



**FORMAÇÃO DE EDUCADORES
DE JOVENS E ADULTOS**

V Seminário Nacional

*13 a 15 de maio - Faculdade de Educação
UNICAMP - Campinas, SP*

PROJETO ALFABILINGUE: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO PARA UMA SIGNIFICATIVA PARCELA DOS POVOS DA AMAZÔNIA

Maria de Nazaré Corrêa da Silva

Universidade do Estado do Amazonas-UEA
professoranazareuea@hotmail.com

Modalidade: Relato de experiência

Eixo temático 5: Saberes construídos na formação de formadores (as)

RESUMO

Este artigo tem como escopo evidenciar a prática de formação de alfabetizadores e coordenadores de turmas bilíngues de diversas etnias, em municípios situados nas calhas do rio Negro, Madeira e Solimões, no Amazonas, através da Universidade do Estado do Amazonas-UEA em parceria com as secretarias de educação, MEC/FNDE e prefeituras. Primeiro, apresentará o objetivo da proposta de formação para, posteriormente, expor o relato de uma experiência de alfabetização em língua materna, vivida com um grupo Omágua/Kambeba, desaldeado e desracializado que reside no bairro Zumbi dos Palmares, na cidade de Manaus.

PALAVRAS-CHAVE: EJA, Educação Bilíngue, Formação de Alfabetizadores.

O tema formação de professores sempre traz infinitas reflexões, independente dos arautos a qual pertença. Este texto expõe a prática de formação de alfabetizadores e coordenadores de turmas bilíngues de diversas etnias, em municípios situados nas calhas do rio Negro, Madeira e Solimões, no Amazonas, através da Universidade do Estado do Amazonas-UEA em parceria com as secretarias de educação, MEC/FNDE e prefeituras. Apresenta, em um primeiro momento, o escopo da proposta de formação, deixando subjacentes as intenções a serem alcançadas, numa linguagem acessível àqueles que, por algum motivo, se mantêm distantes dessa realidade. Em um segundo momento, expõe o relato de uma experiência de alfabetização em língua materna, vivida com um grupo Omágua/Kambeba, desaldeado e desracializado que reside no bairro Zumbi dos Palmares, na cidade de Manaus. O grupo foi formado por alguns “parentes” (nome usado como forma de tratamento ente os nativos) da aldeia, localizada no Km 40 da estrada Manaus-Manacapuru,



FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

V Seminário Nacional

*13 a 15 de maio - Faculdade de Educação
UNICAMP - Campinas, SP*

O gigante do Norte, como é conhecido o Amazonas, possui 62 municípios, com uma população estimada de 3.873.743 habitantes (PNAD, 2014) e uma densidade demográfica de 2,23. Nos últimos anos, o Estado viu crescer de forma significativa sua rede de serviços públicos, com a adoção de melhores condições educacionais no interior do estado para atender a população.

As regiões geográficas são denominadas por Calhas de Rios, Mesorregiões, Microrregiões e Territórios de Cidadania as quais, duas das principais calhas atendidas foram a Calha do Alto Rio Negro onde existe um território ou distrito conhecido como “Cabeça do Cachorro” no município de São Gabriel da Cachoeira. Este pedaço da federação faz fronteira com a Colômbia e a Venezuela potencializando, assim, o fator multicultural. O contraditório diz respeito ao insuficiente serviço de guarda fronteiriça, se constituindo, desta forma em área de risco possibilitando o mercado ilegal de natureza agrícola, farmacêutica e tóxica entre os “povos da floresta ou da mata” e “povos dos rios”, dos países limítrofes. O alto Rio Negro é composto por três municípios: Barcelos, Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira. Já, a do Alto Solimões, Calha também fronteiriça, mistura-se com o Peru e a Colômbia num entrelaçamento de povos cuja fronteira cultural, mercantil e de mobilidade urbana, ultrapassa em muito a fronteira geográfica. O número de municípios que a compõe é o dobro da anterior tornando o território a ser atingido consideravelmente plural e extenso, com destaque para os municípios de Benjamim Constant, Tabatinga, Atalaia do Norte, São Paulo de Olivença, Amaturá, Tonantins, Jutá e Fonte Boa.

