

FORMAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO: PROGRAMA ALFABILÍNGUE PARA OS POVOS DA AMAZÔNIA

Education and literacy: alfabilingual program for the people from Amazon

Marina Graziela Feldmann

Doutora em Educação (PUCSP)
feldmnn@uol.com.br

Maria de Nazaré Corrêa da Silva

Doutoranda em Educação: Currículo (PUCSP)
professoranazareuea@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como escopo relatar a prática de formação de alfabetizadores e coordenadores de turmas bilíngues de diversas etnias no estado do Amazonas desenvolvida por uma das autoras, enquanto coordenadora do Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro, 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/kambeba, desaldeado e desracializado¹ que reside no bairro Zumbi dos Palmares, na 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: EJA. Educação indígena. Educação bilíngue. Formação de alfabetizadores.

ABSTRACT

This article aims at reporting on the experiences lived during the Literacy Program ‘Rewriting the Future’, carried out by one of the authors while still the coordinator of the program during 2003 and 2010, which involved the education and training of literacy teachers and coordinators of bilingual groups of diverse ethnic categories from the State of Amazonas. In doing so, we firstly present a description of the literacy teachers and coordinators education proposal. Then, we report on the experience of mother tongue literacy lived by the group omagua/kambeba who live in the neighborhood of Zumbi dos Palmares in the city of Manaus and who were removed

¹ MEDEIROS, Priscila Martins. **O Descentramento e a Desracialização do Nacional: estado e relações étnico-raciais e ações afirmativas no Brasil**. 2015. 233 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2015.

from their village and from their racial group. The meetings with the literacy teachers and coordinators participating in the program were all face-to-face and were systematically assisted by a pedagogical team made available by the involved institutions. Results show that the participants developed a new way of interacting with the oral and written culture, expanding their possibility of understanding the world from the perspective of their self-valorization and recovery of their citizenship.

Keywords: Young People and Adults Education. Indigenous Education. Bilingual Education. Literacy Teachers Education.

INTRODUÇÃO

Este texto revela a prática de formação de alfabetizadores e coordenadores de turmas bilíngues de diversas etnias, em municípios situados nos vales dos rios Negro e Solimões, no Amazonas, resultado da parceria da Universidade do Estado do Amazonas/UEA, Secretarias Estadual da Educação/SEDUC, prefeituras do interior e Ministério da Educação (MEC), por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

A partir do momento em que a universidade passou a responder à demanda em debate para alfabetizar em língua materna, a instituição chama para si a responsabilidade de aprofundar as pesquisas em torno do assunto, estabelecendo critérios, definindo equipe e selecionando professores/pesquisadores para o enfrentamento do problema. Desta feita, com a repercussão que a proposta teve, o projeto, antes pensado apenas para os povos da floresta, das águas e do campo, inevitavelmente foi requerido por diferentes territórios urbanos do estado do Amazonas, detentores de uma diversidade e de um histórico de abandono e de desrespeito aos seus conhecimentos.

O projeto alfabilíngue para os povos da Amazônia se caracterizou pela busca de ampliar e, ao mesmo tempo, singularizar a formação de educadores em relação à EJA no contexto da luta indígena, 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. 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.

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”. Essa “andarilhagem”, aqui posta de forma especial, tem a identidade da Amazônia, retratada no regionalismo da obra “*Aquele Um*” de Benedicto Monteiro, escrita nos anos 1980. Loureiro (ROSA, 2003, p. 31) destaca que: “Para o caboclo, plantador e pescador de símbolos, a imagem parece estar constituída de uma força própria, criadora de uma realidade instaurada de novos mundos, capaz de ultrapassar o simples campo de escombros da memória” Prossegue dizendo:

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).

Portanto, a questão da formação de educadores, em qualquer nível e modalidade em que se institua, sempre nos remete ao entendimento de que:

Pensar a formação...é sempre pensar a formação do humano e, nessa perspectiva, se vislumbra a construção de mudanças em qualquer que seja o seu espaço de ação. Mudança entendida como aprimoramento da condição humana, como liberdade de expressão e comunicação e como desenho de possibilidades de um mundo melhor, de uma melhor convivência entre as pessoas... Viver melhor 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, p. 72).

