pra professor auxiliar e trabalhar com ele pra poder acompanhar na aula seguinte. Quando o aluno tem dificuldade, eu dou mais atenção a ele né e demais colegas dele e algumas colegas, os alunos que tem dificuldade.

Autora: O que você pensa sobre o futuro da educação indígena dentro da aldeia?

K, I, K:

Eu particularmente assim como todos os professores, a gente, assim nossa comunidade planejam, por exemplo, pra gente implantar o Ensino Médio nas escolas já foi pensado antes de ser implantada né, desde que nós estamos construindo Projeto Politico Pedagógico que já foi pensado que já querendo criar o ensino médio né, aí muitos alunos tinha intenção de sair fora, terminar o ensino fundamental e sair fora pra aperfeiçoar mais o conhecimento. Mas não a gente pensou em que, a gente pensou que cada professor escola área pra poder atender a

necessidade da demanda né. Aí futuramente a gente acredita que... a gente precisava o grau do conhecimento dos professor pra poder implantar outro ensino né, por exemplo Faculdade, Graduação, assim a gente pensa somar o conhecimento com todos os professores do Xingu. Enquanto mais Mestrado, Doutorado é melhor ainda pra poder implantar o sistema de ensino de grau de superior né. Pra próprios alunos estudarem no Xingu, assim não facilita a saída dos alunos fora.

Autora: Você é feliz por ser professor?

K, I, K :

Sim, muito, tanto pensava, porque eu achava bonito no inicio, quando os professores anteriores saiam muito né, voltavam, eu sabia que ia ser difícil né, quem gosta, quem ama, para ele não é nada né, eles trabalham por amor. Tem que ser trabalhar por amor né. Todo tipo de trabalho é por amor né. Por isso que não gosto de ser indicado, por exemplo quando a pessoa quer trabalhar para comunidade, ele tem que se indicar porque gosta daquele trabalho. Quando a comunidade indica, a gente não sabe aquela pessoa está gostando, quando indicado não trabalha bem, não quer, não tem essa vontade, em fim. Se eu estou gostando porque fui eu que escolhi. Então, essa função que tenho, adoro na verdade, eu gosto, desafio que vem, enfrente, em fim, superar e pra supera mesmo. Essa função que eu tenho gosto muito pra falar verdade.

ANEXO F - ENTREVISTA COM PROFESSOR ALDEIA SAIDÃO

Texto 7

28/01/2017, Território Indígena Alto Xingu Mato Grosso.

Autora : Porque você decidiu ser professor?

W, A :

Éé...Olha, eu mesmo em particularmente, eu sei, não é pensando como professor. A minha ideia é estudar mesmo, aprender a língua portuguesa, aprender conhecimento do branco e aprender em geral. Isso é minha ideia, eu pensava, por um tempo apareceu a palavra é ser professor, e aí eu acabo aceitando a confiança da comunidade, comunidade Aweti. Onde me disseram que eu mesmo ser professor da aldeia. Hoje agora, desde 1994, eu aprendi

estudar. Em 1997, aí já é o papel do professor. Fiquei 3 anos ainda, assim intenção de aprender a língua portuguesa, depois de 3 anos aí já é outro papel, já é professor.

Autora: Quais são as principais atividade trabalhada em sala de aula?

W, A :

Olha, atividade que eu como professor trabalho com os alunos, é a língua Indígena, a língua Aweti e o segundo é ensinado em português. Porque a maioria da comunidade, pais dos alunos, eles insistem que a gente, professor ensina língua portuguesa. Aí outro lado, a gente aplica um pouco é a língua materna, a comunidade, o pai acha que esses falantes, crianças já estão aprendendo, já estão falando, onde eu professor orienta eles também. Eles só falam, mas não escreve as letras. Assim que eles acabam entendendo e acabam aceitando estudar também língua materna.

Autora: O que é ensinado e como é ensinado?

W, A :

Olha, eu professor, eu ensino é através da oralidade. A gente pede, eu convida alguma pessoa da comunidade contar uma história. Ai aluno escuta e anota alguma importante também, depois eles mesmos escrevem um texto, eu só corrijo só, corriji letra, arruma letra certo, porque os alunos escrevem a letra tudo trocado. Só corrijo mesmo. Assim desenvolver a letra deles, melhorando de que forma certo e como que se escreve palavra.

