
REFLEXÕES SOBRE MÉTODOS DE VALORIZAÇÃO LINGUÍSTICA E CULTURAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PESQUISADORES INDÍGENAS

REFLECTIONS ABOUT METHODS OF LINGUISTIC AND
CULTURAL EMPOWERMENT FOR THE TRAINING OF
INDIGENOUS TEACHERS AND RESEARCHERS

Glauber Romling da Silva¹
Gelsama Mara Ferreira dos Santos²

Enviado em: 19/11/2020

Aceito em: 28/04/2022

RESUMO: Este artigo tem por objetivo pensar sobre o papel de métodos de valorização linguística e cultural na formação acadêmica de professores indígenas. Historicamente, abordagens educacionais para povos indígenas eram baseadas na ideia de que o conhecimento ocidental é superior e que qualquer contribuição da sabedoria tradicional é irrelevante. O conceito básico dessa maneira excepcionalista de pensar nega que o Outro é capaz de conceber métodos sistemáticos e organizados de elaborar conhecimento (SMITH, 1999). A educação escolar indígena no Brasil vem tentando eliminar este viés colonialista ao adotar abordagens na formação de professores indígenas que promovem a produção de materiais pedagógicos interculturais específicos feitos por eles mesmos. Baseando-se na experiência de um projeto de valorização cultural e linguística, pensamos sobre o conceito de pesquisador indígena adotado pelo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá. Este conceito baseia-se na ideia de que professores indígenas devem aprender métodos práticos para superarem o principal desafio da educação indígena que é encontrar maneiras de “traduzir” epistemologias indígenas tradicionais. Pensamos sobre o papel da dicotomia ‘escrita e oralidade’ como um eixo divisor no relacionamento do pensamento ocidental com o Outro. Avaliamos a eficiência de uma abordagem calcada na ideia de que aspectos técnicos, pedagógicos e práticos são somente a base para o aspecto político no processo de tomada de decisão ao se pensar sobre um sistema ortográfico. Finalmente, comentamos as vantagens em usar a produção de documentários como uma ferramenta para espalhar a língua a outros domínios de uso e propor uma forma mais dinâmica de envolver os mais velhos e as lideranças em iniciativas de valorização linguística.

Palavras-chave: Línguas indígenas. Métodos educacionais de línguas em perigo.

ABSTRACT: This article aims to think about the role of specific linguistic and cultural valorization methods on the academic formation of indigenous teachers. Historically, educational approaches for indigenous peoples were based on the idea that the Western knowledge is superior and that any contribution of traditional wisdom is irrelevant. The basic concept of this exceptionalist way of thinking denies that the Other is able to conceive organized and systematic methods to elaborate knowledge (SMITH, 1999). The indigenous scholar system in Brazil has been trying to eliminate this colonialist bias adopting approaches on the formation of indigenous teachers which promote the production of specific intercultural pedagogical materials made by themselves. Based on the experience of a cultural and linguistic valorization project, we think about the concept of indigenous researcher adopted by the Curso de Licenciatura Intercultural Indígena of

¹ Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com estágio de doutorado sanduíche na University of Ottawa (CNPq). Tem pós-doutorado pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp (FAPESP). Atualmente, é Professor Adjunto no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLET) e no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) da Universidade Federal do Amapá (UniFAP). E-mail: glauberomling@yahoo.com.br

² Doutora em Linguística. Atualmente, é Professora Adjunta no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLET) e no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) da Universidade Federal do Amapá (UniFAP). Email: gelsama.santos@gmail.com

the Universidade Federal do Amapá. This concept is based on the idea that indigenous teachers must learn practical methods in order to overcome the main challenge of the indigenous education which is to find ways to “translate” traditional indigenous epistemologies to the indigenous scholar system practices. We think about the role of the dicotomy ‘writing and orality’ as a divisory axis in the relationship of the Western thought with the Other. We evaluate the efficiency of an approach based on the ideia that technical, pedagogical and practical aspects are the background for the political aspect on the decision-making process involved on thinking about a ortographic system.

Finally, we comment the advantages on using the production of documentaries as a tool to spread the language to other domains of use and to propose a more dynamic way to make elderly people and leaders to get involved in language valorization initiatives.

Keywords: Indigenous languages. Endangered languages educational methods.

1 Introdução

Na introdução do livro *Decolonizing Methodologies*, Linda Tuhiwai Smith (1999), indígena Maori, professora de educação indígena, desabafa:

Irrita-nos que pesquisadores e intelectuais ocidentais possam supor que sabem tudo o que é possível saber de nós, com base em seus breves encontros com alguns de nós. Ficamos chocados que o Ocidente possa desejar, extrair e reivindicar a propriedade de nossos modos de conhecer, nossa imagética, as coisas que criamos e produzimos e, em seguida, rejeitar simultaneamente as pessoas que criaram e desenvolveram essas ideias e procurar negar-lhes novas oportunidades de ser criadores de suas próprias culturas e nações. (SMITH, 1999, p.1, tradução nossa).³

O diagnóstico de Smith reflete a postura mais comum do Ocidente frente aos povos indígenas e autóctones sobre sua própria natureza: a negação. Certamente, uma das maiores fronteiras nessa relação é a falta de capacidade do Ocidente em conceber que o Outro é capaz de outras concepções de saber e de outros métodos para elaborá-lo. Nesse sentido, criar e elaborar novas abordagens metodológicas de pesquisa é o grande desafio colocado aos docentes de cursos de licenciaturas interculturais indígenas quando se propõem a desestabilizar as estruturas de um modelo excludente e propor metodologias do conhecimento que traduzam outras epistemologias.