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.

Os professores/coordenadores, em suas ações educativas, lidam com questões de natureza ética, afetiva, política, social, ideológica e cultural, gerando possibilidades de reinventar os conhecimentos necessários a uma prática que se objetiva ser incluyente e transformadora na perspectiva da diversidade e multiculturalidade² presentes.

O CONTEXTO DO PROJETO DE FORMAÇÃO

O gigante do Norte, como é conhecido o Amazonas, possui 62 municípios, com uma população estimada de 3.873.743 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2014) e uma densidade demográfica de 2,23. Nos últimos anos, o estado 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.

As regiões geográficas são denominadas de vales ou calhas de rios, mesorregiões, microrregiões e territórios de cidadania. Uma das duas principais calhas atendidas foi a calha do alto rio Negro, onde existe um território ou distrito conhecido como “Cabeça do Cachorro”, no município de São Gabriel da Cachoeira. Esse pedaço

² Falar do multiculturalismo é falar do jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores, que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem (GONÇALVES; SILVA, 2006). Freire (1997) ressalta que o multiculturalismo permite a convivência de diferentes culturas, mas que essa convivência não se dá naturalmente, sendo fundamental, por isso, decisão, mobilização, união e organização de grupos. Este autor acredita que tais elementos permitiriam a grupos considerados minoritários e oprimidos unirem-se em suas diferenças e, principalmente, semelhanças, fortalecendo a luta pela conquista de respeito e de direitos.

da federação faz fronteira com a Colômbia e com a Venezuela, potencializando, assim, o fator multicultural. O contraditório diz respeito ao insuficiente serviço de guarda fronteiriça, se constituindo, dessa forma, em área de risco, possibilitando o mercado ilegal de natureza agrícola, farmacêutica e tóxica entre os “povos da floresta ou da mata” e “povos dos rios”, dos países limítrofes. O alto rio Negro é composto por três municípios: Barcelos, Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira. Já a do alto Solimões, região também fronteiriça, mistura-se com o Peru e a Colômbia num entrelaçamento de povos, cuja fronteira cultural, mercantil e de mobilidade urbana ultrapassa em muito a fronteira geográfica. O número de municípios que a compõem é o dobro da anterior, o que faz o território fronteiriço a ser atingido consideravelmente plural e extenso, com destaque para os municípios de Benjamim Constant, Tabatinga, Atalaia do Norte, São Paulo de Olivença, Amaturá, Tonantins Jutai e Fonte Boa.

Nesses municípios, reside boa parte do povo cambeba, o qual tem sua organização – articuladora desta ação - situada no município de São Paulo de Olivença. A Organização Cambeba do Alto Solimões/OCAS reivindica garantias dos direitos a que faz jus o seu povo e demonstra conhecer a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural que, em seu Artigo 4º, dos direitos humanos, garantias da diversidade cultural ressalta que:

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL, 2002, p. 3)³.

Com mais de onze mil matrículas e com trinta e três diferentes etnias no programa macro de letramento, o “Reescrevendo o Futuro”⁴ (2003-2010), a universidade aceitou o desafio da formação específica, potencializando, assim, uma política de educação indígena já em desenvolvimento, com o objetivo não só de resgatar os saberes abalados com o etnocídio regional, mas sobretudo de repensar a produção científica voltada para esse segmento da sociedade, com demandas incessantes advindas

³ Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16190:programa-de-letramento-amplia-bons-resultados-no-amazonas&catid=222&Itemid=25>. Acesso em: 13 ago. 2016.

de setores historicamente injustiçados e socialmente excluídos. Com propriedade, acerca dessas injustiças, Santomé (2013, p. 224) afirma 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. A luta por justiça exige um comprometimento inescusável com os alunos procedentes de situações e grupos sociais desfavorecidos social, cultural e economicamente. Ela obriga a garantia de uma educação apropriada a cada estudante em particular, independentemente de suas capacidades intelectuais, seus tipos de inteligência, seus estilos de aprendizagem, suas capacidades físicas e sensoriais, suas crenças religiosas e culturais, sua etnia, sua sexualidade, seu gênero e sua classe social.

