



**EDUCAÇÃO INDÍGENA NÃO CARTILHADA:
Uma Experiência de Letrar na Amazônia**

Maria de Nazaré Corrêa da Silva¹
professoranazareuea@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho relata a prática de formação de alfabetizadores e coordenadores de turmas bilíngues de diversas etnias no estado do Amazonas desenvolvida e investigada por uma das autoras, enquanto coordenadora de um Programa de Letramento, no período de 2003 a 2010. O tema formação de professores sempre traz infinitas reflexões, independente dos arautos aos quais pertença. Apresentamos, em um primeiro momento, a descrição da proposta de formação dos alfabetizadores e coordenadores. Em um segundo momento, explicitamos o relato de uma experiência de alfabetização em língua materna, vivida com um grupo omágua, desaldeado e desracializado, na sua maioria, que residia na periferia da cidade de Manaus. Tanto a metodologia das formações quanto a ação de alfabetização tiveram formato presencial e foram acompanhadas sistematicamente por uma equipe pedagógica disponibilizada pelas instituições envolvidas. Como resultado, foi evidenciado que os sujeitos do projeto adquiriram uma nova maneira de interagir com a cultura oral e escrita, ampliando sua leitura de mundo na perspectiva de sua valorização enquanto resgate da cidadania.

Palavras-chave: Amazônia. Educação bilíngue. Educação Indígena. EJA..

1. INTRODUÇÃO

Este texto revela a prática de formação de educadores de uma turma bilíngue de diversas etnias, em municípios situados nos vales do Rio Solimões, no Amazonas. O projeto se caracterizou pela busca de ampliar e,

¹ Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUCSP, mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM e, licenciada em Pedagogia na mesma instituição. Docente estatutária do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas/UEA na Escola Normal Superior/ENS. Coordenadora do Centro de Referência e Memória da EJA na Amazônia/CEREJA. Líder do Grupo de Pesquisa credenciado pelo CNPq Observatório da EJA "Reescrevendo o Futuro" (UEA).

ao mesmo tempo, singularizar a formação de educadores em relação à Educação de Jovens e Adulto/EJA no contexto da luta indígena e, em firmar sua identidade desconstruída com o racismo ao longo dos anos e acelerada no século XX, sofrendo as consequências da desracialização, principalmente como o êxodo rural tão comum na Amazônia. Medeiros (2015), ressalta que no plano da política há um esforço de (des)racialização da experiência coletiva. Há de se compreender os ciclos de alterações ambientais e culturais sofridas pelos povos tradicionais que constituem a população amazônica. Aos povos da floresta as ações requerem calendário prevendo a estiagem e o aumento das águas, quase nunca respeitado pelos gestores. Para os povos das águas, também chamados de ribeirinhos, na enchente de grandes proporções, o calendário por vezes é suspenso, pois o acesso às residências e escolas sofre com a subida dos assoalhos, aproximando-os por demais da cumeeira ou teto da casa, onde seus moradores permanecem deitados nesses locais, alterando ciclicamente seus hábitos.

Na docência, temos um leque robusto que nos desafia ao enfrentamento e à tomada de consciência no trato com a formação desses povos. Quando lemos e refletimos sobre uma educação emancipadora, vemos o quanto Paulo Freire bebeu em várias fontes sem ficar refém de nenhuma delas. Contudo, ele criou um caminhar filosófico epistêmico próprio, com a cara e a voz do “oprimido”, com grandes possibilidades de transformação do espaço vivido e sentido na concreticidade do cotidiano e de “andarilhagem” de muitos “um”.

Homem e natureza são integrantes de um mesmo cosmo representado no romance pelo personagem Miguel dos Santos Prazeres. Sem profissão definida – balateiro, mateiro, pescador, vaqueiro, caçador, juteiro, pirotécnico – Miguel é o homem típico da Amazônia, que segue em sua canoa gita por entre furos e ilhas, nos fluxos e refluxos das marés, buscando para o seu mundo uma explicação, que só vem de forma alegórica através do imaginário social. (ROSA, 2003, p.31).