Com mais de onze mil matrículas e com trinta e três diferentes etnias no programa macro de letramento, o “Reescrevendo o Futuro” (2003-2010), da UEA, aceitou o desafio da formação específica, potencializando assim, uma política de educação indígena já em desenvolvimento, com o objetivo, não só de resgatar os saberes abalados com o etnocídio regional, mas, sobretudo, de repensar a produção científica voltada para esse segmento da sociedade, com demandas incessantes advindas de setores historicamente injustiçados e socialmente excluídos. Com propriedade, acerca dessas injustiças, Santomé aduz que:



Uma vez que não é mais admissível atribuir os sucessos e fracassos escolares a problemas na estrutura dos genes, aos dons outorgados por alguma divindade, à situação dos astros no firmamento no momento do seu nascimento ou a qualquer outra explicação, irracional, [...] um dos desafios mais importantes dos atuais sistemas educativos é contribuir para a aprovação escolar e assegurá-la (grifo nosso). A reprovação escolar, ao menos nas etapas obrigatórias do sistema, sempre é uma manifestação de denúncia da existência de uma sociedade injusta. A luta por justiça exige um comprometimento inescusável com os alunos procedentes de situações e grupos sociais desfavorecidos social, cultural e economicamente. Ela obriga a garantia de uma educação apropriada a cada estudante em particular, independentemente de suas capacidades intelectuais, seus tipos de inteligência, seus estilos de aprendizagem, suas capacidades físicas e sensoriais, suas crenças religiosas e culturais, sua etnia, sua sexualidade, seu gênero e sua classe social. (SANTOMÉ, 2013, p. 224)

Diversidade, etnia e luta na Amazônia

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

Um projeto para esse público deve pesquisar um currículo a ser construído de forma integrada, respeitando a diversidade de etnias e manifestações regionais da cultura popular. Não pode, por conseguinte, ser previamente definido sem passar pela mediação com os sujeitos e seus saberes, bem como a prática de seus professores, o que vai além do



regulamentado, do consagrado, do sistematizado em referências do ensino fundamental e do ensino médio, para reconhecer e legitimar currículos praticados. Reconfigurar currículos não é desafio individual, mas coletivo, de gestão democrática, que exige pensar mais do que uma intervenção específica: exige projeto político-pedagógico para a escola multicultural, como territórios de trabalho e aprendizagem em rede, onde a diversidade da sociedade esteja presente.

Gimeno Sacristán (2013) reflete que nossa sociedade abriga uma enorme diversidade cultural. Essa diversidade, para o teórico, incrementou exponencialmente sua pluralidade interna e já não é dada somente pelas distintas ideologias, concepções morais ou confissões religiosas, geradas sob uma única matriz cultural, mas a essa diversidade se somam diferenças culturais trazidas por indivíduos e grupos vindos de longe, que resulta em uma metamorfose sociológica de enorme magnitude. Baumann (2001) afirma que essa diversidade tem sido rotulada de “multiculturalidade” e tem ciência de que responde a processos inevitáveis e irreversíveis, os quais lançaram novos questionamentos sobre qual base normativa fazê-los.