O projeto de formação de educadores de jovens e adultos na Amazônia partiu do pressuposto de que é na formação que se revivem

[...] as inquietudes e perplexidades na busca de significados do que é ser professor no mundo de hoje [...] sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretação do mundo. (FELDMANN, 2009, p. 71).

Essas inquietudes apontadas por Feldmann (2009) supõem uma série de compromissos, intervenções e proposições que buscam a concretude dos fatos e somam-se às políticas de formação de professores em todas as áreas do conhecimento e em diferentes esferas da cultura.

DIVERSIDADE, ETNIA E LUTA NA AMAZÔNIA

Um projeto para esse público teve que pesquisar um currículo a ser construído de forma integrada, respeitando a diversidade de etnias e manifestações regionais da cultura popular. Não pôde, 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) reflete 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.

Bauman (2012) afirma que essa diversidade tem sido rotulada de “multiculturalidade” e tem ciência de que responde a processos inevitáveis e irreversíveis, os quais lançaram novos questionamentos sobre qual base normativa operá-los.

Gimeno Sacristán (2013) oferece ao leitor duas alternativas para o trato com a questão: a primeira, denominada de “assimilacionista”, consiste em fazer com que os sujeitos culturalmente diferentes assumam previamente as pautas culturais da sociedade receptora de imigrantes. Para o autor, isso seria uma reconversão cultural, com o que se supõe a renúncia à própria identidade e, em tal caso, seria o caminho traçado para quem quiser se integrar, mesmo que pagando o preço da aculturação que os torna deslocados sem retorno cultural (TODOROV, 1998 *apud* Gimeno Sacristán, 2013). A segunda alternativa, ele chama de “diferencialista”, que, em nossa contemporaneidade, foi reeditada como um multiculturalismo propriamente dito (SACRISTÁN, 2013). Portanto, o autor admite que o caminho não foca o reforço da coesão social, absorvendo ou eliminando as diferenças, porém, na união das mesmas, ainda que seja com base na desconfiança ou mesmo no temor de algumas culturas a respeito de outras, compartimentando, dessa forma, a sociedade.

Nesse sentido, Todd (1996 *apud* Gimeno Sacristán, 2013) pontua que se a primeira alternativa facilitava uma maior coesão social, mesmo à custa de desvalorização da diferença, a segunda coloca em jogo um reconhecimento mais explícito da diferença, ainda que, nesse caso, implique uma maior fragmentação social, que pode chegar ao segregacionismo.

Silva (2012) merece espaço neste diálogo, com seus estudos do âmbito histórico, sociológico e econômico, ao afirmar 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. Para a autora, a pobreza da dieta, o despovoamento,

a qualificação das culturas, num nível de inferioridade, são produtos da posse e da colonização branca, tal qual a “belicosidade” atribuída aos povos amazônicos. A ocupação milenar na região Norte, por esses povos, havia resultado em formas de existência material e cultural próprias, não classificáveis na civilização europeia. Prossegue a escritora afirmando que, na falta de uma equivalência, o branco classificou a Amazônia segundo os padrões de barbárie dos seus ancestrais. Com isso, desenvolveram a questão indígena e, conseqüentemente, a luta entre a Amazônia lusitana e a Amazônia indígena, impondo-se, dessa forma, a primeira como negação da segunda (SILVA, 2012, p. 159). A autora retrata ainda que:

A diversidade de culturas e nacionalidades da Amazônia não era impeditiva da existência de predominância de alguns povos sobre os outros, visíveis nas áreas cuja penetração europeia se processava. Assim, os Omágua, os Tikuna, os Mura, os Juma e os Maiuruna destacavam-se sobre os demais grupos de nações do alto Solimões. Afirma que do mesmo modo, no Rio Negro, os Manão, os Tucanos pareciam sobrepor-se aos Baniwa, aos Baré, aos Tarumã, aos Pasé e a outros grupos. Explicita que na região compreendida pela Mundurucânia (parte do rio Tapajós, do rio Madeira, parte do Mato Grosso e a serra de Parintins), seria a dominância dos Mundurucu, dos Mura, dos Maué, sobre inúmeros outros grupos indígenas.