O/a professor/a não se basta pelo domínio do conteúdo, mas tão somente e verdadeiramente por sua prática social. Essa prática se constitui num importante instrumento de organização contra hegemônica para o enfrentamento à violação dos direitos humanos como: “os direitos civis e

políticos; os direitos sociais, também chamados de coletivos; e os direitos culturais e ambientais; também em curso o direito de solidariedade humana” (CALDART, et al., 2012, p. 224). A prática social do/a professor/a deve refletir sua posição perante os atos desumanos que produzem males como a fome, a doença, a insegurança, a deseducação, dentre outros, que afetam milhões de pessoas e que continuam sendo consideradas fatalidades ou, pior, são atribuídas à responsabilidade das próprias pessoas que delas padecem.

Estar com o outro não se encerra apenas em intenções, em palavras destituídas de significado, mas se concretiza por meio de projetos coletivos da escola, e se esses projetos estiverem visceralmente atrelados à luta permanente contra as estruturas desumanizantes presentes em nossa educação e sociedade. (FELDMANN, 2009). Tomar como objeto de estudo a multiplicidade de culturas, valores, gêneros e classes sociais presentes nas relações interpessoais e pedagógicas que envolvem o ato de ensinar e de aprender torna-se imperativo no ofício de e para ser educador.

2. O CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

O maior e mais diverso estado do Brasil como é conhecido o Amazonas viu crescer, de forma significativa, sua rede de serviços públicos, com a adoção de melhores condições educacionais no interior do estado para atender a população. A Organização Cambeba do Alto Solimões/OCAS, demandante desta experiência, através de seu líder Far Kambeba, reivindicou garantias dos direitos a que faz jus o seu povo que há tempos são injustiçados. Com propriedade, acerca dessas injustiças, Santomé (2013) reflete que, uma vez que não é mais admissível atribuir os sucessos e fracassos escolares a problemas na estrutura dos genes, aos dons outorgados por alguma divindade, à situação dos astros no firmamento no momento do seu nascimento ou a qualquer outra explicação, irracional, um dos desafios mais importantes dos atuais sistemas educativos é contribuir para a aprovação escolar e assegurá-la. A reprovação escolar, ao menos nas

etapas obrigatórias do sistema, sempre é uma manifestação de denúncia da existência de uma sociedade injusta.

Práticas curriculares não convencionais, exigem perscrutar um currículo a ser construído de forma integrada, respeitando a diversidade de etnias e manifestações regionais da cultura popular. Não poderá, por conseguinte, ser previamente definido sem passar pela mediação com os sujeitos e seus saberes, bem como pela prática de seus professores, o que vai além do regulamentado, do consagrado, do sistematizado em referências do ensino fundamental e do ensino médio para reconhecer e legitimar currículos praticados. Reconfigurar currículos não é desafio individual, mas coletivo, de gestão democrática, que exige pensar mais do que uma intervenção específica: exige projeto político- pedagógico para a escola multicultural, como territórios de trabalho e aprendizagem em rede, em que a diversidade da sociedade esteja presente.

Gimeno Sacristán (2013) observa que nossa sociedade abriga uma enorme diversidade cultural. Essa diversidade, para o autor, incrementou exponencialmente sua pluralidade interna e já não é dada somente pelas distintas ideologias, concepções morais ou confissões religiosas, geradas sob uma única matriz cultural, mas a essa diversidade se somam diferenças culturais trazidas por indivíduos e grupos vindos de longe, o que resulta em uma metamorfose sociológica de enorme magnitude. Silva (2012), analisa que a Amazônia é uma diversidade de povos, de línguas, de organização societária típica de seus primeiros habitantes. Suas pesquisas apontam que, na Amazônia pré-colonial, havia fartura alimentar, densidade populacional, vastidão de terras e a pluralidade de nações que as ocupavam, como aspectos reiterados pelos viajantes. A Amazônia é secularmente tensa e não há registro, de uma forma geral, de projetos do Estado Nação para o seu desenvolvimento, ficando à mercê de ações e programas pontuais, sem a garantia de continuidade e de sustentabilidade. É pauta das lutas o diálogo entre educadores, educandos e especialistas, assim como os demais segmentos envolvidos no processo, que um currículo para a educação de pessoas jovens reivindica uma formação docente historicamente

comprometida, por meio dela, poderão revelar seus fazeres e “ressignificar” seus dizeres, a partir do que, efetivamente, sabem e pensam.