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre o desafio de propor abordagens de formação de professores pesquisadores indígenas baseadas em metodologias práticas e autônomas a partir da experiência do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (doravante CLII) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). O CLII é um dos cursos regulares da UNIFAP, que tem sede no Campus Binacional, da cidade de Oiapoque, no extremo norte do Brasil, fronteira com a Guiana Francesa. O CLII é o resultado de anos de lutas dos povos indígenas do Amapá e Norte do Pará na criação de cursos específicos para formação de professores indígenas. Foi implementado em 2007, atendendo aos povos indígenas Waiãpi, Aparai, Wayana, Tiriyó, Kaxuyana, Galibi-Kali'nã, Galibi-Marworno, Karipuna e Palikur oriundos das Terras Indígenas (doravante T.I.) Uacá, T.I. Juminã, T.I. Galibi, T.I. Waiãpi, T.I. Parque do Tumucumaque e T.I. Paru d'Este. Os nove povos indígenas atendidos pelo CLII são cultural e linguisticamente bastante distintos.

Atualmente, o CLII se propõe a formar pesquisadores indígenas através de métodos participativos, práticos e autônomos na produção dos seus conhecimentos. O Projeto Pedagógico de Curso (doravante PPC) reformulado em 2019 introduziu a figura do pesquisador indígena como

³ “It galls us that Western researchers and intellectuals can assume to know all that it is possible to know of us, on the basis of their brief encounters with some of us. It appals us that the West can desire, extract and claim ownership of our ways of knowing, our imagery, the things we create and produce, and then simultaneously reject the people who created and developed those ideas and seek to deny them further opportunities to be creators of their own culture and own nations.” (SMITH, 1999, p.1).

parte da formação de professor.

O PPC do CLII 2019 é uma resposta do Curso às novas demandas das comunidades indígenas por ele atendidas e das políticas nacionais da Educação Escolar Indígena. Esta Licenciatura Intercultural contribui para a formação de professores pesquisadores capazes de compreender seus contextos locais/regionais e intervir com autonomia no desenvolvimento de projetos, pesquisas, estudos e ações direcionadas à educação escolar, mas também relacionadas com o contexto indígena nacional. (UNIFAP, 2019, p.18).

O processo de formação de professores pesquisadores indígenas passa, em primeiro lugar, pela desconstrução de um modelo de pesquisa e produção de conhecimento que não representa seus contextos de vida; em segundo lugar, pela construção de um modelo de pesquisa que valorize as perspectivas indígenas e seus lugares de fala.

Uma das muitas críticas que são feitas aos indígenas intelectuais ou ativistas é que nossa educação ocidental nos impede de escrever ou falar a partir de uma posição indígena "real" e autêntica. É claro, aqueles que falam de um ponto de vista indígena mais "tradicional" são criticados porque não fazem sentido ('o quê!? fale em inglês!'). Ou, nossa fala é reduzida a algum discurso "nativista", rejeitado por colegas da academia como ingênuo, contraditório e ilógico. Alternativamente, pode ser descartado como alguma invenção modernista do primitivo. A crítica é feita por não indígenas e comunidades indígenas. (SMITH, 1999, p. 13, tradução nossa).⁴

A análise de Smith em relação à figura do intelectual indígena atualiza a questão da negação como imperativo máximo na relação entre Ocidente e indígenas. Nega-se a concepção de saber ao colocar a figura do pensador indígena em eterna contradição: se domina o saber ocidental, não é autêntico; se domina o saber tradicional, é ingênuo. Tudo aquilo que não é Ocidente não pode ser levado a sério, é incompleto e amadorista. Ou pior, é uma contradição em si.

A questão principal que endereçamos em nossa reflexão é: como construir instrumentais, metodologias e abordagens de formação de professores indígenas, em uma perspectiva intercultural, com resultados práticos, sem atualizar a lógica colonialista da negação? Em específico, refletimos sobre a metodologia e a abordagem do projeto de valorização do kheuól do Uaçá, falado pelos indígenas Karipuna e Galibi-Marworno, que consolidou duas ortografias para a língua e produziu material audiovisual próprio através de oficinas comunitárias⁵.

Após esta breve introdução, este artigo está organizado em mais seis partes. Na seção 2, introduzimos o histórico de tutela homogeneizadora que as autoridades ocidentais sempre impuseram à noção de educação dos povos indígenas no Brasil até os movimentos atuais que promovem valores como uma educação intercultural, específica e diferenciada. Nessa parte, refletimos sobre como a consolidação desses direitos afeta as demandas de formação de professores indígenas e produção de materiais didáticos específicos. Na seção 3, apresentamos o PPC do CLII como um instrumento facilitador e promotor desses direitos, através da concepção de formação de professores pesquisadores indígenas com foco na produção de materiais didáticos específicos.

Nas seções 4, 5 e 6, apresentamos algumas reflexões sobre o processo de consolidação das

⁴ "One of the many criticisms that gets levelled at indigenous intellectuals or activists is that our Western education precludes us from writing or speaking from a 'real' and authentic indigenous position. Of course, those who do speak from a more 'traditional' indigenous point of view are criticized because they do not make sense ('speak English, what!?!'). Or, our talk is reduced to some 'nativist' discourse, dismissed by colleagues in the academy as naïve, contradictory and illogical. Alternatively it may be dismissed as some modernist invention of the primitive. Criticism is levelled by non-indigenous and indigenous communities." (SMITH, 1999, p. 13).

