



O ensino na/da Língua Portuguesa na formação dos professores indígenas em Roraima

Teaching Portuguese in the Training of Indigenous Teachers in Roraima

Carmem Véra Nunes Spotti

Universidade Estadual de Roraima (UERR)
Boa Vista/RR-Brasil

Marina Graziela Feldmann

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
São Paulo/SP-Brasil

Resumo

Este trabalho analisa o ensino na/da língua portuguesa nos cursos de formação de professores indígenas de Roraima, tendo como lócus de análise o Ceforr - Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima. Utilizamos uma abordagem qualitativa: análise documental dos memoriais acadêmicos dos alunos e dos cursos de formação de professores indígenas, bem como entrevistas semiestruturadas. Os resultados revelaram que os cursos possuem ampla aceitação dos cursistas, especialmente pela dimensão prática no cotidiano escolar. No entanto, faz-se necessário um trabalho mais sistemático em relação à didática das línguas para que a competência comunicativa seja realmente efetivada, pois a sala de aula é o lugar onde a transposição didática permite uma reflexão entre a teoria e a prática.

Palavras-chave: Ensino na/da Língua Portuguesa; Formação de professores indígenas; Didática das línguas.

Abstract

This work analyzes Portuguese language teaching in Indigenous teacher training courses in Roraima, focusing on CEFFOR (the State Center for Training Professionals in Education of Roraima). We used a qualitative approach: documentary analysis of students' academic records and Indigenous teacher training courses, as well as semi-structured interviews. The results revealed that teacher training courses are widely accepted by students due to the practical dimension of daily school practice. However, further work is needed on language didactics to ensure effective communicative competence, as the classroom is the place where didactic transposition allows for reflection between theory and practice.

Keywords: Portuguese language teaching; Indigenous teacher training; Language didactics.

Introdução

A educação escolar indígena no Brasil constitui-se como um campo estratégico de disputas epistemológicas, políticas e pedagógicas, especialmente no que se refere às línguas e aos processos de formação docente. Para Rodrigues (1986), os povos indígenas no Brasil não configuram um bloco homogêneo, mas uma pluralidade de povos, línguas, culturas e modos de produzir conhecimento, historicamente atravessados por relações assimétricas de poder. Nesse contexto, a centralidade conferida à Língua Portuguesa, desde o período colonial, produziu grandes impactos sobre as línguas indígenas, muitas das quais estão em situação de vulnerabilidade e/ou risco de desaparecimento (Maher, 2010).

O presente estudo ancora-se na compreensão de que a formação de professores indígenas ultrapassa a dimensão técnica do ensino. Ela configura-se como um processo político-pedagógico que articula currículo, identidade e interculturalidade (Candau, 2000; Gimeno Sacristán, 2000). Assim, o objetivo geral deste artigo é analisar como o ensino na/da Língua Portuguesa se materializa nos cursos de formação de professores indígenas desenvolvidos pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (Ceforr), considerando as especificidades sociolinguísticas, culturais e interculturais dos povos atendidos. Especificamente, busca-se: (1) compreender o lugar atribuído à língua portuguesa e às línguas indígenas nos currículos e nas práticas formativas; (2) verificar os instrumentos metodológicos utilizados e sua adequação ao contexto intercultural; e (3) refletir sobre os desafios e possibilidades da didática das línguas na formação docente indígena.

Para a realização da pesquisa, a opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela natureza interpretativa do objeto investigado, uma vez que o ensino de línguas em contextos interculturais envolve sentidos, práticas e representações construídas socialmente. Metodologicamente, utilizamos a análise documental dos memoriais acadêmicos e dos documentos dos cursos de formação de professores indígenas, bem como entrevistas semiestruturadas com professores formadores que atuaram nas formações entre 2012 e 2023.

Alguns desses professores ministraram disciplinas em áreas que não eram de Língua Portuguesa e língua materna e outros da área de línguas, sendo descritos como professor 1 (P1), professor 2 (P2) e, assim, sucessivamente. Os projetos de formação para docência para professores indígenas analisados atenderam às etnias Yanomami (YARAPIARI) e Wapichana, Macuxi e Taurepang (TAMÎ'KAN). A análise documental possibilitou compreender as

diretrizes curriculares, os objetivos dos cursos e os registros formativos dos cursistas, enquanto as entrevistas semiestruturadas permitiram acessar as percepções e experiências dos professores formadores.

A partir do corpus analisado, construímos as seguintes categorias analíticas: (1) Língua, poder e identidade na formação docente indígena, analisando como a língua portuguesa e as línguas indígenas são representadas nos cursos e como impactam a identidade docente indígena; (2) Didática das línguas e práticas interculturais, examinando as estratégias pedagógicas adotadas, a mediação linguística por intérpretes e o diálogo entre teoria e prática no ensino da Língua Portuguesa; (3) Currículo, diversidade linguística e transposição didática, ao discutir a adequação dos currículos às realidades sociolinguísticas dos cursistas e a capacidade de os professores realizarem a transposição didática em contextos multilíngues; e (4) Desafios estruturais e formativos, evidenciando limites relacionados à formação prévia dos cursistas, ao uso de materiais didáticos e às condições institucionais dos cursos.

A análise dos dados fundamenta-se na Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), permitindo a construção de categorias analíticas que evidenciam as relações entre objetivos, instrumentos metodológicos e resultados alcançados. Ela possibilitou a articulação entre rigor metodológico e sensibilidade interpretativa, permitindo inferências sobre os discursos produzidos nos documentos e nas falas dos participantes.