Autora: Qual a relação existente entre a língua portuguesa e a língua indígena de cada um?

W, A:

É na minha intenção, no meu pensando particularmente, a língua portuguesa , a nossa língua indígena a gente nasce já falando já. Então, a maioria acha que, a comunidade acha que já está sabendo e não precisa nem escrever, mas no meu entender ensinar criança na língua indígena é pra ter mais educação, pra aprender mais, o que a comunidade quer a educação melhora. Então, é isso que a gente precisa, é a língua materna pra que ensinado em sala de aula. Língua portuguesa a gente precisa aprender pra se comunicar e para se defender também. Lideranças, caciques falam que para nós, estudantes estudarem e pra voltarem pra

defender os direitos. Acho que não é isso também, nós aqui do Alto Xingu, tem vários etnias, a gente não entendi a língua do outro. Aí a gente pega essa língua portuguesa pra comunicar com ele, é mais fácil de compreender né. Mais fácil de entender e se aliar com ele né. Então isso que a gente precisa de língua portuguesa pra se comunicar.

Autora: Que tipo de textos vocês utiliza para trabalhar a oralidade com seus alunos?

K.I.K:

Olha, tem as pessoas, conhecedor, pessoa tradicional, a gente chama as pessoas pra contar uma historia, em cima a gente trabalha e o texto falando também as pessoas escutam, depois a gente pede pra contar se as pessoas vai contar corretamente o que conhecedor tinha contado pra nós, pra eles. E o texto a gente trabalha na leitura, contando essas historias e interpretar o texto. Copiar algumas frases que tá lá, acha que mais importante, os alunos copiam, depois apresentam o que ele achou bom. E assim o trabalho está sendo em sala de aula. Pra ajudar os outros que tem dificuldade também, tem o aluno dificulta, ele não consegue trabalhar, ele não consegue elaborar o texto. Com isso, a gente trabalha na oralidade pra aprender melhor.

Autora: Quando um aluno tem dificuldade de aprendizado como é trabalhado as disciplinas com esse aluno?

W, A:

Olha, a gente, a gente marca outro horário pra não atrapalhar os alunos que estão avançado. A gente pegar esses alunos e contar separadamente, só com ele o que o texto tá falando ali, traduzir mais linguagem, traduzir pra eles entender de uma forma correta, uma forma palavra mais simples. E ai a gente desenvolve algum aluno que entende aquela frase para ajudar a desenvolver a memória deles. É assim ele consegue desenvolver, tirar da dificuldade e da duvida.

Autora: O que você pensa sobre o futuro da educação indígena dentro da aldeia?

W, A:

E eu tô pensando o futuro da educação da essa comunidade e organizar melhor os alunos, a comunidade, de que forma a gente quer melhorar a nossa educação aqui. Pelo que a

minha visão, desde que começou educação aqui, em relação a educação escolar, num tem organização pra formar os alunos, pra capacitar os alunos. Com isso eu vem pensando, criar uma Associação. Com isso, através da associação, a gente quer melhorar nossa educação aqui, a gente quer procurar um apoio de outras pessoas, outro instituição, outro governamental, não governamental ajudar também nossa educação aqui. Com isso, a gente quer melhorar, a gente quer formar as pessoas, cantoras aqui, a gente quer capacitar flautista, a gente quer capacitar historiador. Tudo isso eu penso, para que a nossa cultura não acaba logo, para que nossa cultura bem viva, sempre forte. Isso que o meu futuro educação, pra que a gente busca né. Outra coisa que eu queria falar aqui, meu pensamento aqui, futuro, através da associação ter um arquivo aqui, uma acervo, pra que a gente coloca, deposita tudo conhecimento ali. Onde pessoa quiser acessar vem procurar a gente e aprender a nossa cultura.

Autora :Você é feliz por ser professor?