⁵ O Projeto "Valorização das Línguas Crioulas do Norte do Amapá" foi financiado pelo edital do Ministério da Justiça representado pelo Conselho Federal Gestor do Fundo de Defesa de Direitos Difusos (CFDD) sob a coordenação da Professora Gelsama Mara Ferreira dos Santos (2017-2019).

ortografias Karipuna e Galibi-Marworno para o kheuól do Uaçá e seus impactos para a formação de professores pesquisadores indígenas de língua e o desafio de produzir materiais didáticos específicos de maneira adequada, rápida e eficiente. Especificamente, na seção 4, situamos o peso da dicotomia “oralidade e escrita” para o debate sobre o lugar dessas modalidades de transmissão de conhecimento na educação escolar indígena. Na seção 5, apresentamos alguns tópicos importantes a serem pensados para a promoção de oficina de produção de materiais didáticos para as aulas de língua. Apresentamos esses tópicos como formadores de um *continuum* que engloba desde aspectos técnicos até políticos. Na seção 6, falamos um pouco da experiência de produção de materiais paradidáticos em mídia audiovisual como motor de promoção e prestígio da língua. Na última seção, tecemos algumas considerações finais sobre os tópicos abordados.

2 A formação de professores indígenas e a produção de materiais didáticos específicos

As primeiras instituições escolares comandadas pelos missionários jesuítas a serviço do Império Português no Brasil impuseram um novo modelo de organização social fundado nos princípios eurocêntricos que negavam e apagavam os diferentes modos de vidas, as diferentes línguas e as epistemologias dos povos originários das terras por eles tomadas. Os períodos colonial (1530 – 1822) e imperial (1822 – 1889) no Brasil foram marcados por uma violenta política de civilização e evangelização desses povos e a construção da noção de escola fez parte desse processo. O colonialismo é uma máquina de negar humanidades, e negar a capacidade ao outro de construir e pensar sistemas está no cerne deste processo (SMITH, 1999)

No século XX, na esteira do positivismo, a escola para os indígenas foi pensada como parte do projeto educacional da agência indigenista do SPI (1910-1967), Serviço de Proteção ao Índio, que era orientado por uma política integracionista e assimilacionista. O Estado, através dos seus agentes públicos, gerenciava a vida política, social e familiar dos indígenas que foram considerados seres humanos incapazes. As tentativas de ‘educar’ os índios provocaram um grande desastre etnológica, desestruturou famílias, aniquilou línguas e dizimou povos (RELATÓRIO FIGUEIREDO, 2020).

Após anos de repressão, violência e imposição de novos códigos sociais, os indígenas, de posse dos conhecimentos adquiridos durante a tutela da cultura ocidental, passaram a utilizá-los como arma para suas defesas. Já nos anos 1970, iniciam os movimentos reivindicatórios de direitos a viverem conforme suas culturas.

Somente a partir da constituição de um sistema de reivindicações e de pressões é que o Estado viria a agir, procedendo então à identificação e à demarcação das terras indígenas, melhorando os serviços de assistência (de saúde e educação) ou resolvendo problemas administrativos diversos deixados no limbo por muitos anos. As décadas de 70 e 80 foram os momentos de maior visibilidade dessa modalidade de ação política, que se constituía à margem da política indigenista oficial, opondo Estado e sociedade civil, delineando progressivamente novas modalidades de cidadania indígena. (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 187).

Os movimentos reivindicatórios dos anos 70 resultaram em avanços significativos no que diz respeito a um conjunto de leis que diminuíram os efeitos de séculos de opressões vividos pelos povos indígenas.

[...] a Constituição de 1988 e a nova LDB garantem aos povos indígenas o direito de estabelecer formas particulares de organização escolar - como, por exemplo, um calendário próprio e lhes assegura, também, grande autonomia no que se refere à criação, ao desenvolvimento e

à avaliação dos conteúdos a serem incorporados em suas escolas. Os entraves existentes referem-se às dificuldades encontradas para a implementação dessas propostas. Esbarra-se, ora no desconhecimento de como operacionalizar, nas práticas cotidianas da sala de aula, os objetivos que se quer alcançar, ora em barreiras determinadas por ações de órgãos locais de educação. (BRASIL, 1998, p. 12).

Na via dos movimentos de autodeterminação, os indígenas conseguiram garantir uma escola regida pelos princípios da interculturalidade, comunitária, bilíngue, específica e diferenciada. Esses princípios lhes garantem pensar conteúdos relacionados à sua cultura, seus conhecimentos, contar suas narrativas, construir seus mapas, fazer arte de acordo com seu tempo e seu espaço. Todos esses princípios estão amparados em uma legislação avançada que, mesmo no século XXI, é fato que ainda falta muito para ser efetivada plenamente.

O grande desafio das comunidades indígenas com a plena gerência de suas escolas está na dificuldade dos professores indígenas em se desfazerem de uma formação pautada em conteúdos não indígenas, exógenos, empacotados em livros, elaborados a partir de princípio homogeneizador, preconceituoso e negacionista. A tarefa consistia em desconstruir o propósito colonialista da ideia de escola e erigir no lugar uma pedagogia que refletisse, de alguma forma, o conhecimento autóctone.