Sacristán (2013) oferece ao leitor duas alternativas para o trato com a questão: a primeira denominada de “assimilacionista” consiste em fazer com que os culturalmente diferentes assumam previamente as pautas culturais da sociedade receptora de imigrantes. Para ele, isso seria uma reconversão cultural, com o que se supõe a renúncia à própria identidade e, em tal caso, seria o caminho traçado para quem quiser se integrar, mesmo que pagando o preço da aculturação que lhes tornam deslocados sem retorno cultural (TODOROV, 1998, apud SACRISTÁN, 2013). A segunda alternativa, ele chama de “diferencialista” que, em nossa contemporaneidade, foi reeditada como um multiculturalismo propriamente dito, (SACRISTÁN, 2013). Portanto, admite, tomando emprestado o pensamento de Levy (2003), que o caminho não foca o reforço da coesão social, absorvendo ou eliminando as diferenças, porém, a união das mesmas, ainda que seja com base na desconfiança ou mesmo no temor de algumas culturas a respeito de outras, compartimentando, desta forma, a sociedade.

Nesse sentido, (TODD, 1996 apud SACRISTÁN, 2013) pontua que se a primeira alternativa facilitava uma maior coesão social, mesmo à custa de desvalorização da diferença,



a segunda coloca em jogo um reconhecimento mais explícito da diferença, ainda que, nesse caso, implique uma maior fragmentação social, que pode chegar ao segregacionismo.

Este trabalho ousa inserir uma terceira via nessa diversidade com o olhar de quem vem da Amazônia, mostrando um pouco o que a literatura regional registra sobre diversidade. Silva (2012) merece espaço neste diálogo com posicionamentos seguramente estudados, desde o âmbito histórico, sociológico e econômico, ao afirmar que a Amazônia é uma diversidade de povos, de línguas, de organização societária típica de seus primeiros habitantes. Na Amazônia pré-colonial, suas pesquisas apontam fartura alimentar, densidade populacional, vastidão de terras e a pluralidade de Nações que as ocupavam, como aspectos reiterados pelos viajantes. Para a autora, a pobreza da dieta, o despovoamento, a qualificação das culturas, num nível de inferioridade, são produtos da posse e da colonização branca, tal qual a “belicosidade” atribuída aos povos amazônicos. A ocupação milenar na região Norte, por esses povos, havia resultado em formas de existência material e cultural própria, não classificáveis na civilização europeia. Prossegue a escritora afirmando que na falta de uma equivalência, o branco classificou a Amazônia, segundo os padrões de barbárie dos seus ancestrais. Com isso, desenvolveram a questão indígena e, conseqüentemente, a luta entre a Amazônia Lusitana e a Amazônia Indígena, impondo-se, desta forma, a primeira como negação da segunda. Silva retrata ainda que:

A diversidade de culturas e nacionalidades da Amazônia não era impeditiva da existência de predominância de alguns povos sobre os outros, visíveis nas áreas cuja penetração europeia se processava. Assim, os Omágua, os Tikuna, os Mura, os Juma e os Maiuruna destacavam-se sobre os demais grupos de nações do alto Solimões. Afirma que do mesmo modo, no Rio Negro, os Manáo, os Tucanos pareciam sobrepor-se aos Baniwa, aos Baré, aos Tarumã, aos Pasé e a outros grupos. Explicita que na região compreendida pela Mundurucânia (parte do rio Tapajós, do rio Madeira, parte do Mato Grosso e a serra de Parintins), seria a dominância dos Mundurucu, dos Mura, dos Maué, sobre inúmeros outros grupos indígenas. (SILVA, 2012, p.159)

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

Como se vê, a responsabilidade é infinitamente assustadora. São nuances e questões de fundo, que não podem passar despercebidas pelos pesquisadores desta região. A Amazônia



respira conflitos e não há registro de projetos do Estado Nação para o seu desenvolvimento, ficando a mercê de ações e programas pontuais, sem a garantia de continuidade e de sustentabilidade. É tarefa de diálogo entre educadores, educandos, especialistas, assim como os demais segmentos envolvidos no processo que um currículo, para a EJA, requer na formação docente, historicamente comprometida e constituída de formações inicial e continuada, para professor/pesquisador, pois, por meio dela poderão revelar seus fazeres e ressignificar seus dizeres, a partir do que, efetivamente, sabem e pensam.