W, A :

Sim, eu adoro, eu adoro muito de ser professor, ate agora eu me considero muito professor indígena. Sou formado, então, hoje tô sempre e tô ganhando confiança da comunidade, dos caciques e também da minha família, comunidade daqui, outra comunidade. Com isso, eu fico muito feliz né. Eu acho que o cara de professor mesmo. Então, é isso.

ANEXO G - ENTREVISTA COM PROFESSOR ALDEIA WAURÁ

Texto 8

06/02/2017, Território Indígena Alto Xingu Mato Grosso.

Autora: Porque você decidiu ser professor?

P, W :

Há em primeiro lugar na aldeia naquele tempo não existia é um professor é ai sempre eu vejo naqueles tempos que as crianças estava aumentando, ai com essa visão que tive naquele tempos ai resolvi ser professor, i i (...) enfrentar nessas partes que eu sei que é uma uma função di ser professor e mais importante de todos né, por isso que resolvi seguir nessa área para ajudar meu povo.

Autora: Autora: Quais são as principais atividade trabalhada em sala de aula?

P, w:

Há principalmente á os alunos lá conforme a o currículo da escolas a gente sempre tá dando ´s primeira á aula a aula primeira fase principalmente na língua materna, ai depois quando completou á á quer dizer passa para terceiro ciclo mais para cima já é alfabetizado na língua portuguesa é é bom para nossa linguagem também fortalecer nossa linguagem ai i i e dessa forma que a gente trabalha a gente pode está é explicando muitas palavras da língua portuguesa para os alunos.

Autora: O que é ensinado e como é ensinado?

P, W:

É (...) é então nessa parte a gente trabalha principalmente quer dizer do meu caso quando eu trabalho na escola e primeira coisa e que eu faço com as crianças gostar de mim também conta algumas histórias que é do meu povo e depois é escrever né, i i as vezes eu possa tá levando esse grupos dos meus alunos para á á um ancião contar história e assim a gente vai aprendendo, né, a as tanto na narração i i produção de textos também i i quando na nas outras área também é por exemplo na matemática a gente faz uma uma plantação de roça também prá aprender a mitologia de origem e depois a gente vai para a pratica, isso que é mais ou menos que a gente trabalha né nas escolas ai .

Autora : Há quantas línguas faladas na escola?

P,W:

É na aldeia a quer dizer aqui na comunidade lá é língua da nossa língua mesmo Aruak mais forte ainda né, ninguém tá falando conversando na língua portuguesa na aldeia então a gente aprende a língua portuguesa, português só que a gente não conversa entre português né, somente na língua materna Aruak então na aldeia só tem duas língua que é falada entre nós língua materna e português ensinada na escola..

Autora: Há elaboração de material didático para o ensino das diferentes línguas?

P, W :

Então na minha formação é quando eu estudava tava fazendo uma faculdade ai eu tinha oportunidade de fazer um livro, é um livro em bilíngue ai é a única escola que recebeu esse e que diz o único livro que tive na na na nossa escola ai todos os livros também existem só também é enviado pelo MEC não dá para trabalhar muito bem porque a vezes a gente pega, as vezes a gente usa também de pegar esse livro, livro que veio de fora e tem os conteúdos que a gente não entende que não bate com nossa realidade e as vezes os alunos também fica com pouca dificuldade de conhecer o nome de objeto que fica na aldeia, por exemplo uma rua ou endereço como que a gente pode mostrar esses endereços e ruas para os alunos né, ai esse material didático já tem é um livro bilíngue apenas uma né, foi e que eu fiz durante minha formação.

Autora: Qual a relação existente entre a língua portuguesa e a língua indígena de cada um?

P, W:

Então pra a na aldeia a gente vê que a língua portuguesa é mais importante pra nós né, porque a língua pra nós tá se tornando uma arma pra gente se defender, também porque é atualmente os portugueses estão apertando a gente né então na hora de a gente usar essa língua portuguesa pra gente se comunicar com esses povos de fora, e se defender e também dentro dentro da nossa realidade real também que tem muitos povos de línguas diferentes né, é claro que a gente não fala nem entende a língua deles ai a gente usa essa linguagem essa língua portuguesa pra gente se comunicar e fazer amizade e vai seguindo as frentes né, conforme a nossa realidade aqui.