A relevância acadêmica deste estudo reside na necessidade de aprofundar a compreensão sobre como o ensino na/da Língua Portuguesa tem sido operacionalizado nos cursos de formação de professores indígenas, considerando os princípios da educação intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, assegurados pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), ainda pouco sistematizados na literatura. Socialmente, a pesquisa dialoga com as demandas históricas dos povos indígenas por uma formação docente que respeite suas línguas, culturas e modos próprios de aprendizagem, oferecendo subsídios para o aprimoramento de políticas públicas e de práticas pedagógicas voltadas à formação de professores indígenas na Amazônia.

Este artigo está dividido em quatro partes, além dessa Introdução e das considerações finais. Inicialmente, apresentamos um panorama da questão indígena brasileira e roraimense, em seguida, a formação dos professores indígenas em Roraima, posteriormente, discorreremos sobre as leis e documentos oficiais que regem o ensino e a formação de professores e a

educação escolar indígena. Na continuidade, analisamos a didática das línguas nos cursos para professores indígenas no Ceforr; e, por fim, apresentamos reflexões conclusivas por um viés intercultural. Compreendemos que as línguas indígenas não devem ser trabalhadas isoladamente e/ou como uma segunda língua, mas, sim, com a força e o respeito que devem ter, por também representarem um povo brasileiro e que devem estar em igualdade com a língua portuguesa, língua oficial do País.

A questão indígena brasileira e roraimense

O Brasil é um país com grande riqueza cultural e linguística, com a presença de vários povos distintos que contribuem, com sua cultura, para que seja considerado um celeiro de diversidade cultural. Um destes povos é representado pelas nações indígenas brasileiras que têm sido pauta de muitos estudos.

De acordo com o Instituto Socioambiental - ISA (2019), estima-se que exista no mundo “pelo menos 5 mil povos indígenas, somando mais de 370 milhões de pessoas”, e o Brasil é considerado como “um país multiétnico, em que praticamente em todos os estados da federação há territórios indígenas” (Padilha, 2019, p. 211). A presença dos povos indígenas faz da Amazônia Setentrional Brasileira um espaço intercultural. A formação populacional roraimense é constituída de indígenas, bem como de pessoas nascidas na região e de outras regiões do país, além de estrangeiros e seus respectivos descendentes. O povo roraimense é a integração dos povos indígenas com os migrantes que a ocuparam durante a colonização.

Nesse contexto, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2009) dá um total de 636.707 habitantes para Roraima. Santos (2019, p. 497) diz “[...] que a população indígena é de 55.922 pessoas”. Pela sua localização geográfica, Roraima é uma tríplice fronteira, pois se limita ao Norte e Nordeste com a República Bolivariana da Venezuela, ao Leste com a República Cooperativista da Guiana, ao Sudoeste com o Estado do Pará, ao Sul e Oeste com o estado do Amazonas.

Para o ISA (2019), existem 724 Terras Indígenas no Brasil “em diferentes fases do procedimento demarcatório”. Desse quantitativo, o Brasil tem 261 povos, com uma população de 662.929 pessoas e com 154 línguas e dialetos. Em Roraima (IBGE, 2009), temos 26 Parques e Terras Indígenas, sendo que duas são homologadas e 24 regularizadas.

Assim, pela incidência das línguas indígenas, pela língua portuguesa (Brasil), a espanhola (Venezuela), a inglesa (Guiana), Roraima é considerada fronteira linguística. Conforme Machado (2022), atualmente, encontram-se as etnias das famílias e seus subgrupos

do Karib compreendidos pelos Wai Wai (Mawayana, Xerew, Katuwena, Karayana), Macuxi (Manaikó), Patamona, Taurepang, Waimiri Atroari, Ingarikó, Ye'kwana; os Aruak com os Wapichana (Atoraiu, Taruma) e os Yanomamis (Asönoma, Yãnoma, Yaroamë, Yanomami, Yanomae e Ninan). Desde 2015 há a presença dos Warao, E'ñepa e Kariña oriundos da Venezuela que migraram para o estado em busca de sobrevivência.

Há de se considerar que a Amazônia “é uma região menos conhecida, do ponto de vista linguístico, em todo o mundo”, isso porque “os mapas dos idiomas da América do Sul dão a impressão de confusão, com suas porções coloridas para cada grupo genético, formando quase uma pintura abstrata” e “cada idioma amazônico tende a apresentar características de acordo com o tipo de território em que é falado, seguindo os métodos de produção de alimentos e a cultura material” (Santos, 2019, p. 41). Diante desse fato, faz-se necessário pensar sobre os processos educativos que devem tomar como objetivo principal o aprofundamento das principais discussões que possuem o propósito de ampliar e fortalecer os estudos sobre a Educação Indígena na Amazônia, considerando o ambiente amazônico com suas diversidades culturais, linguísticas e educacionais.

A Formação dos Professores Indígenas em Roraima

A análise documental permitiu compreender que os documentos norteadores das políticas públicas voltadas aos indígenas, como Estatuto do Índio (1973), a Constituição Federal (1988), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996 (LDBEN), dão o suporte legal para a operacionalização de ações voltadas para educação escolar indígena. A Constituição Federal assegurou que o estado, a sociedade brasileira e os povos indígenas tivessem os seus direitos reconhecidos e legalizados. O artigo 210 orienta a utilização de suas línguas maternas e o respeito aos processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988). A Lei nº 9394/1996 (LDBEN), no artigo 32, garante o direito aos povos indígenas de utilizar suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem. Já os seus artigos 78 e 79 (Brasil, 1996), afirmam que o Estado tem o dever de assegurar uma educação bilíngue, intercultural, específica e diferenciada.