Com efeito, a imposição da língua portuguesa foi e continua sendo instrumento político para a identificação dos conquistados ao conquistador. Assim, segundo Silva (2012, p. 90): “É regra de todas as Nações civilizadas a adoção da língua-mãe nos novos domínios, razão da eficácia civilizatória sobre os costumes bárbaros e da introdução do “afeto”, respeito e veneração ao dominador”.

Objetivos da Proposta

A educação dos povos indígenas precisa avançar no sentido da produção e valorização da língua materna. A UEA encontra-se no décimo ano de execução de um programa de alfabetização para uma significativa parcela dos povos da Amazônia. No entanto, ainda não conseguiu fazer com que os alfabetizadores, mesmo pertencendo ao mesmo grupo étnico dos alunos, lançassem mão da língua materna, de forma predominante, para desenvolver o processo da escrita e da leitura, por não terem domínio fluente sobre as mesmas. Por isso, foram construídos os objetivos:

Analisar os impactos da cultura escrita, presentes no cotidiano das comunidades indígenas, a fim de provocar políticas públicas referentes à utilização das línguas portuguesa e indígena em produções próprias;

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



FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

V Seminário Nacional

*13 a 15 de maio - Faculdade de Educação
UNICAMP - Campinas, SP*

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

Adquirir conhecimento do possível, do impossível e do necessário no imaginário indígena, expresso nos diversos tipos de linguagem;

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

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

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

Analisar os impactos da cultura escrita presente no cotidiano das comunidades indígenas, a fim de provocar políticas públicas referentes à utilização das línguas portuguesa e indígena em produções próprias;

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

Adquirir conhecimento do possível, do impossível e do necessário no imaginário indígena expresso nos diversos tipos de linguagem;

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

Formato das formações para alfabetizadores e coordenadores de turmas.

A metodologia foi proposta de forma presencial, com base em aulas expositivas dialogadas; utilização de textos para leitura, análise e interpretação; confecção de materiais didático-pedagógicos, para o uso na sala de aula, ou espaços alternativos com vistas ao desenvolvimento global dos cursistas. A carga horária da formação inicial foi de sessenta horas de estudo, comum a alfabetizadores e coordenadores, e mais quarenta horas presenciais



FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

V Seminário Nacional

*13 a 15 de maio - Faculdade de Educação
UNICAMP - Campinas, SP*

somente para os coordenadores. Da carga horária inicial, foram destinadas seis horas de capacitação para triagem e acuidade visual do Programa Olhar Brasil do MS e MEC. O curso abordou os seguintes temas: a especificidade da educação de jovens e adultos; a identidade dos sujeitos envolvidos e suas diversidades; desenvolvimento histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, destacando o processo histórico-sócio-cultural de humanização, por meio das contribuições de Paulo Freire e Marilene Silva, Emília Ferreiro e Vilas Boas; as dimensões técnica e política da alfabetização e a construção de um novo paradigma nas relações étnicas e de gênero; as concepções de alfabetização de jovens e adultos bilíngues no Brasil; fundamentos metodológicos para a construção da língua oral e escrita, da matemática e demais conhecimentos; o contexto histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil; o colonialismo/Período Missionário; Princípios e Diretrizes da Educação Indígena: Sistema Estadual de Ensino e a Educação Escolar Indígena no Amazonas; o movimento indígena e o estado brasileiro: a organização dos professores indígenas no estado do Amazonas; princípios norteadores da política indigenista e a participação dos povos indígenas; o reconhecimento da escola indígena e o Projeto Político Pedagógico-PPP; saberes tradicionais; a alfabetização – a escrita e a língua indígena; demandas do movimento indígena e suas perspectivas educacionais; importância do diagnóstico por meio dos testes cognitivos; os jovens e os adultos no mundo do trabalho, os contextos nacional e regional, incluindo a abordagem das dimensões social, política, econômica, cultural, ambiental e a realidade urbano/rural no mundo do trabalho; a apropriação da escrita e leitura e a educação como exercício de cidadania; a mudança na vida dos sujeitos após o processo de alfabetização (Impactos sobre o registro civil e outros documentos), e a importância da continuidade do processo educativo em turmas de escolarização de jovens e adultos; e, por derradeiro, habilidades para triagem de acuidade visual (6h).