No que concerne à produção de materiais didáticos, a construção de currículos específicos e diferenciados para escolas indígenas são assegurados pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que, em seu artigo 78, diz:

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

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 2020b)

A dificuldade de produção autônoma de material didático para as escolas indígenas foi sempre um problema que estimulou entraves entre as secretarias de educação e as escolas indígenas. Alguns fatores colaboram para a esse cenário, como a falta de formação adequada dos professores, de projetos político-pedagógicos voltados para as especificidades da educação escolar indígena e, no caso de ensino de língua materna, a ampla diversidade de línguas indígenas no Brasil, em sua maioria, subdocumentadas (MOORE et al., 2008).

3 Um PPC como produtor de instrumentais

Como efetivar o inciso IV do artigo 78 da LDB acima citado? Como esperar que os professores indígenas elaborem e publiquem os materiais para suas escolas autonomamente? Muitas iniciativas de produção de materiais didáticos advêm de projetos de documentação de cursos de licenciaturas, programas de formação de professores indígenas ou projetos de Organizações não Governamentais - ONGs.

As ações desenvolvidas no CLII são estruturadas pensando nas áreas de conhecimento indispensáveis ao ensino-aprendizagem da educação escolar indígena para propiciar aos professores indígenas formados condições de assumir autonomamente suas escolas de suas comunidades. Abaixo destacamos o perfil do egresso do CLII, (UNIFAP, 2019, p.29).

e- Habilidade para a elaboração de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão próprios; além da produção de materiais didáticos a partir de pesquisas desenvolvidas na e com

as comunidades indígenas, que visem contemplar as especificidades culturais e linguísticas da comunidade, além dos conhecimentos e percursos históricos próprios de cada povo.

Esta habilidade é trabalhada ao longo do curso a partir de componentes curriculares pensados e construídos com os docentes e as comunidades indígenas. O componente curricular 'Produção de materiais didáticos e paradidáticos' é obrigatório, e faz parte da grade curricular das três áreas de formação: Linguagens e Códigos; Ciências Humanas; e Ciências Exatas da Natureza. Nesse componente, o discente trabalha com diferentes formas de elaborar materiais didáticos e paradidáticos específicos da área de conhecimentos adicionando os conhecimentos específicos e diferenciados relativos às suas comunidades de origem.

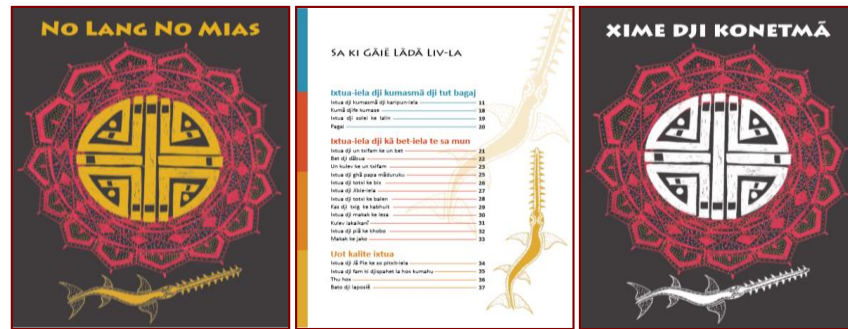
Entendemos que temos uma demanda urgente e complexa. Urgente, pois a educação escolar indígena já existe em seus contornos atuais há algumas décadas e ainda poucas comunidades indígenas têm materiais didáticos adequados⁶ (FIGUEIREDO; GUIMARÃES, 2008; MOORE et al, 2008). Complexa, pois a adequação desses materiais perpassa uma série de desafios, como ser específico e diferenciado em um universo de quase duas centenas de línguas indígenas ameaçadas e incontáveis diferenças étnicas (MOORE et al, 2008). Tal nível de urgência e de complexidade não é suprida pelas cadeias de produção de materiais didáticos usuais de que o poder público dispõe. Materiais didáticos para poucas pessoas, com pouca tiragem e extremamente diversos, não se encaixam no perfil industrial desse tipo de produção. Nesse contexto, entendemos que uma formação que proveja ao professor indígena a capacidade de organizar a produção desse material demandado, com poucos recursos, em pouco tempo e de maneira eficiente através de oficinas de produção, é o fator principal para, de fato, reconstruir o espaço escolar através de outros sistemas

Uma das ações previstas pelo CLII na construção da formação dos discentes foi a execução do projeto "Valorização das Línguas Crioulas do Norte do Amapá". O objetivo principal foi promover a valorização da língua kheuól do Uaçá falada pelos povos indígenas Karipuna e Galibi-Marworno, habitantes das terras indígenas Juminã e Uaçá, no estado do Amapá. Existia uma demanda junto ao CLII dos Karipuna e Galibi-Maworno para discutir questões acerca do sistema de escrita utilizado pelos dois povos.

Os trabalhos de construção e revisão da ortografia foram realizados num processo colaborativo entre os professores indígenas Karipuna e Galibi-Marworno e os linguistas docentes do CLII. Em dois anos de projeto, foram produzidos quatro livros. Dois livros didáticos organizados por séries e conteúdos específicos e dois livros paradidáticos nos quais estão reunidas narrativas contadas pelos sábios de cada povo ilustradas com desenhos. Todos os livros foram produzidos em kheuól e com as ortografias convencionalizadas pelos próprios professores. Hoje a ortografia definida está sendo utilizada nas escolas e exigida na redação do vestibular do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP.