3. OBJETIVOS DA PROPOSTA E VIÉS DAS FORMAÇÕES

Vários objetivos nortearam esta prática. Destacamos dois que refletiram uma quebra de paradigma educacional os povos da floresta. Analisar os impactos da cultura escrita, presentes no cotidiano das comunidades indígenas, a fim de provocar políticas públicas referentes à utilização das línguas portuguesa e indígena em produções próprias e, reconhecer o espaço educativo como ambiente de ações criativas e de trocas de saberes, socializando-os entre seus pares. A proposta teve como estratégia didática na prática docente, uma dupla de professores para, no máximo, trinta alunos. Com certeza, essa alternativa facilitou a troca de experiências e a sistematização dos diálogos provocados pelo grupo. Enquanto um discutia e fomentava o debate, o outro registrava as observações que seriam utilizadas como texto-base nas aulas. A partir desses apontamentos, eram feitas as fichas de diálogos, escolha das palavras-chave e os demais exercícios constantes nos passos metodológicos até a sua completa exploração. Vilas Boas (1994), sugere que levemos em consideração três critérios básicos para a escolha da palavra ou das palavras-chave extraídas do contexto: complexidade, produtividade e alternância entre o fácil e o difícil.

A metodologia constituiu-se de aulas expositivas dialogadas; utilização de textos para leitura, análise e interpretação de situações vividas e do imaginário indígena e caboclo; confecção de materiais didático-pedagógicos para o uso na ludoteca, “paneiroteca” Silva e Aguiar (2016), ou sala de aula com vistas ao desenvolvimento dos sujeitos. A avaliação foi realizada durante a formação, considerando participação, produção de textos e sugestão de metodologias inovadoras no âmbito do letramento bilíngue.

4. OMÁGUA/KAMBEBA: CONHEÇA ESSE POVO?

Relatórios de viajantes dos séculos XVI e XVII atestam que os omágua/kambeba, nos dois primeiros séculos de colonização, se dividiam em omágua yetê e omágua das ilhas. Os primeiros se reconheciam como “verdadeiros” e habitavam o rio Napo, atual Equador, e o segundo grupo vivia no alto rio Amazonas, cujo território, no século XVII, se estendia desde o atual município de Fonte Boa (AM), subindo o rio até o território peruano, numa extensão de terra de 700 km. Esse povo, que também habitava a várzea do rio Amazonas, pressionou os colonizadores a reconhecerem seus direitos de organização social e cultural, haja vista sua grande densidade populacional. Com isso, eram bem-vistos pelos colonizadores, juntando-se a eles e chegando ao ponto de negarem sua etnia, incorporando-se às populações de comunidades que se estabeleciam de acordo com os preceitos dos colonizadores, ao longo das calhas dos rios. As guerras, as catequeses, epidemias levaram os kambeba a uma violenta depopulação, chegando a quase sua completa extinção. “Parente” é uma expressão de tratamento entre os indígenas da região e os kambeba não fogem a esta regra.

É difícil precisar quantos omáguas existiam, mas, em 1500 eram mais de 400 aldeias e cada aldeia tinha de 700 a 3.000 pessoas. Segundo pesquisas, a principal característica desse povo era o achatamento do crânio artificial, uma marca para diferenciá-lo dos índios antropófagos e escapar da escravidão. Esse procedimento era feito quando a criança era ainda muito pequena. Amarravam na testa dos bebês uma pequena prancha ou um trançado de junco, envolto em um pouco de algodão, para não machucar a criança. Depois, a criança era colocada dentro de uma pequena canoa que servia de berço. Desse modo, a cabeça ia ficando achatada, devagarzinho. Esse costume era valorizado; para os omáguas, assim é que era bonito. Eles mangavam dos povos da terra firme, dizendo que tinham a cabeça redonda como uma cuia. Por causa desse costume é que os omáguas passaram a ser chamados de kambeba. Esse nome veio da língua geral: “canga-peba” significa “cabeça chata”.