Como complemento da formação inicial, foram ministradas quarenta horas com os seguintes conteúdos: acompanhamento e realização do processo de alfabetização de jovens e adultos; o fazer pedagógico na alfabetização; monitoramento da aprendizagem dos alfabetizandos, considerando a produção escrita mensal de cada sujeito; planejamento e aplicação dos testes de entrada e de saída; consolidação dos resultados e inserção deste no Sistema Brasil Alfabetizado-PBA; orientação aos alfabetizadores quanto à utilização dos



resultados do teste para diagnosticar o perfil dos alfabetizandos; planejamento e avaliação do processo pedagógico; articulações indispensáveis para supervisionar e registrar as ações relacionadas ao registro civil, aos exames oftalmológicos e distribuição de óculos; distribuição do material escolar e pedagógico; supervisão e registro da continuidade dos estudos dos alfabetizandos no sistema regular de educação de jovens e adultos indígenas; instrumentalização do controle e da frequência dos alfabetizandos, consolidando-os em relatórios; identificação de alfabetizandos com necessidades educacionais especiais associadas à deficiência nas turmas do Programa Brasil Alfabetizado-PBA e o reconhecimento da escola indígena como escola pública diferenciada, bilíngue e multicultural compondo transversalmente todas as temáticas e momentos do curso.

A proposta do projeto macro (desenvolvido para o público de EJA em todos os municípios), também aplicável aos grupos específicos, consistia em uma dupla de professores para, no máximo, trinta alunos. De certa forma, essa estratégia facilitava a troca de experiências e a sistematização dos diálogos provocados pelo grupo. Enquanto uma discutia e fomentava o debate, o outro registrava as observações que seriam utilizadas como texto base nas aulas. A partir desses apontamentos, eram feitas as fichas de diálogos, escolha das palavras-chave, e os demais exercícios constantes nos passos metodológicos até a sua completa exploração.

Nesta etapa, as sugestões de Vilas Boas (1989), afinadas com as de Paulo Freire, abarcaram a seleção das palavras-chave e das atividades. Vilas Boas sugere que levemos em consideração três critérios básicos para a escolha da palavra ou das palavras-chave extraídas do contexto: complexidade, produtividade e alternância entre o fácil e o difícil.

A metodologia constituiu-se de aulas expositivas dialogadas; utilização de textos para leitura, análise e interpretação de situações vividas e do imaginário indígena e caboclo; confecção de materiais didático-pedagógicos para o uso na ludoteca, “paneiroteca” ou sala de aula com vistas ao desenvolvimento dos sujeitos. A formação inicial foi realizada nas sedes dos municípios beneficiados de forma presencial, e com duração de sessenta horas para alfabetizadores e cem horas para coordenadores de turmas, sob a responsabilidade dos professores da instituição executora e convidados da Universidade Federal do Amazonas.

A carga horária da formação continuada de coordenadores de turma bilíngues foi de setenta e cinco horas de estudos presenciais, com quinze horas mensais, durante cinco meses,



contemplando teorias e práticas pedagógicas, de acordo com as necessidades, interesses e dificuldades vivenciadas na prática dos alfabetizadores, além de todo o cuidado com as questões específicas dos povos tradicionais, a saber: questões metodológicas e linguísticas do processo de alfabetização; ressignificação da aprendizagem por meio do processo de mediação; orientações para análise da aprendizagem dos atores do projeto sobre a construção da língua oral e escrita, da matemática e demais conhecimentos; planejamento coletivo interdisciplinar e multicultural, considerando o momento do processo e os conhecimentos consolidados pelos alfabetizados sobre a construção da língua oral e escrita, da matemática e demais conhecimentos; organização de estratégias de ensino, tendo em vista a construção do conhecimento; orientações para acompanhamento da frequência dos alfabetizados e alfabetizadores, objetivando a inclusão; orientações quanto à prática de avaliação antes, durante e ao final da ação; orientações para articulação da continuidade da escolarização na EJA, junto às Secretarias de Educação;