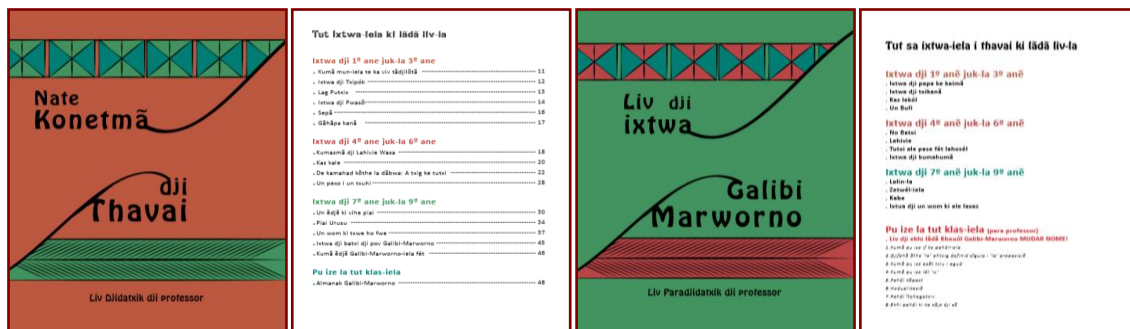
⁶ Em levantamento feito entre 2003 e 2008 (FIGUEIREDO; GUIMARÃES, 2008), apenas as línguas faladas por 38 povos indígenas foram contempladas com algum tipo de material didático e/ou paradidático para o ensino de língua no âmbito da Educação Escolar Indígena, com 84 obras disponíveis no total. Em um universo de mais de duas centenas de línguas, em que grande parte é não documentada, o quadro está longe do ideal (MOORE et al, 2008). Apesar dos avanços dos anos subsequentes, a situação atual não apresenta evidências de que estejamos próximos de uma cobertura de materiais satisfatória. Nesse sentido, é urgente levantamentos amplos e atualizados sobre a situação da produção de materiais didáticos e paradidáticos voltados para o ensino de línguas indígenas.

Figura 1. Livros paradidático e didático Karipuna



Fonte: Projeto de Valorização das Línguas Crioulas do Norte do Amapá (2019)

Figura 2. Livros paradidático e didático Galibi-Marworno.



Fonte: Projeto de Valorização das Línguas Crioulas do Norte do Amapá (2019)

O PPC do curso tem como objetivo fomentar a experiência dos graduandos em processos que envolvam a concepção, o desenvolvimento, a utilização e a avaliação de materiais específicos, como os exemplificados nas figuras 1 e 2. Materiais como esses que trabalham a consolidação de propostas ortográficas envolvem um dos processos de produção de materiais didáticos mais comuns intermediados pela educação escolar indígena. A elaboração de ortografias envolve aspectos variados a serem levados em conta, como uma boa reflexão sobre a dicotomia que opõe oralidade e escrita, reivindicando este como meio “superior” àquele como meios de acúmulo e transmissão de conhecimento. Na seção 4, trazemos uma reflexão sobre como o alcance de cada um desses suportes de memória é mascarado pelas relações assimétricas fundadas por ideias imperialistas e colonialistas.

4 Pensar e consolidar ortografias: oralidade e escrita como suportes de memória

Para historiadores, a História, tradicionalmente, deve subsidiar-se em documentos escritos. Sem a escrita, não há História, mas pré-História. Por esse caráter fundador para o Ocidente, o aparecimento da escrita talvez seja a linha distintiva mais evocada pelo Imperialismo ao dividir sociedades entre “primitivas” e “civilizadas”. Independentemente do sabor da opressão, seja ela exercida através do colonialismo clássico (destruir, matar e roubar), do missionarismo (destruir, converter e roubar), ou do cientificismo (destruir, educar e roubar), a escrita é sempre introduzida como um divisor de águas civilizatório. O entendimento excepcionalista da escrita como o único meio sofisticado de transmissão de conhecimento talvez seja uma das barreiras mais profundas a dividir o Ocidente dos indígenas. A concepção de uma sociedade sem escrita está na base da negação fundamental da visão imperialista em negar aos indígenas a capacidade de construir e conceber sistemas (SMITH, 1999).

Escrita e oralidade são modalidades distintas de suporte de memória que funcionam como

tecnologias de extensão e reprodução de conhecimentos. A escrita é uma tecnologia de suporte de memória que se baseia em diferentes princípios ortográficos; a oralidade, por sua vez, pode se basear em elementos como métrica, rima e melodia. Ambas as modalidades têm como objetivo comum serem facilitadores de acúmulo de conhecimento. O processo de desenvolvimento e consolidação de ortografias de línguas minoritárias envolve uma série de etapas que levam em conta desde aspectos técnicos até, e sobretudo, aspectos políticos. Falar sobre o tema envolve refletir sobre o papel e impacto da escrita em culturas historicamente orais.

A alfabetização como conhecimento a ser universalizado é uma concepção de valor relativamente nova na história ocidental. As sociedades ocidentais desenvolveram-se, na maior parte de suas existências, a partir de minorias letradas. O conhecimento popular sempre dependeu de técnicas da oralidade.

A *Ilíada* de Homero (sec. VIII a.c.), que é considerada o marco inicial da “literatura” ocidental, nasceu na tradição oral micênica e somente posteriormente, após ampla difusão, foi transmutada à modalidade escrita. A estrutura dessa obra consiste de 15693 versos de seis sílabas, cuja estrutura das três últimas formam a sequência longa-breve-breve. Podemos dizer que o verso homérico era composto de uma métrica que proporcionava flexibilidade ao recitador. Essa estrutura chamada de hexâmetro datílico era uma técnica facilitadora de transmissão desse longo poema épico através de um poderoso suporte de memória da oralidade.

