

## ALFABETIZAÇÃO INDÍGENA: o que dizem os professores alfabetizadores?

*Raimunda de Moraes Mota*<sup>1</sup>

*Vitória Raquel Pereira de Souza*<sup>2</sup>

*Nadja Fonseca da Silva*<sup>3</sup>

**Eixo temático: 7. Alfabetização e formação inicial e continuada de professores**

**Resumo:** Este estudo se vincula ao Grupo de Estudos de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Educacionais – GEFOPPE, CNPq, da Universidade Estadual do Maranhão. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que analisou os fundamentos teóricos, metodológicos e pedagógicos da alfabetização indígena e a formação inicial dos professores alfabetizadores das comunidades indígenas, no estado do Maranhão, por meio das narrativas dos professores indígenas e não indígenas. Realizou-se uma revisão bibliográfica dos documentos curriculares institucionais que orientam as práticas escolares nas comunidades indígenas maranhenses, que foram analisados à luz dos estudos de Bardin (2016). O estudo evidenciou que mesmo com o avanço da legislação e de cursos de formação inicial voltados para a formação de professores indígenas, a educação indígena sofre efeitos do ensino monocultural, imposto pelo currículo do não índio, uma vez que os conceitos (im)explícitos têm a força de movimentar valores e concepções sobre o mundo físico e sobrenatural indígena. É fundamental que a escola promova aprendizagens socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, para que o ensino favoreça o protagonismo dos estudantes indígenas de diferentes povos.

**Palavras-chaves:** Alfabetização indígena; Formação de professores; Interculturalidade.

### Introdução

A Constituição Brasileira de 1988 traçou um novo quadro jurídico para a regulação das relações do Estado com os povos indígenas, reconhecendo aos índios

<sup>1</sup>Especialista em Avaliação Educacional pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) Professora/Suporte Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED) e Especialista em Educação da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/MA). Contato: raimota10@gmail.com

<sup>2</sup>Mestra em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Maranhão – PPGE/UEMA. Professora da Educação Básica do Município de São, MA. Especialista em Educação do Estado do Maranhão. Contato: vrp.souza@hotmail.com

<sup>3</sup>Doutora em Educação em Ciências, Professora Adjunta II do Departamento de Educação e Filosofia – DEFIL do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais – CECEN/UEMA, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UEMA. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Educacionais – GEFOPPE, vinculado ao CNPq. Contato: nadjafonseca2@gmail.com

o direito às práticas culturais próprias, conforme determina o artigo 215. Segundo este artigo, é dever do Estado a proteção das *manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileira*, dentre outras, o que repercute na escola como ambiente de construção de saberes, valorização e reprodução da cultura, os quais formarão a base para o conhecimento e o respeito de outras sociedades, possibilitando, assim, a interculturalidade.

A política educacional indigenista passa a fazer parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/96), no artigo 78, que define o Sistema de Ensino da União em colaboração com os entes federados para

[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências; e garantir-lhes o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996, p. 2)

Já o Parecer nº 14/99, do Conselho Nacional de Educação - CNE, fundamenta a educação escolar indígena quanto à sua estrutura e funcionamento e define competências para sua oferta, reforçando a importância da formação dos professores, do currículo e sua flexibilidade, com fundamentos legais e jurídicos que lhes são próprios constitucionalmente.

A Resolução nº 03/99 do CNE regulamentou princípios constitucionais e referenciais específicos para a Educação Escolar Indígena, criando a categoria “escola indígena”. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)<sup>4</sup>, tais escolas devem ter as seguintes características: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada (MEC 1998).

O Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/14), a Lei 11.645/2008, a Resolução nº 05, de 22 de junho de 2012 e o Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991 são algumas das legislações que regulamentam, organizam e orientam os sistemas de ensino quanto à oferta de educação escolarizada para os povos indígenas no estado do Maranhão.

Nesse estado a organização da educação escolar indígena obedece a organização do Sistema de Ensino, distribuída em 5 Unidades Regionais de Educação, com escolas indígenas localizadas em 19 municípios, tais como: Barra do

---

<sup>4</sup> O RCNEI de 1998 foi organizado pelo MEC e pelo Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena (ABA, ABRLIN, Universidades, ONGs, CEE, CONSED e indígenas), constituindo-se como referência nacional para elaboração dos currículos nas escolas indígenas.