Nesse caso, a pesquisadora nos revela que os levantamentos coloniais dos séculos XVII e XVIII constatavam essa diversidade e essa preponderância e buscavam aprendê-las para melhor contorná-las e submetê-las ao processo de colonização (SILVA, 2012).

A Amazônia respira conflitos 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 Jovens e Adultos/EJA, exija uma formação docente historicamente comprometida e constituída das modalidades inicial e continuada para professor/pesquisador pois, por meio dela, poderão revelar seus fazeres e “ressignificar” seus dizeres, a partir do que, efetivamente, sabem e pensam.

OBJETIVOS DA PROPOSTA

A educação dos povos indígenas da Amazônia precisa avançar no sentido da produção e valorização da língua materna. A Universidade do Estado do Amazonas

encontrava-se no oitavo ano de execução de um programa de alfabetização para uma significativa parcela dos povos da Amazônia. No entanto, ainda não conseguiu fazer com que os alfabetizadores, mesmo pertencendo ao mesmo grupo étnico dos alunos, lançassem mão da língua materna, de forma predominante, para desenvolver o processo da escrita e da leitura, por não terem domínio fluente sobre as mesmas. Por isso, foram construídos os objetivos⁵:

a) 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;

b) Formar professores/alfabetizadores bilíngues de jovens e adultos, no interior do estado do Amazonas, buscando superar as várias desvantagens do ensino disciplinar, integrando as diferentes áreas do saber multicultural a partir de uma metodologia de construção global de conhecimentos;

c) Reconhecer o espaço educativo como ambiente de ações criativas e de trocas de saberes, socializando-os entre seus pares;

d) Descobrir, nos jogos e brincadeiras, a responsabilidade na formação moral e construção do conhecimento, refletindo as diversas formas de organização societária e de preservação ambiental;

e) Formar coordenadores de turma bilíngues, buscando superar os desafios da aprendizagem dos alfabetizados e da prática dos alfabetizadores, integrando as diferentes áreas do saber multicultural a partir de um diálogo constante entre teoria e prática;

f) Alimentar os coordenadores com textos reflexivos e revisar conteúdos da formação inicial, dirimindo possíveis dúvidas e ampliando seus conhecimentos teórico-metodológicos.

FORMATO DAS FORMAÇÕES PARA ALFABETIZADORES E COORDENADORES DE TURMAS

A metodologia foi proposta de forma presencial, com base em aulas expositivas dialogadas; utilização de textos para leitura, análise e interpretação; confecção de

⁵ Em sete anos, o programa Reescrevendo o Futuro registrou um índice de aproveitamento de 96% e já beneficiou mais de 190 mil pessoas, incluindo 18.343 indígenas de 36 etnias, em 23 municípios. Nesse mesmo período, o Reescrevendo o Futuro erradicou o analfabetismo em 13 municípios: Itamaratí, Guajará, Alvarães, Anamá, Beruri, Boa Vista do Ramos, Manaquiri, Nhamundá, Silves, São Sebastião do Uatumã, Uarini, Urucurituba e Itapiranga. E, ainda, erradicou o analfabetismo na zona urbana de 24 municípios. Disponível em: <<http://www.amazonas.am.gov.br/2010/11/reescrevendo-o-futuro-destaque-na-revista-nova-escola/>>.