5. TRAJETÓRIA DA AÇÃO E NARRATIVAS DE QUEM VIVEU A PRÁTICA

Figura 1 - Caminho para aldeia



Fonte: Autora

A experiência desaldeada foi extremamente rica e cheia de emoções. Com participantes da mesma linhagem, as aulas aconteceram aos domingos em uma escola municipal no bairro do Zumbi, zona leste da cidade. Eles queriam se reconhecer kambeba através do resgate de sua língua. “Quando se referem à falar kambeba, a autoestima é um pouco baixa” disse o professor Fra. O participante Mar, de São Paulo de Olivença (AM), tendo conhecimento de sua origem, desabafa dizendo que os “parentes” mais velhos de seus territórios se esqueceram de suas histórias e tradições e afirma com a voz carregada de emoção e, ao mesmo tempo, desejoso de justiça:

Pra mim isso é muito importante, principalmente em memória de minha vó que falava a língua... minha vó, minha bisavó. E aí, ao longo do tempo, eu não tive essa oportunidade, apesar de minha vó falar. Assim, pouco valor é dado, devido à grande discriminação. A gente aprende a língua na escola do branco, outros modos, outras tradições e, devido a essa discriminação, a gente deixa, abandona. A gente não quer mais que aconteça o que aconteceu no passado, que se perca. Então podemos fazer esse

processo de pai pra filho. (Mar, 2009).

Dona Ans, também de São Paulo de Olivença, teve a chance de voltar para a sala de aula para, no dizer dela, “aprender mais a língua da família falada pelos avós e a tradição de seu povo”. Ela disse que, no local onde morava, os mais velhos falavam kambeba, mas não sabiam explicar para os mais novos a origem da língua vir do tupi- guarani. Convidada a juntar-se ao grupo de resgate da etnia, dona Ans entendeu, a cada aula, a língua falada pelos avós e a tradição de seu povo e confessa: “Eu vim pra cá aprender um pouco, a minha vó e minha mãe falavam a língua geral... aí eu nunca falei, mas entendo um pouco, nunca aprendi...”

Figura 2 - Letramento não Cartilhado – Omágua/Kambeba



Fonte: Autora

Sem uso de cartilha convencional, professores e alunos iam dando conta dos anseios e dos assuntos de seus interesses, confirmando-se o que Paulo Freire dizia, ou seja, se o processo parte de uma necessidade concreta e a busca da solução é trazida para o debate e sistematizada para o grupo, o texto produzido fica cheio de significados e concretudes. O aluno Joa Kambeba, em uma das visitas pedagógicas ao projeto, leu na língua materna o seguinte texto de sua produção:

Os velhos e as velhas

Os velhos e as velhas têm muito que ensinar aos mais jovens tais como: costumes, culturas e experiências trazidas no decorrer do tempo por nossos antepassados. Toda vez que um velho morre, é um pouco da nossa história que se vai. (Joa, 2009).

O tamanho do texto, nesse caso, não era o mais importante no projeto, mas sim a dimensão dada na elaboração da estrutura poética das palavras contidas nele e, em especial, a impositação de voz empreendida pelo neoleitor, ou seja, do recém- letrado. Com o Reescrevendo o Futuro, disse Joa: *“Eu vim me declarar kambeba, entende? Por ajuda e auxílio dos professores, de todos eles”*.

Observou-se também que ler, escrever e entender a língua de uma etnia – nesse caso a etnia omágua-kambeba – são processos de compreensão linguística diferentes dos utilizados para a língua portuguesa. A alfabetizadora bilíngue Dan Kambeba, nome com que se declara, explicou através de um pequeno trecho da música “Carinhoso”, de Pixinguinha, como se dá essa compreensão ao pé da letra, sem artigos, preposições ou tradução sem sentido. Todas as palavras, em especial as poéticas, carecem, para ela, de interpretações, que estão, no dizer de Freire, nas “entrelinhas”. Por exemplo:

[...] Se resaitá/Meus olhos; Upitá upuká/Ficam sorrindo, Uwatá sakakwera indé sui pe kité/Andam atrás de você pelo caminho/E pelas ruas vão te seguindo; Kwaá yawe re/Este modo ainda/Mas mesmo assim; Reyawawa se suí/Você foge de mim/Foges de mim (Dan,2009).