Populações indígenas da Amazônia são conhecidas por transmitirem seus conhecimentos através da oralidade. Esses povos possuem sofisticadas modalidades que transitam do que podemos chamar de fala/prosa ao canto, com níveis intermediários de falas-cantadas. Os Kuikuro, um povo indígena Karib do Alto Xingu, apresentam diversos estilos que variam em estrutura de acordo com a formalidade da ocasião como podemos observar na tabela abaixo.

Figura 3. Gêneros discursivos Kuikuro (FRANCHETTO, 1989)

FALA	FALA CANTADA	CANTO
CONVERSA (ITARIŨ)		
NOTÍCIA (IKÁRU)		
FOFOCA (AURÉME)		
NARRATIVA (AKIŨ)	FALA DO CHEFE (ANETÁ ITARIŨ)	TOLO
FALA DO PAJÉ (HÁARI ITARIŨ)	FALA DA RAIVA (ICÓTU)	CANTOS DE PAJELANÇA (ICEKÉ IRINU ou HÁATI IRINU)
SAUDAÇÕES	FÓRMULAS DE CURA	CANTOS DE PAJELANÇA
	FÓRMULAS DE DESTRUIÇÃO (KEHERÉ)	CANTOS TRADICIONAIS
		CERIMONIAL

Fonte: Franchetto (1989, p. 04).

Em termos de poder de disponibilidade de conhecimento acumulado e capacidade de assimilação, as modalidades orais e escritas apresentam diferentes impactos. Enquanto a oralidade depende mais do enunciador e de sua capacidade de repassar e formar novos discípulos, a escrita elimina esse intermediário e passa a depender da durabilidade da mídia em que o conhecimento é repassado. Em termos de capacidade de assimilação, métodos orais dependem de chaves de improvisação que facilitam a memorização; já métodos escritos não servem a esse propósito. Na tabela 1, resumimos essas ideias, que são fruto de nossas observações e reflexões de caráter indutivo.

Tabela 1: Oralidade e escrita - vantagens e desvantagens

	DISPONIBILIDADE DO CONHECIMENTO ACUMULADO	CAPACIDADE DE ASSIMILAÇÃO
ORALIDADE	Mais restrito (depende do enunciador)	Muito maior (depende de chaves de improvisação)
ESCRITA	Menos restrito (depende apenas da durabilidade da mídia)	Muito menor (depende de memorização específica e treinamento)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Neste trabalho, buscamos situar o desenvolvimento de ortografias como mais uma opção disponível para a tarefa de acúmulo e transmissão de conhecimento. A escrita como suporte de memória é uma opção exógena a povos de tradição oral, com vantagens e limitações.

Na próxima seção apresentamos uma reflexão sobre os elementos que devem ser levados em conta para o desenvolvimento de propostas de ortografia em comunidades com línguas minoritárias. Para uma abordagem que se proponha livre de negacionismos coloniais e realmente construtora de autonomia, propomos que sejam levados em conta quatro aspectos, sendo que os três primeiros devem convergir para a satisfação do último, são eles: os aspectos técnico, prático, pedagógico e político.

5 O continuum do técnico ao político: reflexões sobre a prática de oficinas de produção

Podemos considerar os aspectos técnicos e políticos como pontas extremas de um mesmo continuum. Entendemos como aspectos técnicos aqueles que dizem respeito aos conhecimentos linguísticos necessários para subsidiar as decisões que envolvem uma proposta de ortografia. Os aspectos técnicos podem compreender conhecimentos sobre a fonética e a fonologia da língua, morfossintaxe, processos fonológicos, morfológicos e morfofonológicos, perfil sociolinguístico dos falantes e nível de transmissão linguística intergeracional.

Na outra ponta, aspectos políticos dizem respeito ao poder de acolhimento e uso que uma ortografia pode ter. Idealmente, uma ortografia de sucesso é aquela que é utilizada e repassada. Para que uma ortografia seja politicamente adequada, deve-se levar em conta fatores sociais como divisões hierárquicas, cismas étnicos e históricos dos falantes das diversas variedades de uma língua. Os aspectos políticos são o verdadeiro fiel da balança desse processo.

No interior desse continuum, podemos destacar outros aspectos que também são muito importantes e que merecem a devida adequação, são, a saber, os aspectos práticos e pedagógicos. Entendemos por aspectos práticos aqueles que facilitam e agilizam o processo de desenvolvimento, discussão e consolidação de uma ortografia. Aspectos práticos devem se basear naquilo que as comunidades já apresentam em termos de ortografia, pois se prefere atualizar uma ortografia existente a criar uma do zero. Criam-se grafemas novos ou parte-se do zero somente se isso for uma demanda explícita das comunidades envolvidas, ou seja, se o aspecto político assim determinar.

Em relação a aspectos pedagógicos, uma boa ortografia tem que ser fácil de ensinar e fácil de aprender. Na educação escolar indígena, a facilidade de ensino-aprendizagem tem como público-alvo crianças em fase de alfabetização. A depender da situação de vitalidade da língua, objetivos e estratégias distintos devem ser pensados. Deve-se ponderar: os alunos falam a língua como L1 ou L2? Os professores falam a língua como L1 ou L2? Em que contexto a língua indígena está inserida na comunidade? Ela perpassa diversos domínios de uso ou é restrita a poucos? A atitude da comunidade de falantes é positiva, negativa ou neutra em relação ao ensino, uso e disseminação da língua indígena? Todas essas perguntas devem ser feitas para a adequação dos aspectos pedagógicos do ensino escolar de língua.