materiais didático-pedagógicos para o uso na sala de aula ou espaços alternativos com vistas ao desenvolvimento global dos cursistas. A carga horária da formação inicial foi de sessenta horas de estudo, comum a alfabetizadores e coordenadores, e mais quarenta horas presenciais específicas, somente para os coordenadores. Da carga horária inicial, foram destinadas seis horas de capacitação para triagem e acuidade visual do Programa Olhar Brasil⁶ do Ministério da Saúde MS e MEC. O curso abordou os seguintes temas: a especificidade da educação de jovens e adultos; a identidade dos sujeitos envolvidos e suas diversidades; desenvolvimento histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, destacando o processo histórico-sócio-cultural de humanização, por meio das contribuições de Paulo Freire (1996), Marilene Silva (2012), Emília Ferreiro (1986) e Vilas Boas (1994); as dimensões técnica e política da alfabetização e a construção de um novo paradigma nas relações étnicas e de gênero; as concepções de alfabetização de jovens e adultos bilíngues no Brasil, dentre outros.

Como complemento da formação inicial, foram ministradas quarenta horas com os seguintes conteúdos: acompanhamento e realização do processo de alfabetização de jovens e adultos; o fazer pedagógico na alfabetização; monitoramento da aprendizagem dos alfabetizandos, considerando a produção escrita mensal de cada sujeito; planejamento e aplicação dos testes de entrada e de saída; consolidação dos resultados e inserção deste no Programa Brasil Alfabetizado⁷ (PBA); orientação aos alfabetizadores quanto à utilização dos resultados do teste para diagnosticar o perfil dos alfabetizandos; planejamento e avaliação do processo pedagógico; articulações indispensáveis para supervisionar e registrar as ações relacionadas ao registro civil, aos exames oftalmológicos e distribuição de óculos; distribuição do material escolar e pedagógico; supervisão e registro da continuidade dos estudos dos alfabetizandos no sistema regular de educação de jovens e adultos indígenas; instrumentalização do controle e da frequência dos alfabetizandos, consolidando-os em relatórios; identificação de alfabetizandos com necessidades educacionais especiais associadas à deficiência nas turmas do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e o reconhecimento da escola indígena como escola pública diferenciada, bilíngue e multicultural, compondo transversalmente todas as temáticas e momentos do curso.

⁶ Programa Olhar Brasil. Disponível em: <bvsms.saude.gov.br/bvs/folder/projeto_olhar_brasil.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2016.

⁷ Programa Brasil Alfabetizado/PBA. Disponível em: <portal.mec.gov.br >. Acesso em: 13 ago. 2016.

A proposta do projeto macro (desenvolvido para o público de EJA em todos os municípios), também aplicável aos grupos específicos, consistia no trabalho em uma dupla de professores para, no máximo, trinta alunos. De certa forma, essa estratégia facilitava 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.

Nessa etapa, as sugestões de Vilas Boas (1994), afinadas com as de Paulo Freire (1996), abarcaram a seleção das palavras-chave e das atividades. Vilas Boas 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 caboclo⁸; confecção de materiais didático-pedagógicos para o uso na ludoteca, “paneiroteca” ou sala de aula com vistas ao desenvolvimento dos sujeitos. A formação inicial foi realizada nas sedes dos municípios beneficiados de forma presencial, e com duração de sessenta horas para alfabetizadores e cem horas para coordenadores de turmas, sob a responsabilidade dos professores da instituição executora e convidados da universidade.

A carga horária da formação continuada de coordenadores de turma bilíngues foi de setenta e cinco horas de estudos presenciais, com quinze horas mensais, durante cinco meses, contemplando teorias e práticas pedagógicas, de acordo com as necessidades, interesses e dificuldades vivenciadas na prática dos alfabetizadores, além de todo o cuidado com as questões específicas dos povos tradicionais.

A avaliação foi realizada durante a formação, considerando participação, produção de textos e sugestão de metodologias inovadoras no âmbito da alfabetização bilíngue.

⁸ (ROSA, 2003)

UMA EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE COM OS OMÁGUA/KAMBEBA NA ÁREA URBANA DE MANAUS.

OMÁGUA/KAMBEBA: QUEM SÃO? QUANTOS SÃO? ONDE ESTÃO?

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 regra⁹.