Corda, Fernando Falcão, Grajaú, Itaipava do Grajaú, Jenipapo dos Vieiras, Bom Jesus das Selvas, Buriticupu, Arame, Amarante, Lajedo Novo, Montes Altos, Sítio Novo, Bom Jardim, Araguañã, Centro do Guilherme, Centro Novo do MA, Nova Olinda do MA, Santa Luzia do Paruá e Zé Doca, jurisdicionados às Unidades Regionais de Educação de Açailândia, Barra do Corda, Imperatriz, Santa Inês e Zé Doca.

Segundo o Censo escolar de 2020, no Maranhão existem 10.425 estudantes indígenas matriculados na Educação Básica. Destes, 621 estão em etapas de alfabetização. Os estudantes indígenas matriculados na Rede Estadual de Ensino do Maranhão são pertencentes a diferentes povos indígenas e apresentam características que lhes são próprias, tais como: língua, cultura, organização social, saberes espirituais, arte, modos de vida etc. Portanto, é fundamental que a escola promova aprendizagens socioculturais, linguísticas e históricas diferentes para que o ensino favoreça o protagonismo dos estudantes indígenas dos diferentes povos.

## Metodologia

Trata-se de pesquisa com abordagem qualitativa, numa perspectiva crítica e dialética. Iniciou-se com a revisão bibliográfica sobre a formação continuada e alfabetização indígena orientada pela Secretaria Estadual de Educação do Maranhão e pelos documentos oficiais do Governo Federal. Para a análise de conteúdo, apoiamos-nos nos estudos de Bardin (2016), a partir da leitura exaustiva das entrevistas e documentos; codificação para formulação de categorias de análise; organização das unidades de registros (frases); e organização dos dados brutos.

Como instrumento de análise, utilizou-se a entrevista semiestruturada, com 14 questões, elaboradas na ferramenta *Google Forms Online*. Coletou-se, no mês de maio de 2021, o depoimento dos professores; responderam ao questionário 36 trinta e seis professores, sendo 22 alfabetizadores indígenas e 14 não indígenas que desenvolvem suas atividades laborais nas escolas indígenas maranhenses. Para identificar e analisar as narrativas dos professores participantes da pesquisa, criaram-se códigos conforme quadro abaixo:

**Quadro 1 - Perfil dos professores participantes da pesquisa**

Município	Comunidade indígena	Função/Tempo de serviço como	Formação acadêmica	Código
-----------	---------------------	------------------------------	--------------------	--------

		<b>professor alfabetizador</b>			
<b>Bom Jardim</b>	Aldeia Alto do Angelim	Professor Indígena/16 anos	Não	Pedagogia	PniAA
	Aldeia Areão	Professor Indígena / 2 meses		Pedagogia	PiAR1
		Professor Indígena / 11 meses		Pedagogia	PiAR2
		Professor Indígena / 2 meses		Pedagogia	PiAR3
	Aldeia Januária	Professor indígena/2 meses		Pedagogia	PiJN1
		Professor indígena/2 meses		Não declarou	PiJN2
		Professor não indígena/4 anos		Pedagogia	PniJN3
		Professor indígena/8 anos		Intercultural para a Educação Básica Indígena	PiJN4
		Professor indígena/8 anos		Intercultural para a Educação Básica Indígena	PiJN5
	Aldeia Maçaranduba	Professor indígena/5 anos	Não	Pedagogia	PniMB
	Aldeia Piçarra Preta	Professor indígena/2 meses	Não	Pedagogia	PniPP1
		Professor indígena/13 anos	Não	Pedagogia	PniPP2
		Professor Indígena/4 anos	Não	Pedagogia	PniPD
<b>Fernando Falcão</b>	Aldeia Escalvado	Professor indígena/ 4 anos		Intercultural para a Educação Básica Indígena	PiKN1
		Professor indígena/15 anos		Intercultural para a Educação Básica Indígena	PiKN2
		Professor indígena/6 anos		Não declarou	PiKN3
<b>Jenipapo dos Vieiras</b>	Aldeia Cacimba Velha	Professor Indígena/1 ano	Não	Pedagogia	PniCV
		Professor Não Indígena/ 7 anos		Pedagogia	PniEB
	Aldeia El Betel	Professor indígena/4 anos		Pedagogia	PiGJ1
		Professor Indígena/1 ano	Não	Matemática	PniGJ2
		Professor Indígena/5 anos	Não	Não declarou	PniGJ3
	Aldeia Coquinho	Professor Indígena/3 anos	Não	Pedagogia	PniGJ4
		Professor Indígena/3 anos		Magistério Indígena	PiGJ5
	Aldeia Raimundão	Professor Indígena/4 anos		História	PiGJ6
		Professor Indígena/1 ano	Não	Pedagogia	PniGJ7
		Professor indígena/18 anos		Intercultural para a Educação	PiKT1