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

Uma Experiência de Alfabetização Bilíngue com os Omágua/Kambeba na área urbana de Manaus

Omágua/Kambeba: Quem São? Quantos São? Onde estão?

Relatórios de viajantes dos séculos XVI e XVII atestam que os Omágua/Kambeba, nos dois primeiros séculos de colonização, se dividiam em Omágua Yetê e Omágua das Ilhas. Os primeiros se reconheciam como “verdadeiros” e habitavam o rio Napo, atual Equador, e o segundo grupo no alto Rio Amazonas, cujo território, no século XVII, se estendia desde o atual município de Fonte Boa-Am, subindo o rio até o território peruano, numa extensão de terra de 700 km. Esse povo que também habitava a várzea do rio Amazonas pressionou os colonizadores a reconhecerem seus direitos de organização social e cultural, haja vista sua grande densidade populacional. Com isso, eram bem vistos pelos colonizadores, juntando-se a eles e chegando ao ponto de negarem sua etnia, incorporando-se às populações de



comunidades que se estabeleciam de acordo com os preceitos dos colonizadores, ao longo das calhas dos rios. As guerras, as catequeses, epidemias levaram os kambeba a uma violenta depopulação, chegando a quase sua completa extinção. “Parente” é uma expressão de tratamento entre os indígenas da região e os kambeba não fogem a esta regra. Segundo pesquisas, a principal característica desse povo era o achatamento do crânio artificial, uma marca, para diferenciá-lo dos índios antropófagos e escapar da escravidão.

É difícil precisar quantos Omágua existiam aqui, mas em 1500 eram mais de 400 aldeias e cada aldeia tinha de 700 a 3000 pessoas. Para se diferenciar dos povos da terra firme, os Omagua achatavam a cabeça e esse procedimento era feito quando a criança era ainda muito pequena. Amarravam na testa dos bebês uma pequena prancha ou um trançado de junco, amarrado com um pouco de algodão, para não machucar a criança. Depois, a criança era colocada dentro de uma pequena canoa que servia de berço. Deste modo, a cabeça ia ficando achatada, devagarzinho. Esse costume era valorizado, para os Omagua assim é que era bonito. Eles mangavam dos povos da terra firme dizendo que tinham a cabeça redonda como uma cuia. Por causa desse costume é que os Omagua passaram a ser chamados de Kambeba. Esse nome veio da língua geral - canga-peba- que significa “cabeça chata”¹.

Hoje, no Amazonas, segundo IBGE (2010), trezentos e trinta e um índios foram cadastrados como kambeba. Como o processo de “racialização” vem se fortalecendo com as políticas afirmativas, esse número deve aumentar.

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

Trajetória da ação

De forma incansável, as lideranças kambeba do Amazonas, por meio da Organização Cambeba do Alto Solimões-OCAS, costumam se articular com outros movimentos indígenas e com a academia. Seu líder, Farney Tourinho de Souza, coordenador do Movimento Omágua/Kambeba, buscou a Universidade do Estado do Amazonas para desenvolver uma experiência de resgate da língua junto a alguns “parentes” desaldeados, vítimas do etnocídio, residentes na periferia dos bairros da cidade de Manaus e que, hoje, suas culturas, nada

¹ Informação disponível em: < <http://portal.mj.gov.br/data/Pages>>. Acesso em: 10 mar. 2015.



lembram as características do povo Kambeba. Outros vieram de São Paulo de Olivença (Alto Solimões), especialmente para o projeto.