Mesmo assim, a formação de professores, inicial e continuada, é um dos principais problemas da educação, pois “a prática do professor necessita de uma reflexão na ação para realizar a transposição didática entre teoria e prática de forma a colocá-lo na condição de investigador de sua própria prática em um processo de constante investigação” (Spotti, 2017,

p. 36). Mendes (2019, p. 454) diz que “formar professores com a habilidade de diálogo, com vistas à interlocução entre os componentes e conhecimentos distintos, é uma das propostas para os cursos de formação de professores indígenas”. A autora complementa que “a formação específica para professores indígenas é resultado do processo de luta e reivindicações dos povos indígenas, sendo, portanto, as políticas de formação consequência de mais de 50 anos de resistência das lideranças e organizações indígenas” (Mendes, 2019, p. 455).

Assim, faz-se necessário o estudo da variedade linguística e cultural dos povos existentes no Estado e de sua formação étnica e geográfica. Isso porque, pela sua natureza multiétnica, em muitas comunidades coexistem duas ou mais etnias, além das pessoas que não são indígenas. Dessa forma, há a presença da(s) língua(s) indígena(s), da língua portuguesa e, dependendo da região em que a comunidade está situada, a língua espanhola e/ou a inglesa.

Nesse cenário multicultural e multiétnico, é preciso estudar como o currículo dos cursos de formação trata a questão da língua, dentro da didática das línguas, observando se ela é vista como língua materna, língua estrangeira ou segunda língua e como ocorre o ensino na e da língua portuguesa. Tal questão considera que “a sociedade contemporânea globalizada está marcada pela existência de grupos cada vez mais diversos e plurais e pela necessidade (nem sempre alcançada) da convivência harmônica entre eles, caracterizando-se pela multiculturalidade” e, “na perspectiva educacional, faz-se urgente considerar os aspectos da multiculturalidade presentes em nossas escolas” (Spotti; Brandim, 2020, p. 1181).

Gimeno Sacristán (2000, p. 21) diz que “pensamos a educação e a realizamos segundo a cultura, ‘interferimos’ nela, selecionando-a e reproduzindo-a como conteúdo de ensino, também a criamos através das práticas educativas”. Para Feldmann (2009, p. 72), pensar a formação de professores exige

[...] a compreensão de que a questão não se situa no plano consensual, e de que é preciso realizar as convergências encontradas em diferentes pesquisas, de forma a problematizar os processos de formação de professores, as relações pedagógicas educativas e institucionais, as diferentes situações do processo de ensinar e de aprender, bem como analisar os cenários político e social que circundam tal questão.

Por isso, nosso objeto de estudo são os cursos de formação inicial e continuada de professores indígenas do Ceforr, observando como a língua portuguesa é tratada tendo em

vista a questão multiétnica de línguas e de cultura existente nos referidos cursos. E, nesse caso, como o currículo e a interculturalidade estão presentes durante o processo de ensino-aprendizagem. Isso porque, de acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2009, p. 19), no campo da didática das línguas, é preciso que se estude “os fenômenos de ensino-aprendizagem das línguas e as relações complexas entre os três polos do triângulo didático: o ensino, o aluno, e/ou a(s) língua(s) ensinada(s)”. Os autores alegam que “duas perspectivas de pesquisa dominam o campo didático” dentro dos estudos da didática das línguas:

[...] de um lado a engenharia didática, orientada para a elaboração e experimentação de dispositivos de ensino; e de outro, as abordagens mais recentes que descrevem as práticas dos professores, buscando a compreensão e a explicação dos fenômenos observados nas aulas (Dolz; Gagnon; Decândio, 2009, p. 20).

Nesse caldeirão, o ensino de línguas possui relação com a cultura e a valorização de identidade na busca da formação cidadã autônoma (Spotti; Brandim, 2020). Assim, o currículo e as práticas pedagógicas devem caminhar em busca da interdisciplinaridade e da interculturalidade de forma a privilegiar o respeito às diferenças e estreitar a relação entre cidadania, cultura e identidade. Para Candau (2000, p. 14), a escola “precisa ser reinventada”, pois “estão cada vez mais desafiadas a enfrentar os problemas decorrentes das diferenças e pluralidade cultural, étnica, social, religiosa, etc., dos seus sujeitos e atores” e o professor precisa refletir sobre sua identidade profissional, pois é na docência que ele aprende e vai (re)formando sua identidade (Arroyo, 2011).

Para Signorini (1998), temos contato com uma comunicação linguística multicultural e diferente entre os grupos sociais. O autor considera que a cultura é o “[...] conjunto de tradições, estilos de vida, formas de pensar, sentir e atuar de um povo” e, assim, ela “se diferencia entre os grupos sociais e ao mesmo tempo pode se unir a estes grupos, vinculados por meio da interação entre os processos sociais, o ensino e hábitos de idioma” (p. 31).

Didática das Línguas nos Cursos para Professores Indígenas no Ceforr

Repensar a formação de professores necessita que o professor compreenda que “investir na formação é imprescindível, mas não deve ser qualquer uma, mas a que seja pautada em uma concepção que supera a racionalidade técnica e tenha uma proposta para que os professores possam refletir e agir sobre e no seu trabalho pedagógico” (Spotti, 2017,

p. 41). Assim, quando pensamos em ensino e aprendizagem preocupamo-nos com o que vamos ensinar e como os alunos vão aprender, mas nem sempre essa preocupação considera a questão da comunicação e seus aspectos multiculturais existentes nas salas de aula. Para Paulo Freire (1996), a reflexão é um elemento inerente à formação do professor e o processo educativo requer embasamento pedagógico que possibilite a compreensão necessária para sua práxis de acordo com as demandas e as características de sua sala para efetivar seu trabalho pedagógico.

Para isso, nas formações de professores buscamos olhar para quem ensina e quem aprende vendo como esse processo está sendo encaminhado, verificando quem é o sujeito que ensina e o que aprende, qual a língua professada de cada um e como o ensino na e da língua portuguesa está ocorrendo. Essa preocupação deve-se ao fato de que muitos dos professores indígenas não entendem e/ou falam pouco a Língua Portuguesa e, por isso, há a necessidade de um intérprete.