<b>Montes Altos</b>	Aldeia Aldeia São José		Básica Indígena	
		Professor indígena/10 anos	Intercultural para a Educação Básica Indígena	PiKT2
		Professor indígena/15 anos	Intercultural para a Educação Básica Indígena	PiKT3
		Professor indígena/23 anos	Intercultural para a Educação Básica Indígena	PiKT4
		Professor indígena/5 anos	Magistério Indígena	PiKT5
		Professor indígena/10 anos	Magistério Indígena	PiKT6
		Professor indígena/15 anos	Matemática	PiKT7
		Professor indígena/5 anos	Intercultural para a Educação Básica Indígena	PiKT8
		Professor indígena/6 anos	Intercultural para a Educação Básica Indígena	PiKT9
<b>Zé Doca</b>	Aldeia Awa-Guajá	Professor Indígena/20 anos	Não Letras	PniAW
	Aldeia Capitão Mira	Professor indígena/4 anos	Geografia	PiCM

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir das entrevistas, 2021.

A pesquisa identificou, por meio dos questionários, 36 professores alfabetizadores, em 13 comunidades indígenas e 5 municípios maranhenses. Entre estes, 44,4% têm idade entre 31 e 40 anos; 27,9% têm idade entre 41 e 56 anos; e 27,7% entre 18 a 30 anos. Quanto ao sexo, os professores se identificaram como 61,1% feminino e 38,9% masculino. No que se refere à formação acadêmica, 41,7% são formados em Pedagogia; 27,7% em Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena; e 30,6% para outras licenciaturas. Quanto à pós-graduação *lato sensu*, 66,7% dos entrevistados não a possuem e 33,3% possuem especialização na área da educação. Já quanto ao tempo de serviço, 66,1% dos professores afirmaram que trabalham há mais de 10 anos na Educação Básica.

Ressaltamos que o quadro acima indica o tempo de serviço dos professores vinculados às turmas de alfabetização, portanto, tem professores que possuem 10 anos na Educação Básica, mas estão apenas há 5 anos lecionando nas turmas de alfabetização, por exemplo. Dos entrevistados, 61,1% são professores indígenas e 38,9% não indígenas.

## **Formação inicial dos professores alfabetizadores para as comunidades indígenas: a alfabetização na língua materna**

Evidenciou-se no Quadro 1 que 27,7% dos professores cursaram Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena<sup>5</sup>, que tem em seu núcleo específico com três saberes especializados: Línguas e saberes sobre o mundo físico, da vida e quantificações interculturais (Ciências da Natureza); Línguas e saberes sobre o movimento das sociedades no espaço (Ciências Humanas); e Línguas Maternas em interação com Línguas Oficiais (Ciências da Linguagem) (MARANHÃO, 2021).

Esse movimento de valorização da língua materna advindo das comunidades indígenas e reforçados na licenciatura por meio do currículo, promove o fortalecimento e a reconstrução da organização do trabalho pedagógico na/da/para a educação escolar indígena, sustentada no ensino bilíngue. Isso é constatado nas falas dos professores alfabetizadores indígenas e não indígenas, ao responderem: *como ocorre a alfabetização na língua materna?*

- A partir de elementos temáticos culturais, utilizamos um método misto chamado COMALFA, que trabalha tanto o aspecto analítico quanto o global da alfabetização (PNIWA, 2021).
- Alfabetização da língua materna e passada no dia a dia e dentro da sala de aula de acordo com a língua em si, de acordo com a cultura e tradições do novo povo Guajajara (PiGJ1, 2021).
- Ocorre da seguinte forma: a criança aprende primeiro a língua escrita nossa e, depois, a língua portuguesa (PiKT3,2021).
- As letras do alfabeto Indígena Krikati, usando Cartilha no idioma Krikati, Hacyc, Cy ' po e Cohwinre (PiKT5, 2021).
- Desenvolvendo a habilidade de ler e escrever de maneira adequada em Tupi Guarani (PiJN1, 2021).
- O processo de alfabetização ocorre de forma bilíngue: além das aulas de língua portuguesa, os alunos têm aula de língua materna (PniMB,2021).

As narrativas dos professores destacam a importância do ensino das línguas indígenas como elemento que resgata a memória dos ancestrais e revitaliza a função sociocultural, potencializando a preservação e valorização do patrimônio cultural e natural de cada comunidade indígena, especialmente quando da introdução da escrita nos processos de letramento nas línguas materna e portuguesa.