Foram meses de planejamento, sensibilização e negociações que antecederam a consolidação desta luta. Em parceria com a Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino-SEDUC, Ministério da Educação-MEC/ Programa Brasil Alfabetizado, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE, Secretaria Municipal de Educação-SEMED-Manaus, o Movimento Omágua/ Kambeba realizou seu sonho. A UEA enquanto coordenadora institucional da ação pedagógica procedeu ao cadastramento e acatou a seleção dos educadores indicados pelo movimento. Os indígenas indicados e submetidos às formações iniciais e continuadas foram Danielle Soprano Pereira, graduada em Farmácia Bioquímica/UNIP-Manaus e que atualmente é acadêmica do Curso de Medicina na Universidade Federal de Minas-UFMG e Francisco Cruz da Costa apenas com Ensino Médio, ainda. Todos fluentes na fala e na escrita kambeba que, segundo eles, faz parte do tronco Tupi, foram os responsáveis pelo processo de alfabetização dos trinta e seis integrantes, sendo que vinte e seis concluíram com êxito o curso. Desses, alguns foram integrados a diferentes projetos de extensão universitária, a exemplo do Projeto “Paniroteca” que abarcou não só jovens e adultos como também crianças e idosos da aldeia.

As falas dos sujeitos

A experiência em Manaus foi extremamente rica e cheia de emoções. Com participantes da mesma linhagem, as aulas aconteceram aos domingos na Escola Municipal Professor Agenor Ferreira Lima, no bairro do Zumbi, zona leste da cidade, à época dirigida pelo professor Marcelino Braga. A escolha do local foi devido ao maior número dos participantes estarem localizados neste território.

Por esses motivos, a sala de aula do Projeto Reescrevendo o Futuro de alfabetização bilíngue deteve o significado que ultrapassou a necessidade da alfabetização convencional. Eles queriam se reconhecer kambeba através do resgate de sua língua. “*Quando se referem a falar kambeba, a autoestima é um pouco baixa,*” disse o professor Francisco. O participante Marcones Batalha, de São Paulo de Olivença-Am, desabafa que, tendo conhecimento de sua



**FORMAÇÃO DE EDUCADORES
DE JOVENS E ADULTOS**

V Seminário Nacional

**13 a 15 de maio - Faculdade de Educação
UNICAMP - Campinas, SP**

origem, os “parentes” mais velhos de seus territórios se esqueceram de suas histórias e tradições e afirma com a voz carregada de emoção e, ao mesmo tempo, desejoso de justiça:

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

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

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



Os velhos e as Velhas

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

O tamanho do texto, neste caso, não era o mais importante no projeto, mas sim a dimensão dada na elaboração da estrutura poética das palavras contidas nele e, em especial, a impostação de voz empreendida pelo neoleitor no momento em que se expressava.

Com o Reescrevendo o Futuro, disse João Márcio: “Eu vim me declarar kambeba, entende? Por ajuda e auxílio dos professores, de todos eles”, encerra.

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

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

Para a educadora Daniele Kambeba, enquanto no português existem rodeios, metáforas, no tupi não existe isso, é direto, é ou não é, explica a indígena. Se você for falar sobre o amor. “Ah! Eu sinto amor por você”. Não tem tradução “amor” no tupi. Mas se você falar eu amo você, existe tradução. “Eu posso falar: yshe a saysu indeh”. Na tradução da