É um trabalho árduo e necessita que o formador tenha muita calma, domínio de sua prática, empatia e respeito pelo outro e pela cultura desse sujeito. É olhar o outro e respeitar essas diferenças. Antonio Candido (2006) diz que não existe cultura superior ou inferior a outra, mas que elas precisam conviver com harmonia e respeito e, por isso, o professor precisa estar atento à presença dessa diversidade cultural e linguística existente nas salas de aula.

Convém destacar que trabalhamos com base na sociolinguística interacional que busca compreender de que forma a linguagem se adapta e se modifica em diferentes cenários socioculturais, identificando o comportamento linguístico dos membros de uma comunidade e de como ele é determinado pelas relações sociais, culturais, econômicas. O suporte pedagógico pauta-se nos princípios da pedagogia culturalmente sensível (Bortoni-Ricardo, 2005) que entende e reconhece que a diversidade linguística e cultural permite o acolhimento e a compreensão das dificuldades do educando em relação ao aprender uma língua.

Esse exemplo foi evidenciado na avaliação do curso “O Processo Interacional nas aulas de Língua Materna: Textos em Contextos”, no Ceforr, em 2012 e 2015. Foi um curso de produção textual voltado aos professores indígenas da Educação Básica e visava contribuir com a formação continuada, explorando conhecimentos teóricos e metodológicos, específicos ao ensino de língua portuguesa e materna com foco na leitura, na produção textual, na oralidade e na análise linguística, na perspectiva da sociolinguística educacional.

Em 2012 houve a primeira turma e, em 2015 a segunda. Na primeira turma, contamos com um público de professores da etnia Makuxi, Wapichana, Ingaricó e Taurepang. Já na segunda turma, houve a presença de professores da etnia Makuxi, Wapichana, de dois professores não indígenas que trabalhavam em comunidades indígenas, além da participação de uma formadora, maranhense naturalizada roraimense, que estava fazendo sua pesquisa de mestrado. As professoras formadoras davam suporte a todas as ações do curso. Em cada edição, tivemos um público de 30 professores e, na segunda, uma lista de espera por vagas de 80 professores indígenas. Posteriormente, não foi possível realizar a terceira edição do curso.

É importante salientar que a inclusão de professores de diferentes povos, com situações sociolinguísticas e culturais bastante diversificadas em um mesmo curso ocorreu pelo fato de que eles apresentavam, de um modo geral, uma história de contato com a língua semelhante e por enfrentarem no cotidiano os mesmos conflitos de falante idealizado construídos na escola e representado pelo meio social.

No referido curso, em 2015, havia um ambiente plural com povos de etnias, línguas e culturas diferentes. Com isso, destacamos a implementação das ações de formação considerando a interculturalidade como a capacidade de compreender a diversidade cultural, e as diferentes formas de interações socio-históricas, política e econômica, nas quais ocorrem os contatos entre diferentes culturas e povos intimamente ligados ao currículo, pois a partir destes os saberes indígenas têm sentido e significado social.

Reconhecemos que ao trabalhar com a língua é preciso desmistificar a ideia do falar certo e do falar errado, pois existe a variação linguística que requer o conhecimento dos contextos de uso, a região e a comunidade linguística. Na sociolinguística sempre se consideram as diferenças entre as línguas e sua interação em uma mesma sala. Tal conduta possibilita a compreensão de que o conteúdo trabalhado pode ser aplicado a qualquer língua, visto que os cursistas eram de etnias diferentes e entre a mesma etnia havia diversidade na língua por ocasião da localização geográfica da comunidade. Neste curso, identificamos três formas de falar e escrever Makuxi. A princípio não havia o consenso de qual era a forma certa ou a errada, pois havia cursistas da região do sul do estado, das fronteiras com a Venezuela e da Guiana. Houve o consenso de que as três formas de falar e escrever são consideradas corretas, observando as especificidades de cada povo e os empréstimos linguísticos.

De acordo com Cunha (2016), os professores participantes do curso apresentaram uma relação efetivamente intensa com a língua materna, pois além de lecionarem a língua indígena nas escolas de sua comunidade, havia a necessidade de mostrar ao outro o domínio da língua. Muitos professores tinham dez anos de experiência e outros que iniciavam o exercício da profissão naquele ano. Durante as aulas, havia espaços para socialização das atividades elaboradas pelos professores indígenas com os alunos da escola de sua comunidade. Nesses momentos, ocorria a preocupação nos cumprimentos em língua materna.

Os professores mais idosos e os mais experientes na profissão faziam saudações e cumprimentos na língua indígena ao chegar à sala, nos momentos das apresentações orais, em alguma brincadeira ou mesmo quando o trabalho era escrito. As formadoras foram aprendendo as principais saudações e interagindo com eles. Os mais jovens demonstravam respeito e atenção ao ouvi-los e eram efusivos nas palmas. Contudo, nas exposições orais estes eram mais tímidos e utilizavam a língua portuguesa, na maioria das vezes, para cumprimentar os colegas. Nas apresentações todos acompanhavam a exposição do colega com atenção, comparavam a estratégia metodológica utilizada para execução das atividades com os seus alunos e trocavam ideias para melhorar a sua realização nas aplicações em língua indígena.

O curso ministrado apresentava conceitos trabalhados em Língua Portuguesa, mas que podiam ser aplicados a qualquer outra língua. Neste caso, a língua portuguesa e as línguas indígenas presentes foram sendo trabalhadas de forma igualitária, observando as diferenças entre elas tanto na escrita quanto na fala. Diante desse contexto, percebemos a responsabilidade e o desafio do professor indígena, especificamente o de língua materna, pois além da necessidade de incentivar os professores que estavam iniciando na profissão docente, havia o compromisso com sua formação pessoal. Dessa forma, o uso da língua indígena por estes professores durante o curso, mesmo em momentos pontuais, demonstrava não só a sua importância, mas a necessidade de seu reconhecimento e de valorização.