---

<sup>5</sup> Na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Sobre o uso da escrita no processo de alfabetização das comunidades indígenas, o estudo identificou que os conteúdos explorados são realizados por meio de materiais didáticos produzidos pelos professores indígenas, que possuem o mesmo tronco linguístico. Questionou-se: *quais são os principais conteúdos desenvolvidos na alfabetização?*

- Desenvolvemos conteúdos da vida comum dos indígenas, da floresta, do rio. A partir daí, introduzimos elementos novos por meio de cartilhas na comunidade (PNIAW, 2021).
- Letras, vogais, consoantes, frases, por meio de história indígenas infantis (PiKN1,2021).
- Coordenação motora, leituras, formação das letras, números, formação das frases, utilizando a Cartilha Indígena, Cap. v.1, *Livrinho de História do Fogo* (PiKN2,2021).
- Primeiro, aprender os nomes de animais e frutos utilizando cartilha escrita na língua que usamos para alfabetizar as nossas crianças e o autor deste livro, senhor Stan Pries - Wacu (PiKT2, 2021).
- Língua materna, escrita e pronúncia (PiGJ1, 2021)
- Além do livro didático, outros recursos encontrados na própria comunidade, como sementes, plantas, frutos, alimentos, nome dos animais existentes na TI, pesquisa na própria comunidade e relatos de história com pessoas mais velhas (PniMB,2021)

Nesse sentido, concordamos com Silva ao afirmar que

O letramento em línguas indígenas, portanto, não se enquadra nas tipologias dos gêneros textuais da língua portuguesa, por exemplo, mas em aumentar as potencialidades de seus usos entre gerações nos espaços cotidianos e especializados. O importante é que o indígena sinta dignidade e prestígio ao falar, ler e escrever em sua língua. Nesse sentido, é necessário buscar referências de letramento que correspondam a programas de enriquecimento das línguas indígenas e de um bilinguismo ativo, plural, o que nos obriga a buscar novas áreas de investigação. A ideia de Temas Contextuais, que se ancora na noção de transdisciplinaridade, reivindica a adoção de um bilinguismo epistêmico (Pimentel da Silva, 2015), sem hierarquia, buscando derrubar a colonialidade das línguas e dos saberes indígenas (2016, p. 54).

Ter identificado a produção didática e o intercâmbio de propostas pedagógicas para a preservação da língua materna, bem como do trabalho (multi)disciplinar/linguístico, demonstra que vitalizar a língua indígena por meio da escrita é uma ação/atividade que já ocorre nas comunidades indígenas maranhenses com a ajuda da escola e da comunidade.

Outro dado que a pesquisa revela é a multiplicidade de teóricos e estudiosos que são utilizados para subsidiar as práticas escolares de alfabetização. Certamente

já com algumas influências dos professores não indígenas, identificamos 11 nomes de autores que circulam no meio acadêmico. Assim, questionamos aos professores: *qual(is) estudioso(s) ou teórico(s) você se baseia para alfabetizar na língua materna?*

- De Paulo Freire a Vigotsky (PNI AW, 2021)
- Cartilhas do povo Kanela e dicionário do povo Kanela (PiKN1,2021)
- Stan Pries - wacu (PiKT2, 2021)
- Escritores indígenas como Cintia Guajajara (PiGJ1, 2021)
- Jean Piaget e Maria Montessori (PiAR2, 2021)
- Emília Ferreiro, Ladeira (PniMB,2021)
- Stella Maris Bortoni-Ricardo, Jean Piaget, Milton Santos, Vigotski (PiCM, 2021)
- No mundo ocidental, Jean Piaget; e, no nosso território, o agente Ubirajara Guajajara (PiGJ6, 2021)

Analisando as narrativas dos professores alfabetizadores indígenas sobre ter que se apropriar do universo linguístico ocidental, compreendemos com Maher ao destacar que estes precisam “ [...] tomar decisões informadas sobre o modo adequado de grafar seu próprio idioma, já que os sistemas de escrita de muitas línguas indígenas encontram-se em processo de definição” (2006, p.26).