música do Pixinguinha, andam atrás de você (te perseguem pela rua), “[...] *no tupi não existe rua, não existe asfalto no meio da mata. Existe caminho, trilha*”, enfatiza Daniela. Então, quando não existia a tradução, buscava-se algo parecido que fizesse referência ao desejado.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões a seguir deixam clara a importância da atuação das instituições de pesquisas no apoio às populações tradicionais no sentido da recuperação de suas línguas e do seu fortalecimento cultural. Cada vez mais percebe-se que é imperativo a aproximação da educação e as questões de cidadania, entre a EJA e o trabalho. Quando a ação acontece buscando o equilíbrio entre essas premissas, o trabalho torna-se produtivo e profícuo. Era visível a desconcentração dos integrantes do projeto, tanto do ponto de vista da construção de seus saberes quanto da possibilidade de compreensão das diferentes formas de comunicação e de produção sustentável. As relações geracionais observadas no decorrer das ações não apresentaram risco para o sucesso do projeto, pelo contrário, vimos que as trocas entre os sujeitos heterogêneos fluíram, ganharam força e visibilidade. Por derradeiro, aprendemos com essa experiência desenvolvida no terreno da educação, pois ela, certamente, nos proporcionou uma sólida base para o enfrentamento dos problemas regionais e um olhar diferenciado das riquezas culturais amazônicas.

Como visto, o resgate da língua e da cultura kambeba é caracterizado pelos frutos de suas lutas para fazer valer o reconhecimento dos direitos indígenas, conquistados na Constituição Federal de 1988. Desde então, os kambeba voltaram a se afirmar como índios, além de resgatar a língua indígena com todas as nuances da linguística que a cultura brasileira requer.

Para Santana (2012), se faz necessário, no Brasil, que o multiculturalismo não apenas enfrente o debate sobre as novas formas de aculturação, mas também resgate para as crianças,



FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

V Seminário Nacional

*13 a 15 de maio - Faculdade de Educação
UNICAMP - Campinas, SP*

os jovens e, por que não, também para os adultos, a riqueza das diversas culturas presentes em nossa formação social.

Portanto, fazendo uso de suas desafiadoras palavras, o texto expõe que:

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

A UEA, com a política de formação de formadores indígenas, supera esta afirmativa, se dispondo ao debate para, assim, contribuir com a valorização de quem antes nem mesmo conhecia sua importância cultural para a formação da população brasileira. Os sujeitos do projeto adquiriram uma nova maneira de interagir com a cultura oral e escrita. Essa iniciativa mobilizou o imaginário do grupo, incentivando novas experiências e expectativas. É imperativo afirmar que a experiência ampliou sua leitura de mundo, popularizando, de alguma forma, o acesso e troca de saberes que até então eram restritas a poucos. Acreditamos que o projeto foi um passo a mais na luta para que a educação seja, de fato, um direito de todos.

Referências

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de Professores e Cotidiano Escolar. In. _____. (Org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSCKY. **Psicogênese da Língua Escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

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

GEEMPA. **Alfabetização em classes populares**. Porto Alegre: Karup, 1987.



**FORMAÇÃO DE EDUCADORES
DE JOVENS E ADULTOS**

V Seminário Nacional

*13 a 15 de maio - Faculdade de Educação
UNICAMP - Campinas, SP*

GIMENO SACRISTÁN, José. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre Currículo: Diversidade e Currículo**. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-SEB, Brasília, 2007.

PONCE, Branca J.; SANNY, S. da Rosa. **Políticas curriculares do Estado brasileiro, trabalho docente e função dos professores como intelectuais**. {s.l.}, {s. d.}.

PONCE, Branca J. O que a escola tem a oferecer para a formação do jovem? **Revista Onda Jovem**, n. 15, jun. 2009.

RAMOS, José Ademir Gomes (Coord.). **Educação Indígena**. Universidade do Estado do Amazonas. PROFORMAR. Manaus: UEA edições, 2007.

SANTANA, Gisele dos Santos. Multiculturalismo: Educação e miscigenação. In. FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

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

TEODORO, Antônio; JEZINE, Edineide (Org.). **Movimentos Sociais e Educação de Adultos na Ibero-América: lutas e desafios**. Brasília: Liber Livro, 2011.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo Social e Justiça Social: o cavalo de Tróia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

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