No entanto, para assegurar e garantir o ensino da língua indígena nas escolas, o fio condutor de todo esse processo passa pela figura do professor. Os professores indígenas constroem representações para si e para sua função como docentes a partir do contexto que estão inseridos, ou melhor, a partir da realidade de cada um. Isto nos leva a observar que

segundo Woodward (2009), as nossas experiências e aquilo que somos só fazem sentido quando atribuímos a elas significados produzidos por meio das nossas representações. Assim, ao construir essa relação com o mundo, o professor indígena posiciona-se em relação à forma como é visto pelos outros e como ele entende quem ele é de fato. Na base desses posicionamentos há a representação de língua diretamente ligada às suas culturas e às tradições e por isso há o empenho de todos em mantê-la “viva”, ou seja, em pleno exercício.

Nos cursos de formação do Ceforr, a didática das línguas também é evidenciada nos componentes curriculares da área de linguagens como Etnopesquisa em Língua e na de Linguística no Magistério Tamí'kan, de forma a possibilitar que o cursista compreenda e aplique na sua práxis o conhecimento adquirido. Já no curso Magistério Yarapiari, em 2023, os alunos foram os professores indígenas do Povo Xirixana e Xiriana, falantes da Língua Ninam (família linguística Yanomami) e muitos não falavam, escreviam e/ou entendiam a língua portuguesa, necessitando de um tradutor que também era cursista. O trabalho ocorreu de forma interdisciplinar e intercultural nos componentes curriculares da Geografia e Língua Portuguesa, com intercâmbio da Língua Ninam.

Durante as aulas, o conhecimento ancestral foi evidenciado em sala com uso de exemplos do cotidiano da comunidade essencial para o entendimento dos componentes curriculares. As Línguas Portuguesa e Ninam foram trabalhadas de forma equivalente, com produções de textos relacionados aos elementos geográficos presentes na comunidade e sobre o seu cotidiano, tais como: alimentação, produção de canoas, habitação, roça entre outros temas pertinentes mostrando as diferenças na produção textual e na análise linguística. Contamos, também, com aula de campo em espaço não formal de ensino (Bosque dos Papagaios, Boa Vista/Roraima), visando ao (re)conhecimento da fauna e flora local por meio de lista livre e com a confecção de um quadro com diversas palavras e foram objeto da produção de diversos jogos pedagógicos.

A variação linguística considerou elementos como as diferenças culturais e linguísticas presentes tanto no interior de uma mesma língua quanto entre diferentes línguas considerando variações geográficas e históricas. Foi pontuada a necessidade de registro da língua para não ocorrer o esquecimento e o ensino da língua materna (Ninam) e da língua de contato (Portuguesa). Essas atividades permitiram trabalhar com os saberes ancestrais e as diferenças do olhar de um mesmo objeto que permitiram uma ação intercultural e

significativa para que ocorra o saber ensinar e como é o processo de aprendizagem de forma que possam fazer a transposição didática em sua práxis pedagógica.

Em relação aos cursos e/ou componentes curriculares, foi realizada uma entrevista com quatro professores que possuíam experiência na elaboração e execução do processo de ensino e aprendizagem nas formações iniciais e continuadas para professores indígenas, e que aceitaram responder sobre questões pertinentes à ação pedagógica desde o planejamento até a execução do trabalho. Muitos destes professores já não fazem parte da Instituição. Lembramos que identificamos o(a) professor(a) como “P” e, aleatoriamente, numeramos como 1 a 4. Neste grupo, há professor formador indígena e não indígena, alguns não possuem formação em letras, mas não identificamos este fator para manter o anonimato.

Quando questionados sobre os planejamentos das aulas e se esta ação é individual, se há algum tipo de orientação ao professor, P1 diz que “[...] disponibilizavam um professor de língua macuxi, wai wai, wapichana, e como proposta elegia-se na primeira aula, um tradutor de outras línguas que ajudasse o professor no processo, ou nas traduções orais dos textos no momento de estudos, ou ainda fora da sala de aula”. P2 apontou que eram realizados de forma individual. Já para P3, eles eram “[...] discutidos e estudados com os pares da mesma disciplina” e considerou que era “[...] pré-requisito o professor já ter experiência com esse público. Contudo, quando tínhamos cursistas de outras etnias fomos avisados quanto a língua da comunidade e se era falante ou não da língua materna”. Para P4, os planejamentos eram realizados em parceria e levavam em consideração os conhecimentos prévios dos alunos. Ele expôs que as orientações diziam respeito “[...] à promoção de respeito entre todos os participantes do curso, bem como o respeito sobre as etnias que se fizeram presentes no curso Magistério Indígena Tamî’kan e Muru’murutá”.

Percebemos que na complexidade existente havia uma orientação na realização dos planejamentos ao mesmo tempo mostrava-se a autonomia do professor na escolha de como trabalhar. Os planejamentos foram realizados de forma individual ou em parceria com a Instituição e com colegas. Observamos como é realizada a escolha do tradutor, como o trabalho é feito e que há o cuidado em informar ao professor sobre o público-alvo, se são falantes, qual é o nível de conhecimento da língua portuguesa, mas não há identificação de um trabalho com o formador neste quesito. Apenas um professor indicou que é um pré-requisito que o professor formador tenha experiência no trabalho com o público indígena.

Sobre a questão do planejamento das aulas, dos materiais a serem trabalhados em sala, se são escolhidos pelos professores ou há algum tipo de orientação específica, foi identificado pelos quatro docentes que tinham liberdade de escolha desde que seguissem o planejamento como expressam os quatro professores. P1 salienta que “[...] *quando ocorria algo que não estava de acordo, o(a) professor(a) era solicitado a adequar. As orientações sempre foram que o professor deveria ter esse olhar intercultural em todos os sentidos*”.