Nesse sentido, os professores alfabetizadores indígenas e não indígenas precisam ter apoio institucional por meio de políticas públicas de formação continuada que ajudem a pensar a educação e a escolarização indígenas, respeitando seus saberes tradicionais. Assim, questionados sobre “*Quais suas principais descobertas e dificuldades do processo ensino-aprendizagem como professor alfabetizador indígena?*”, os professores responderam:

- A educação escolar é algo muito novo para o povo e precisa se encaixar no universo tradicional. Equacionar as atividades e tempo na escola com as atividades tradicionais era o desafio, já que não queríamos interromper o fluxo tradicional de vida do povo (PNI AW, 2021)
- Descobrir que ler e escrever é o dever de todos, leva a pessoa à carteira assinada, ou a contratos temporários, muito importante para eu aprimorar os conhecimentos na busca de garantir um futuro melhor. Já passei muitas dificuldades, mas também tudo que se aprendeu ninguém tira de você, mas isso deve ser compartilhado e incentivado com os alunos interessados com o professor alfabetizador na comunidade (PiKN2,2021)
- Descobri que a minha língua materna é o material importante e, como

professor, procurei facilitar como eu iria ensinar para que os alunos aprendessem mais rápido (PiKT2, 2021)

- Eu, como professor, a dificuldade do processo de ensino e aprendizagem, alfabetos indígena e português. Isso é muito bom para mim, porque eles aprendem comigo, e eu aprendo com meus alunos, como trocar uma ideia (PiKN3,2021)

- Junto aos alunos foram surpreendentes os resultados dos aprendizados da língua materna. As dificuldades temos em poucos materiais metodológicos na língua materna (PiGJ1, 2021)

- A Principal descoberta é que a minha língua era mais importante do que a língua portuguesa, porque era a minha identidade própria. (PiKT3,2021)

- Eu, professora [nome da professora], na verdade descobri que a língua materna indígena Krikati é importantíssima, e também sobre ter conhecimento na pontuação para organizar as palavras e frases (PiKT5, 2021).

- A minha dificuldade foi como iniciar o ensino de alfabetizar os alunos, fazer jogos lúdicos na língua indígena (PiJN4, 2021)

Evidencia-se na narrativa dos professores alfabetizadores as várias estratégias didático-pedagógicas que estes utilizaram para manter o ensino da língua materna, pois a entendem e a valorizam como um importante elemento de preservação sociocultural.

## **Conclusões**

Esta pesquisa revelou as fragilidades do sistema educacional, mas, especialmente, as necessidades dos professores e das escolas que fazem a educação indígena no Maranhão. É importante que sejam respeitados e materializados os Referenciais Curriculares da Educação Indígena, valorizando-se os saberes e experiências dos diferentes povos.

A pesquisa evidenciou que a educação indígena sofre os efeitos do ensino monocultural imposto pelo currículo do não índio, uma vez que os conceitos (im)explícitos têm a força de movimentar valores e concepções sobre os mundos físico e sobrenatural dos indígenas.

As dramaticidades sociais vivenciadas pela escola brasileira, em especial a indígena, expõe uma problemática vivenciada e denunciada pelos professores, coordenadores e gestores há décadas, qual seja, a ausência de infraestrutura que dê suporte ao processo de ensino e aprendizagem em suas diferentes dimensões. Não

é possível que a educação etnoeducacional, intercultural seja reduzida a exercícios pontuais de atividades pedagógicas, esvaziadas de sentido e significado.

Atualmente, os conflitos são intensos. Além das lutas pelas demarcações de território e de respeito à multiculturalidade e à diversidade, os indígenas precisam se impor para acessarem os conhecimentos, equipamentos e tecnologias educacionais que facilitem o acesso e o trânsito na escolarização, tendo em vista o quadro caótico de crise sanitária imposto pela Pandemia do COVID-19 e pela ausência de governança na instância federal, que tem se mostrado ultraconservadora e ultraneoliberal, dizimando a natureza e os indígenas.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Almedina, 2016.

BRASIL, MEC. **Portaria nº 1.062**, de 30 de outubro de 2013. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE, BRASIL, 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 14/99**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, 1999

BRASIL. **Resolução Nº 03** do Conselho Nacional de Educação Básica. Brasília:1999.

BRASIL. **Resolução nº 5**. Sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, 2012.

MARANHÃO. Secretaria Estadual de Educação. **Governo sai na frente com a elaboração dos referenciais curriculares para a educação indígena**. 2017. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/governo-sai-na-frente-com-a-elaboracao-dos-referenciais-curriculares-para-a-educacao-indigena/>. Acesso em: 11 mai 2021.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. “Possibilidade de letramento em línguas indígenas”. **Articulando e construindo saberes, Goiânia**, v. 1, n. 1, p. 51-63, jan./dez/ 2016.