É difícil precisar quantos omágua existiam aqui, 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 omágua, 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 omágua passaram a ser chamados de kambeba. Esse nome veio da língua geral: “canga-peba” significa “cabeça chata”¹.

Hoje, no Amazonas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2014), trezentos e trinta e um índios foram cadastrados como kambeba. Como o

⁹Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/data/Pages>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

processo de “racialização” vem se fortalecendo com as políticas afirmativas, esse número deve aumentar.

A busca do resgate da fala e da escrita dos omágua/kambeba vem sendo adquirida através do Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro Indígena.

TRAJETÓRIA DA AÇÃO

De forma incansável, as lideranças kambeba do Amazonas, por meio da Organização Cambeba do Alto Solimões (Ocas), costumam se articular com outros movimentos indígenas e com a academia. Seu líder, Far Kambeba, coordenador do Movimento Omágua/Kambeba, buscou a universidade para desenvolver uma experiência de resgate da língua junto a alguns “parentes” desaldeados, vítimas do etnocídio, residentes na periferia dos bairros da cidade de Manaus, cujas culturas, hoje, nada lembram as características do povo kambeba. Outros vieram de São Paulo de Olivença (Alto Solimões), especialmente para o projeto.

Foram meses de planejamento, sensibilização e negociações que antecederam a consolidação dessa luta. Em parceria com a Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (Seduc), o Ministério da Educação (MEC) – por meio do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – e a Secretaria Municipal de Educação (Semed-Manaus), o Movimento Omágua/Kambeba realizou seu sonho. A universidade, enquanto coordenadora institucional da ação pedagógica, procedeu ao cadastramento e acatou a seleção dos educadores indicados pelo movimento. Os indígenas indicados e submetidos às formações iniciais e continuadas foram Dan Sop, graduada em Farmácia Bioquímica pela UNIP-Manaus, atualmente acadêmica do Curso de Medicina na Universidade Federal de Minas (UFMG), e Fra Cruz, estudante do ensino médio, ainda. Ambos são fluentes na fala e na escrita kambeba que, segundo eles, faz parte do tronco tupi. Eles foram os responsáveis pelo processo de alfabetização dos trinta e seis integrantes, sendo que vinte e seis concluíram com êxito o curso. Desses, alguns foram

ⁱ Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/data/Pages>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

integrados a diferentes projetos de extensão universitária, a exemplo do Projeto “Painiteca”¹⁰, que abarcou não só jovens e adultos como também crianças e idosos da aldeia.

AS FALAS DOS SUJEITOS

A experiência em Manaus 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. A escolha do local foi devido ao fato de o maior número dos participantes estarem localizados nesse território.

Por esses motivos, a sala de aula do Projeto Reescrevendo o Futuro de alfabetização bilíngue deteve o significado que ultrapassou a necessidade da alfabetização convencional. 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...”.

¹⁰ (SILVA; AGUIAR, 2016)

A cada semana ou mês de aula, era percebido o avanço dos alunos. 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-alfabetizado, no momento em que se expressava.

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 omáguas-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”,

ênfatiza Dan. Então, quando não existia a tradução, buscava-se algo parecido que fizesse referência ao desejado.

O Movimento Omágua-Kambeba, na pessoa do professor Francisco, reconhece que foi uma grande luta! Até mesmo contra o tempo a gente conseguiu vencer essa luta, ou seja, de fazer essa versão kambeba, porque há muitas pessoas que já não falam mais a língua.

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 a EJA 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).

Verificou-se 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. Acreditamos que o projeto foi um passo a mais na luta para que a educação seja, de fato, um direito de todos.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

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/0012/001271/127160_por.pdf>.
Acesso em: 13 ago. 2016.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

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.

_____. **A Prática Docente nas Tríplices Fronteiras Amazônica Brasil - Peru-Colômbia/Brasil-Colômbia-Venezuela**: Formação, Contexto, Currículo e Cultura em EJA. Projeto de Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, 2014.

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.

Recebido em: 11/05/2016.

Aprovado em: 20/09/2016.