Isso mostra que o Ceforr oferece aos professores a autonomia na escolha dos materiais de acordo com o seu planejamento, mas são considerados pelo Núcleo Pedagógico (Nupe) para que haja um olhar intercultural. As turmas sempre estavam compostas com mais de uma etnia e, ainda que fosse a mesma, há a questão da diversidade linguística, pois há a influência da fronteira e ocorrem diferenças no falar e no escrever. Esta situação necessita ser de conhecimento do formador para trabalhar com os conflitos. Apenas P4 alega a escolha ser unicamente do professor, visto que demonstra já ter experiência.

Na questão sobre como é realizado o trabalho de ensino e aprendizagem em sala de aula, em que língua ela ocorre e se os cursistas compreendem a língua portuguesa e, em caso de desconhecimento como é o processo de comunicação e de interação entre professor e aluno e entre os alunos que falam língua diferentes. Os quatro professores detalham a presença de tradutores quando necessário. P1 informa que “[...] *contou com a tradução dos professores formadores falantes da língua macuxi e wapichana, wai-wai, da Gerência e dos alunos que se colocaram como colaboradores*”. Disse que “*Após a explicação do(a) professor(a) cada tradutor de uma língua explicava o assunto até que todos confirmassem o entendimento*”. Para isso, organizava sua sala de aula em grupos de trabalho divididos por povo para facilitar e, quando todos eram falantes da língua portuguesa, independentemente de povo, formavam um grupo.

Sobre como é realizado o trabalho quando em sala com etnias diferentes, com culturas e línguas diferentes o indicativo é de que ocorrem exposições orais, trabalhos em grupos divididos por povos, com práticas diversificadas e atividades em que o contexto remetia ao cotidiano pedagógico de determinada etnia. P4 diz que era “[...] *sempre aliando as distinções como contribuições acadêmicas para todos os presentes*”.

É possível observar que o trabalho em sala com a presença de diferentes etnias e, conseqüentemente, diferentes culturas e línguas necessita de apoio de um falante na língua

portuguesa e na língua indígena em questão. O trabalho intercultural é bem pontuado em todas as falas e o respeito à diversidade também. Sobre trocas culturais entre os cursistas e a realização efetiva do trabalho/processo intercultural, observamos nas falas dos formadores que os debates e as apresentações dos trabalhos possibilitavam essa troca de conhecimento intercultural. P1 salienta que os sábados culturais (culminância dos trabalhos) consolidavam o processo de estudo. Diz que “[...] O tom da interculturalidade surgia dos cursistas e o professor formador aprendia como se dá o ensino nas escolas Indígenas. Ou seja, o aprendizado era mútuo”.

Identificamos que ocorreu, efetivamente, a realização de intercâmbio intercultural quando as vivências dos cursistas são parte do processo formativo e há o processo de interação. Nesse processo de ensino e de aprendizagem, há respeito às diferenças, troca de conhecimentos e alteridade. Quando indagados sobre quais as dificuldades encontradas pelo professor e pelo aluno para a efetivação, P1 diz que os textos extensos, o tempo limitado, o cansaço, o acúmulo de atividades eram os maiores problemas encontrados, visto o tempo curto em que os componentes curriculares aconteciam. Já P2 e P3 veem que os “recursos pedagógicos são fundamentais quando se tem a disposição e acesso, o que é fundamental na educação de nossos alunos”. P3 refere-se também à dificuldade no entendimento da língua portuguesa e o encontro de etnias diferentes e que leva sempre a uma discussão maior quando o tema é cultura, pois é neste momento “[...] que surge a expressão “a minha é a certa”. Quando o diálogo fica muito acirrado, o professor formador deve levá-los a reflexões sobre o assunto que está em discussão”. Para P4, não houve dificuldade real na aprendizagem, pois

[...] quando encontrada alguma dificuldade, a formação de grupos estudantis envolvendo todos da sala, para suprimir tais dificuldades, passou a ser considerado como alternativa para minimizar/eliminar riscos da não aprendizagem dos conteúdos em sua completude.

Uma questão muito relevante e pontuada pelo P1 e P3 nas dificuldades para realização do ensino e aprendizagem está o fator de conhecimento e do domínio linguístico de muitos cursistas que dificulta a interpretação e a execução das atividades em língua portuguesa. Como expressado anteriormente, muitos cursistas falam e/ou entendem pouco da língua portuguesa que é trabalhada nos cursos. Aliado a esta questão está o fator da diversidade linguística dentro de uma mesma língua indígena em que o “certo” e o “errado” é pontuado.

Sobre o questionamento se há algum item a mais a ser elencado e que pode ajudar na compreensão no/do ensino da Língua Portuguesa nos cursos do Ceforr, os entrevistados expressaram que:

Vejo que a questões dos recursos pedagógicos são fundamentais quando se tem a disposição e acesso, o que é fundamental na educação de nossos alunos (P1).

Os cursistas ainda não conseguem trabalhar a língua portuguesa a partir do seu conhecimento, vivências e entorno próprio, desde as histórias mais antigas, lendas, mitos e canções para o desenvolvimento e compreensão em sala de aula. Muitos desses cursistas ainda estão presos aos livros didáticos, esquecendo-se que há um mundo fora de sala de aula que pode ser amplamente explorado para o ensino/aprendizagem da LP (P3).

O professor indígena tende a trabalhar a mão-de-obra da roça dentro de sala de aula, como por exemplo: o trato da cana de açúcar, de macaxeira etc. como conteúdo extracurricular para o aluno, fato corroborado por alguns cursistas durante as aulas. Elaborar planejamentos de aulas que envolvam esse processo, visando a aprendizagem de LP pode ser considerado riquíssimo para a comunidade, já que o aluno estará a aprender distintas atividades dentro de um mesmo contexto: o ensino de Língua Portuguesa (P4).