O processo de consolidação de duas ortografias distintas para povos distintos, Karipuna e Galibi-Marworno, que falam variedades distintas da mesma língua, o kheuól do Uaçá, é o caso ideal onde os aspectos políticos vão prevalecer no processo de construção das ortografias. No modelo

de oficinas privilegia-se o momento do encontro para se aprender o máximo possível sobre questões técnicas, práticas e pedagógicas que convergem apenas como preparação para o momento mais importante, a tomada de decisão sobre as convenções (uma decisão com forte peso político).

As regras ortográficas que prevalecem nas ortografias finais, em geral, não refletem padrões objetivos, como parcimônia, simplicidade e praticidade. Busca-se, no entanto, convergir, em primeiro plano, para um padrão ortográfico que reflita politicamente a identidade daquela variedade linguística; em segundo plano, os outros aspectos (técnico, pedagógico e prático) são considerados em certa medida para justificar a escolha de primeiro plano.

Em resumo, há que se adequar qualquer processo de desenvolvimento de ortografias para línguas minoritárias em quatro aspectos: técnico, prático, pedagógico e político. Os três primeiros aspectos devem convergir seus processos de adequação para o sucesso do último deles, o aspecto político. Ortografias tecnicamente corretas, praticamente bem pensadas e pedagogicamente bem elaboradas são inúteis se não forem acolhidas pelos seus usuários.

Na parte 6 comentamos brevemente sobre a produção de materiais audiovisuais como suporte a ações de valorização linguística e cultural. A produção de materiais audiovisuais possibilita a expansão de ações de valorização para fora dos muros da escola e tem a capacidade de captar elementos performáticos da oralidade que fogem ao escopo do suporte meramente escrito. O empoderamento em relação ao uso de outras mídias para além da escrita na função de difusão de uma cultura linguística é um potente recurso que visa a evitar o encastelamento de ações de prestígio linguístico ao ambiente escolar e de seus frequentadores. A produção de materiais audiovisuais com eventos verbais culturalmente relevantes é uma estratégia mais dinâmica para o envolvimento de camadas da comunidade mais alheias à escola, como os sábios tradicionais, os idosos, e as lideranças. O envolvimento dessas camadas da comunidade é essencial para o sucesso de ações de valorização linguística e cultural, uma vez que são eles, em geral, os principais vetores de conhecimento tradicional.

6 Produção audiovisual: romper os muros da escola como prática de valorização

Como parte da formação dos alunos do CLII, os professores pesquisadores são capacitados em metodologias de documentação linguística e cultural. Isso possibilita o registro de suas línguas e culturas e a consequente criação de materiais digitais para múltiplos usos.

O CLII adota a pesquisa como base pedagógica da formação diferenciada dos seus alunos. A pesquisa articula permanentemente teorias, práticas e saberes locais, com vistas a uma melhor compreensão e avaliação do papel sociopolítico e cultural da escola dentro da realidade de cada povo. Estamos, assim, capacitando e instrumentalizando os discentes indígenas do CLII, incentivando-os a pesquisar e registrar suas culturas e línguas, o que contribui, positivamente, para a autoestima e para a valorização de sua identidade étnica. (CAMPETELA et. al., 2017, p.153).

A utilização do audiovisual como recurso didático estimula o professor a se apropriar de novas tecnologias, através do uso de filmadoras, de gravadores, de computadores, de técnicas de documentação linguística e de transcrição e tradução de narrativas, o que amplia o seu ferramental para a salvaguarda linguística e cultural. As atividades de documentação de eventos de falas, como cantos, discursos rituais, rezas, narrativas históricas (gêneros de discurso tradicionais e cruciais para a transmissão cultural), são instrumentos potentes que proporcionam a veiculação de eventos verbais culturalmente relevantes com seus detalhes performáticos de execução. Ferramentas audiovisuais compõem um suporte de veiculação de conhecimento capaz de transmitir todos os detalhes típicos da oralidade que, em geral, são reduzidos ou eliminados no suporte puramente escrito.

A utilização de meios audiovisuais proporciona um veículo facilitador para o envolvimento de camadas da comunidade geralmente alheias à escola, como os sábios tradicionais, os idosos e as lideranças. O processo de produção de documentários através de oficinas busca envolver, necessariamente, os mais jovens produtores com os conhecedores tradicionais. Os jovens, ao centrarem sua atenção para as histórias e conhecimentos dos mais velhos, não só atualizam seus saberes tradicionais, mas impactam de maneira positiva esses interlocutores ao prestigiá-los. Nesse contexto, o projeto “Valorização das Línguas Crioulas do Amapá” produziu dois documentários em oficinas de formação promovidas nas aldeias Karipuna e Galibi-Marworno. Ambos os documentários foram dirigidos pelos cineastas indígenas, Takumã Kuikuro e Davi Marworno. As obras audiovisuais “Os Galibi-Marworno” (realização: Coletivo Galibi-Marworno de Audiovisual) e “Os Karipuna do Uaçá” (realização: Coletivo Karipuna de Audiovisual) tiveram como mote principal a apresentação desses dois povos indígenas a partir de suas próprias perspectivas. Para isso, envolveram jovens indígenas, as comunidades e, principalmente, sábios anciões nesse processo.