Autora: Que tipo de textos você utiliza para trabalhar oralidade com os alunos?

P, W :

Então da minha parte sempre eu procuro uma uma um texto um pequeno mito uma narração da internet principalmente da internet buscando algumas histórias contos de outros povos, as vezes encontro no livro que aqui principalmente aqui a história do povo que está morando aqui perto né, e as vezes eu procuro também nos textos e quer dizer a história pequena de outros povos pra gente conhecer e mostrar para os alunos também, e depois disso a gente pode escrevendo essa a nossa história da nossa história mesmo com os alunos, explorando em forma de o texto o cartaz produz cartão e sempre eu eu mostra

também uma história que o grande autor é o parente que é o Daniel Munduruku contam a muitas histórias do povo deles, ai eu eu pega essa esse livros também que tem poucas que eu comprei lá ai eu pega mostra e a gente ler tu juntos com os alunos, e depois a gente pode tá escrevendo da nossa história também chamando o velho, as vezes a gente não chama o velho quer dizer ancião na escola porque ele não se sente confortável na sala de aula o único jeito é sai da escola e procurar no um lugar e ele se senti confortável, prá conta uma história ai a gente registra lá né isso que acontece ai.

Autora: Quando um aluno tem dificuldade de aprendizado como é trabalhado as disciplina com esse aluno?

P, W :

Então eu um tive minha aluna que tinha muita dificuldade de fazer principalmente uma leitura né, ali é é ai a gente principalmente eu fiquei muito pensando nessa parte como que eu vou fazer com esse aluno ai como á á é é essa turma tem os alunos que são mais avançados do que eles, i as vezes esse aluno não gosta de esperar os outros fazer atividades de vagar sem mais assim né, mais ai que acontece sempre eu falo para meus alunos que o único jeito é fazer leitura ai isso que eu falo e faço com meus alunos, também que tem maior dificuldade eu deixa uma pequena tarefa di leitura não é assim muito grande assim não né, ai uma pequena textos um pequeno textos uma pequena historinha prá ele ler, é é é repetir muitas vezes em casa e depois no outro dia ele vai ler na minha frente na frente dos colegas também, prá prá ter muita capacidade de fazer leitura isso é uma forma di eu encontrei também du prá facilitar esse aprendizagem porque é uma forma que pensei, mais ai existi outro também o meio, meio também di ensinaçãõ que que prá mim é dessa forma foi que encontrei.

Autora: O que você pensa sobre o futuro da educação indígena dentro da aldeia?

P, W :

Há dentro da minha aldeia é uma educação que seja muito valorizada principalmente é porque tem uma educação indígena que a gente tem só na fala também existe na escrita, e também é uma coisas que o mundo di o mundo lá fora não respeita né, ai o único jeito prá si prá gente tentar melhorar nessa parte a gente, a gente manter esse educação da principalmente diferenciado como a gente pode segui conforme as culturas a gente pode construindo uma

nova ideia conforme as nossas culturas prá gente é melhorando uma aprendizagem intercultural prá aprender as duas coisas porque muitos alunos é é não também não os pais, principalmente os pais do alunos né, não confia nos professores indígenas também né, ai acaba mandando seus filhos para a cidades, é isso pode esta fazendo uma prejudicando a educação também ai o que acontece é espera que no futuramente para mim né, ter muito o os professores formados de diferentes áreas e a gente vai trabalhando junto como uma equipe i i com esse força a gente tá pode está melhorando o ensino di aprendizagem dos alunos na nossa escola né.

Autora: Você é feliz por ser professor?

P, W:

Ha há é muito á antes né, eu não sabia que como que é a função du du du de ser professor ai depois quando entrei nessa área ai descobri que é muito mais importante du que du que outros também prá mim da minha vida, ai o que que acontece da minha parte também a quando eu tava começando estudar sempre mais o meu pai sempre falava que eu vou seguir valorizando mais na cultura ser lutador, tocador de flauta, ai onde eu pensava que este também é uma uma coisa muito importante para minha comunidade mas sempre eu falo que o eu posso fazer diferente uma diferente que também é muito importante também, ficar nesta área ajudar as comunidades em forma de ensinar os alunos né, ai o único por isso que eu tó ficando feliz de seguir nessa função é que é que é a gente deixa estrutura a noção dos alunos né, organizar o pensamento dos alunos pra seguir a com rumo melhor.