Novamente a questão do acesso aos recursos pedagógicos são pontuados. Os materiais didáticos são escritos para os não indígenas e não trazem conceitos e conhecimento da realidade indígena. Muitos professores ainda estão presos ao livro didático sendo que é um processo que necessita ser desconstruído para que os professores indígenas possam elaborar e confeccionar seus materiais contextualizados. Sobre esta questão, não obtivemos resposta do P2.

Assim, ao analisarmos sobre o conhecimento da estrutura organizacional dos cursos de formação continuada desenvolvidos pelo Ceforr para os professores indígenas em Roraima identificamos que há uma estrutura de acolhimento do Centro aos cursistas ao disponibilizar acesso às salas de aulas para estudos, transformando salas como dormitórios divididos em dormitórios masculinos, femininos e estudantes com família, além de disponibilizar local para alimentação diária. Neste ambiente físico, há espaço para realização das atividades das sextas culturais e salas para as formações coletivas como palestras e oficinas.

Outro ponto a ser destacado, é o fato de a Instituição disponibilizar também espaço para estudos das crianças que acompanhavam seus pais e eram atendidas por pedagogos,

psicólogos, alfabetizadores no intuito de que, quando retornassem para suas comunidades, não fossem prejudicadas em suas aprendizagens. Estes cuidados estão relacionados às especificidades da questão cultural indígena.

Ao identificar as especificidades culturais, linguísticas desenvolvidas nas formações continuadas para os professores indígenas em Roraima, de acordo com o professor (P1), a formação dos cursistas está em conformidade com as ementas elaboradas pelos professores formadores de cada disciplina.

Verificamos nos cursos os componentes curriculares mais abordaram as especificidades culturais e linguísticas são: Introdução à Linguística, Didática e a Etnopesquisa no ensino das Ciências da Natureza, Fundamentos e Metodologias da Alfabetização no ensino da Língua Indígena, Gestão da Educação Escolar Indígena, Didática e Etnopesquisa no Ensino da Língua Portuguesa e Indígena, História da Educação e da Educação Escolar Indígena, Didática Geral e Escolarização Indígena, Antropologia com Ênfase a Educação Escolar Indígena, Língua Materna Indígena, Didática e a Etnopesquisa no Ensino da Matemática. Mesmo com algumas limitações, alguns professores formadores conseguiram compreender, no processo pedagógico, como os professores indígenas desenvolvem suas práticas em sala de aula e manifestavam essas práticas no ato dos sábados culturais.

Acreditamos que a maior dificuldade encontrada no processo didático está no fato de que há a necessidade de trabalhar com um, dois e até seis intérpretes, dependendo do curso, para que o ensino e a aprendizagem ocorram. Estes intérpretes são falantes da língua em questão, sendo a maioria com formação no magistério e/ou superior e que, durante a aula, ouvem as explicações do formador e repassam na língua do cursista o que foi dito no momento da aula. Os intérpretes não participam do planejamento das aulas com o professor formador e repassam na língua indígena e/ou traduzem o que o cursista não compreendeu. Como não são da área específica, transmitem a informação de acordo com sua compreensão. Então, pode haver um ruído na comunicação e, consequentemente, falha na tradução. O ideal seria que o formador, ao realizar seu planejamento, contasse com a presença do tradutor para que ele compreendesse o que será tratado e, ao traduzir, faça-o com maior propriedade de conhecimento.

No quesito de identificar as dificuldades e perspectivas encontradas para a realização das formações continuadas desenvolvidas aos professores indígenas em Roraima foi expresso pelos quatro professores entrevistados que as dificuldades estão relacionadas ao:

a) desenvolver uma formação continuada, pois há falta de base de formação acadêmica dos professores indígenas, porque ainda existem professores com formação mínima (fundamental Anos Finais), ou que não tiveram a formação de Ensino Médio; b) um número significativo de cursistas falantes da língua de seu povo e têm dificuldades de acompanhar o ritmo da fala técnica dos professores formadores e que estes necessitam fazer a contextualização com a prática do professor indígena; c) falta de oportunidade de permanência em tempo real aos cursos ofertados, pois muitos cursistas trabalham em comunidades de difícil acesso.

Já em relação às perspectivas, elas estão relacionadas ao atendimento à(ao) professor(a) formador em sua real necessidade no desenvolvimento do seu componente curricular; ao atendimento de forma igualitária para todos os professores indígenas que estão em localidade de difícil acesso e ao desenvolver os cursos conforme as demandas específicas de cada povo.

Salientamos que muitos destes cursos, a exemplo os de formação inicial do Magistério Indígena, contam com professores intérpretes e falantes das línguas indígenas de acordo com as etnias dos cursistas que participam. Muitos destes professores intérpretes possuem formação superior, sendo a maioria pelo Curso Superior Insikiram, da Universidade Federal de Roraima (UFRR), que é uma formação voltada para professores indígenas.

A Educação Escolar Indígena sob um viés intercultural implica reconhecer que a formação de professores não se limita à transmissão de conteúdos, mas constitui um espaço de encontro entre saberes, línguas e cosmologias distintas. O ensino da Língua Portuguesa, quando pensado de forma dialógica e não hierarquizante, pode tornar-se um instrumento de fortalecimento identitário e de ampliação das possibilidades de atuação social dos povos indígenas, sem silenciar suas línguas maternas. Assim defender uma formação intercultural é afirmar o direito à diferença, à escuta e à construção coletiva de práticas educativas comprometidas com a justiça linguística, cultural e social.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar como o ensino na/da Língua Portuguesa é desenvolvido nos cursos de formação de professores indígenas em Roraima, considerando as especificidades culturais, linguísticas e interculturais do contexto roraimense. A análise dos documentos, das entrevistas e das experiências formativas permitiu constatar que, embora

haja avanços significativos no reconhecimento da diversidade étnico-linguística, persistem desafios relacionados à didática das línguas, à mediação intercultural e à organização do processo formativo.