A promoção e disseminação de técnicas de registro audiovisual é uma ferramenta importante que potencializa os impactos esperados de ações de valorização linguística e cultural em comunidades de tradição oral. A popularização dessa abordagem dinamiza efeitos esperados de ações de prestígio linguístico pela ampliação da presença da língua em distintos domínios de uso.

Considerações finais

A instituição escolar é um elemento essencialmente exógeno às populações indígenas. No Brasil, durante séculos, todo o elemento educacional proveniente dos não indígenas voltado para essas populações consistia em convertê-los ou assimilá-los a um ideal ocidental de ser no mundo regrado a valores cristãos e para uma preparação laboral braçal produtora de excedentes. Na esteira dos movimentos globais pela autodeterminação dos povos indígenas e autóctones do século XX, garante-se, a partir da Constituição de 1988, o direito a uma educação escolar indígena específica e diferenciada que respeita tradições, línguas e culturas tradicionais. A partir desse marco, o objetivo passou a ser consolidar esses valores com a formação de professores indígenas aptos a traduzir e interseccionar a imensa diversidade linguística e cultural para meios escolares.

O desenvolvimento de metodologias descolonizantes no seio da educação escolar indígena é um exercício disruptivo, uma vez que para seu êxito tem-se que, necessariamente, entrar em conflito com ideias hegemônicas sobre o conceito de educação e seus métodos. Sabe-se que a tradição escolar brasileira é essencialmente adepta de uma noção positivista de saber. Para essa concepção de escola, saber algo é poder medi-lo. Dessa forma, o saber ocidental como instrumento fundador é o que permite, de maneira totalizante, classificar, condensar, sistematizar e comparar. Toda outra forma de conceber e desenvolver saberes é caótica, primitiva ou incorreta.

Discussões em torno do conceito de inteligência, disciplina ou fatores que contribuem para a realização dependem muito de noções sobre o Outro. A organização do conhecimento escolar, o currículo oculto e a representação da diferença nos textos e nas práticas escolares todos contêm discursos que têm sérias implicações tanto para os estudantes indígenas como para outros grupos étnicos minoritários. (SMITH, 1999, p. 11, tradução nossa).⁷

O projeto de educação pensado para os povos indígenas no século XX baseado em epistemologias eurocêntricas e as relações assimétricas que fundam marcou profundamente esses povos assistidos através da negação de seus valores e formas de elaborar e conceber conhecimentos. Hoje,

⁷ “Discussions around the concept of intelligence, on discipline, or on factors that contribute to achievement depend heavily on notions about the Other. The organization of school knowledge, the hidden curriculum and the representation of difference in texts and school practices all contain discourses which have serious implications for indigenous students as well as for other minority ethnic groups.” (SMITH, 1999, p. 11).

os povos indígenas travam uma grande luta na superação desse modelo. As armas utilizadas por esses povos são: ocupação de espaços decisórios dentro e fora de suas comunidades, imposição de uma autonomia na recondução dos seus conhecimentos dentro dos espaços de produção de conhecimento (escolas, universidades, centros de pesquisa) e a descolonização de suas epistemologias. Através desta breve reflexão sobre alguns pontos da experiência de formação de professores pesquisadores do CLII da área de ensino de línguas, ilustramos como uma abordagem de formação intercultural focada na produção de materiais específicos pode auxiliar na construção e consolidação de um projeto que, de fato, aproxime-se os anseios das comunidades indígenas afetadas.

Referências

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm . Acesso 20 de out. 2020a.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em 25 de out. 2020b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília, 1998.
- CAMPETELA, C.; SANTOS, G. M. F. dos; SILVA, E. B. da; SILVA, G. R. da. Documentação linguística, pesquisa e ensino: revitalização no contexto indígena do norte do Amapá. *Revista Linguística, Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. v. 13, n°1, p. 151-167, jan. de 2017.
- FIGUEIREDO, N.; GUIMARÃES, S. G. (orgs). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Educação para Diversidade. Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena. Capema - Comissão Nacional de Apoio à Produção de Materiais Didáticos Indígenas, Portaria n° 13, de 21.07.2005. Materiais didáticos e para-didáticos indígenas. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/indigena/didatico_indigena.pdf. Acesso em 12 de janeiro de 2022.
- FRANCETTO, B. Forma e significado na poética oral Kuikuro. *Amerindia*, Paris, n. 14, p. 1- 42, septembre. 1989.
- MOORE, D.; GALÚCIO A.V.; GABAS Jr, N. Desafio de documentar e preservar línguas. In: CAPOZZOLI, U., org. *Amazônia: destinos*. São Paulo, Duetto Editorial, 2008, pp. 36-43.
- OLIVEIRA, J.P.; FREIRE, C.A.R. *A Presença Indígena na Formação do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, LACED/Museu Nacional, 2006.
- RELATÓRIO FIGUEIREDO. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/grupos-de-trabalho/violacao-dos-direitos-dos-povos-indigenas-e-registro-militar/relatorio-figueiredo>. Acesso em 30 de novembro de 2021.
- SMITH, L. T. *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: University of Otago Press, 1999.
- UNIFAP, 2019. PPC – Projeto Político Pedagógico – Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – UNIFAP – 2019. Disponível em: https://www2.unifap.br/indigena/files/2019/11/PPC_Vers%C3%A3o_Final_CLII_23_09_2019.pdf . Acesso em 12 de janeiro de 2022.