ANEXO H - PESQUISA DE CAMPO

Pesquisa de Campo aldeia Arayõ

Figura 12 - Professor Ms, K, I, K



Foto: Prof. Dr Wary Kamaiurá Sabino, 2017

Pesquisa de Campo aldeia Arayõ

Figura 13 - Professor K, I, K



Foto: Prof. Dr Wary Kamaiurá Sabino, 2017

Pesquisa de campo aldeia Aweti

Figura 14 - Professor A, A.



Foto: Prof. Dr Wary Kamaiurá Sabino, 2017

Figura 15 - Aldeia Saidão território Indígena Alto Xingu Mato Grosso



Foto: Gualthier, 2017

Cultura Kamaiurá e Aweti aldeia Saidão

Professor Dr Wary Kamaiurá Sabino, com os filhos e os alunos dançando Tawarawana (dança do papagaio), uma forma de aprendizado, que nossa cultura nunca morra.

Figura 16 - Tawarawana (dança do papagaio)



Foto: autora, aldeia Saidão, 2017

Figura 17 - Observação em aula na Escola Estadual Indígena Fumaça

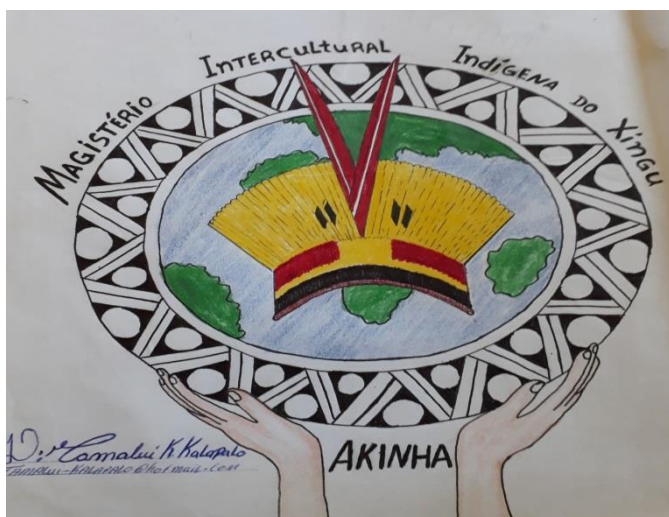


Foto: Prof. Dr Wary Kamaiurá Sabino, 2017

Desenho que simboliza o curso de Magistério Intercultural.

Este desenho foi produzido pelo o aluno-professor Tamalui Kalapalo, depois de uma reunião foi escolhido a Etnia Kalapalo para fazer a simbologia do curso. Que representa o território indígena do Xingu. O nome AKINHA, significa APRENDER, na língua Kalapalo que é do tronco Karib

Figura 18 - Símbolo do curso de Magistério Intercultural



Fonte: desenho do aluno-professor Tamalui Kalapalo, 2016

Figura 19 - Alunos-professores no curso Magistério Intercultural, Escola Estadual Indígena Leonardo Villas Bôas



Foto: Prof. Dr Wary Kamaiurá Sabino. 2017.

Figura 20 - Alunos-professores no curso Magistério Intercultura, Escola Estadual Indígena Leonardo Villas Bôas



Foto: Prof. Dr Wary Kamaiurá Sabino. 2017.

Assim, para maior entendimento da identidade dos povos Kamaiurá e Aweti, segue uma breve apresentação de identificação desses povos. O arco e flecha do povo Kamaiurá, e o sal produzido pelo povo Aweti. Segundo Rodrigues, a identidades dos povos indígenas á diferença das línguas faladas, portanto, os Kamaiurá e os Aweti são do mesmo tronco linguístico Tupi Guarani, mas á uma distinção entre a língua e dialeto (Rodrigues, 1993a, 1993 b).

Figura 21 - Identificação dos povos Kamaiurá arco e flecha, e Aweti sal do índio



Foto: Sanderson 2011

Foto: Wary Kamaiurá Sabino 2018