Os resultados indicam que a Língua Portuguesa ocupa um lugar central nos processos formativos, muitas vezes em detrimento de uma articulação mais equilibrada com as línguas indígenas. Ainda que haja respeito às diferenças culturais e linguísticas, a ausência de uma política sistemática de formação para os formadores e intérpretes limita a efetivação de uma competência comunicativa intercultural plena.

Observamos que os instrumentos metodológicos utilizados – análise documental e entrevistas – permitiram evidenciar como os cursos alcançam seus objetivos, sobretudo no fortalecimento da prática docente. No entanto, a falta de envolvimento dos intérpretes no planejamento pedagógico e a heterogeneidade da formação acadêmica dos cursistas constituem entraves à transposição didática e à apropriação crítica dos conteúdos.

Finalizar este estudo a partir de um viés intercultural implica reconhecer que a formação de professores indígenas não pode ser compreendida apenas como transmissão de conteúdos, mas como um processo dialógico de produção de saberes entre diferentes epistemologias. A interculturalidade, neste sentido, não se reduz à coexistência de culturas, mas pressupõe relações horizontais, respeito mútuo e valorização dos conhecimentos ancestrais.

O ensino na/da Língua Portuguesa, quando orientado por uma perspectiva intercultural, pode deixar de ser um instrumento de silenciamento para tornar-se uma ferramenta de mediação, fortalecendo o protagonismo dos professores indígenas em seus territórios. Para isso, é fundamental que os currículos sejam construídos a partir das realidades locais, que os formadores sejam preparados para atuar em contextos multilíngues e que as línguas indígenas ocupem um lugar de equidade simbólica e pedagógica.

Concluimos que avançar na formação de professores indígenas em Roraima requer investimentos institucionais, revisão das práticas didáticas e, sobretudo o reconhecimento de que ensinar e aprender línguas em contextos indígenas é um ato político, ético e cultural. Somente assim será possível consolidar uma educação escolar indígena verdadeiramente intercultural, comprometida com a diversidade, a justiça linguística e a afirmação dos povos originários

Referências

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território de disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília: Presidência da República, [1973]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm>. Acesso em: 12 fev. 2022.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CUNHA, Genilza Silva. **Língua(gem) e identidade em um contexto de formação de professores indígenas em Boa Vista (RR)**. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2016.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

FELDMANN, Marina Graziela (org.). **Formação de professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mapas**. [S.l.] Disponível em: <<https://mapas.ibge.gov.br/rr>>. Acesso em: 22 maio 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Atlas Nacional do Brasil – Parques e Terras Indígenas**. 2009. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2025.

ISA. Instituto Socioambiental. **Quantos são?** 2019. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/quantos_são%3f>. Acesso em: 05 maio 2020.

MACHADO, Ananda. Planejamento Escolar, Classes Multisseriadas e Línguas Indígenas: Experiências de Construções Coletivas em Roraima. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM BOA VISTA – RORAIMA, 1., 2022, Boa Vista. **Anais [...]**. Boa Vista: Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (Ceforr), 2022.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 33-48, 2010. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 27 maio 2020.

MENDES, Simone Rodrigues Batista. Interculturalidade, currículo e formação de professores sob o olhar do professor. In: HENANDEZ DIAZ, José María; POZZER, Adecir; CECCHETTI, Elcio (org.). **Migración, Interculturalidad y Educación: impactos y desafíos**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2019. p. 453-472.

PADILHA, Catarina Janira. Kaakape Makuusipi: o rompimento das concepções monoculturais através da Ação Saberes Indígenas na Escola em Roraima – Brasil. In: HENANDEZ DIAZ, José María; POZZER, Adecir; CECCHETTI, Elcio (org.). **Migración, Interculturalidad y Educación: impactos y desafíos**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2019. p. 211-234.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

RORAIMA. **Projeto Político Institucional do Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima**. Boa Vista: Ceforr, 2015.

SANTOS, Jonildo Viana dos. Interculturalidade na contemporaneidade fronteiriça entre Brasil e Venezuela: desafios para a Universidade Federal de Roraima (UFRR). In: HENANDEZ DIAZ, José María; POZZER, Adecir; CECCHETTI, Elcio (org.). **Migración, Interculturalidad y Educación: impactos y desafíos**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2019. p. 497-514.

SIGNORINI, Inês. **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SPOTTI, Carmem Véra Nunes. **A Formação Continuada dos Professores de Literatura Regionalista e o Currículo do Ensino Médio em Roraima/Brasil**. 189 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SPOTTI, Carmem Véra Nunes; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Formação Continuada de Professores e Interculturalidade: reflexões sobre aspectos multiétnicos do ensino em Língua Portuguesa. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 1178 - 1196. 2020. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49466>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 07-20.

Sobre as autoras

Carmem Véra Nunes Spotti

Professora da Universidade Estadual de Roraima – UERR e pertencente ao Grupo de Pesquisa Educação e Ensino de Línguas em Contexto de Diversidade – GPEELCD.

E-mail: carmem.spotti@uerr.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/000.0003.4102-9726>

Marina Graziela Feldmann

Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, pertence ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Cotidiano Escolar (CNPq) e FORMATIO: Processos na Formação e Profissionalidade Docente.

E-mail: mgf@pucsp.br

ORCID: <https://orcid.org/000.003.3008-2636>

Recebido em: 18/10/2025

Aceito para publicação em: 26/12/2025