Para a educadora Dan Kambeba, enquanto no português existem rodeios, metáforas, no tupi não existe isso, é direto; é ou não é, explica a indígena. Se você for falar sobre o amor. *“Ah! Eu sinto amor por você”*. Não tem tradução “amor” no tupi. Mas se você falar “eu amo você”, existe tradução. Eu posso falar: *“yshe a saysu indeh”*. Na tradução da música do Pixinguinha, *andam atrás de você (te perseguem pela rua)*, “[...] no tupi não existe rua, não existe asfalto no meio da mata. Existe caminho, trilha”, enfatiza Dan. Então, quando não existia a tradução, buscava-se algo

parecido que fizesse referência ao desejado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões a seguir apontam para a importância da atuação das instituições de pesquisas no apoio às populações tradicionais, no sentido da recuperação de suas línguas e do seu fortalecimento cultural. Cada vez mais percebe-se que é imperativa a aproximação entre a educação e as questões de cidadania, entre as pessoas jovens e adultas e o trabalho. Quando a ação acontece buscando o equilíbrio entre essas premissas, o trabalho torna-se relevante e consistente. Foi significativo o envolvimento dos integrantes do projeto, tanto do ponto de vista da construção de seus saberes quanto da possibilidade de compreensão das diferentes formas de comunicação e de produção sustentável. As relações geracionais observadas no decorrer das ações não apresentaram risco para o sucesso do projeto; pelo contrário, fizeram com que as trocas entre os sujeitos heterogêneos fluíssem, ganhando força e visibilidade. Por derradeiro, consideramos que essa experiência, desenvolvida no terreno da educação, proporcionou uma base de conhecimentos que se constituiu como possibilidade para o enfrentamento dos problemas regionais e de um olhar diferenciado das riquezas culturais amazônicas.

Para Santana (2009), faz-se necessário, no Brasil, que o multiculturalismo não apenas enfrente o debate sobre as novas formas de aculturação, mas também resgate para as crianças, os jovens e, por que não, também para os adultos, a riqueza das diversas culturas presentes em nossa formação social.

Portanto, fazemos uso de suas desafiadoras palavras:

A proposta que este trabalho traz para reflexão é que se por um lado o conservadorismo e reacionarismo de correntes educacionais e sociais fizeram que, no passado, se negasse a contribuição da cultura negra e indígena para a formação da sociedade brasileira, por outro lado, há hoje, diante da necessidade de afirmação dessa contribuição, uma recusa em enfrentar o debate sobre o processo de miscigenação que ocorreu durante a nossa formação como nação e sociedade. (SANTANA, 2009, p. 62).

Verificamos que os sujeitos do projeto adquiriram uma nova maneira de interagir com a cultura oral e escrita. Essa iniciativa mobilizou o imaginário do grupo, incentivando novas experiências e expectativas. É imperativo afirmar que a experiência ampliou sua leitura de mundo, popularizando, de alguma forma, o acesso e troca de saberes que até então eram restritas a poucos. Acredita-se que o projeto foi um passo a mais na luta para que a educação seja, de fato, um direito de todos.

REFERÊNCIAS

- CALDART, Roseli Salete et al. (org). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2016.
- FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.
- FELDMANN, Marina Graziela & SILVA, Maria de Nazaré Corrêa. FORMAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO: PROGRAMA ALFABILÍNGUE PARA OS POVOS DA AMAZÔNIA. In. **Revista Eja em Debate**. Ano 5, N. 8, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2119>.
- FERREIRO, Emília. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estimativas de população**. 2014. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2014/estimativas_2014_TCU.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.
- ROSA, João Jesus. **Intertexto e Identidade Cultural em Aquele UM, de Benedicto Monteiro**. 2003. 118 f. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura) – Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2003. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/7929/arquivo8146_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 maio de 2016.
- SANTANA, Gisele dos Santos. Multiculturalismo: Educação e miscigenação. In: FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo Social e Justiça Social**: o Cavalo de Tróia da Educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Marilene Corrêa. **O País do Amazonas**. 3. ed. Manaus: Valer, 2012.

SILVA, Maria de Nazaré Correa da. **Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro**: O letramento através da questão ambiental: uma projeto de alfabetização de jovens e adultos para uma significativa parcela dos povos da Amazônia. Manaus: UEA, 2003.

SILVA, Maria de Nazaré Corrêa da & AGUIAR, Livia Amanda da Andrade. PANEIROTECA - Projeto de Incentivo à Leitura a Neoleitores na Amazônia. In. RIBEIRO, Ana de Almeida (org). **Estudos e práticas em EJA**: ampliando olhares. Rio de Janeiro: Caetés, 2016. p. 49-61.

VILAS BOAS, Heloísa. **Alfabetização: outras questões, outras histórias**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.