

Planejamento do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em uma escola Kokama¹

Resumo

Este estudo analisa a prática docente de professores Kokama e o processo de planejamento do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de estudantes Kokama do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Indígena Bom Jesus, da comunidade Kokama São José do Taracúá, localizada no rio Mineruá, médio rio Solimões, município de Fonte Boa, estado do Amazonas. A fundamentação teórica é formada por estudos de Altaci Rubim (2016, 2020 e 2023), Gersem Luciano (2006), Roxane Rojo (2009) e Emília Ferreiro (1996). Os dados foram gerados entre os meses de julho e agosto de 2023, sendo o corpus de estudo formado por planos de aula, observação de aula e entrevista com duas professoras. Esses dados foram tratados qualitativamente e os resultados apontaram que os planos de aulas estão bem estruturados e partem da realidade Kokama para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita; as observações mostraram que, apesar das dificuldades, há a tentativa de desenvolver as aulas de forma a considerar a interculturalidade e os processos próprios de aprendizagem do povo em estudo. As observações também mostraram que a maioria dos estudantes avança de ano sem estar alfabetizada e/ou letrada. Por sua vez, as entrevistas revelam a necessidade de formação continuada para as docentes, principalmente na área de Letras; há necessidade da participação da família como parte essencial no referido processo de ensino-aprendizagem escolar e, por fim, constatou-se, por meio das entrevistas, que a matriz curricular para as escolas indígenas do estado do Amazonas se apresenta, em grande parte, como modelo voltado às escolas não indígenas, não atendendo às necessidades da escola Kokama.

Palavras-chave: formação de professores; escola indígena; leitura; escrita.

Para citar este artigo:

SIMAS, Hellen Picanço; CAZUZA, Rauciele da Silva; PESSOA, Sue Anne Guimarães Cursino. Planejamento do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em uma escola Kokama. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 26, n. 61, p. 167-200, maio/ago. 2025.

DOI: 10.5965/1984723826612025167

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723826612025167>

Hellen Picanço Simas

Universidade Federal do Amazonas
– UFAM – Manaus/AM – Brasil
india.parintintins@gmail.com

Rauciele da Silva Cazuza

Universidade Federal do Amazonas
– UFAM – Manaus/AM – Brasil
raul@educacao.am.gov.br

**Sue Anne Guimarães Cursino
Pessoa**

Universidade Federal do Amazonas
– UFAM – Manaus/AM – Brasil
sueannegcursino@hotmail.com

¹ A pesquisa teve o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, por meio da bolsa produtividade, edital 013/2022 e do Edital 002/2025 POSGRAD.

Planning of the teaching and learning of reading and writing in a Kokama indigenous school

Abstract

This paper analyses the teaching practice of kokama and teaching-learning process of reading and writing of Kokama indigenous students in the second year of a primary school at the Bom Jesus Indigenous Municipal School, in the Kokama Community of São José do Taracuí, located on the Middle Solimões River, in Fonte Boa City, Amazonas. The theoretical framework is made up of studies by Altaci Rubim (2016, 2020 and 2023), Gersem Luciano (2006), Roxane Rojo (2009) and Emília Ferreiro (1996). The data was produced between July and August 2023, and the corpus of the study comprises lesson plans, lesson observations and interviews with two teachers. The data was treated in qualitative terms and the results show that the lesson plans are well-structured and are based on the Kokama reality for teaching and learning of reading and writing. The observations show that, despite the difficulties, there is an attempt to develop the lessons taking into account interculturality and the people's own learning processes. The observations also show that the majority of students finish the year without being literate. In addition, the interviews revealed the need for continuing training for the teachers, especially in the area of Languages; there is a need for family participation as an essential part of the school teaching-learning process. Finally, the interviews revealed that the curriculum framework for non-indigenous schools in the state of Amazonas is, by and large, the model for indigenous schools, and does not meet the needs of the Kokama school.

Keywords: teacher training; indigenous school; reading; writing.

Planificación de la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en una escuela indígena Kokama

Resumen

Esta investigación analiza la práctica del profesorado kokama y el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura de los alumnos indígenas kokama del curso segundo de educación primaria de la Escuela Municipal Indígena Bom Jesus, de la Comunidad Kokama de São José do Taracuí, ubicada en el Río Solimões Medio, en la ciudad de Fonte Boa, Amazonas. Los fundamentos teóricos se componen de estudios de Altaci Rubim (2016, 2020 y 2023), Gersem Luciano (2006), Roxane Rojo (2009)) y Emília Ferreiro (1996). Los datos se produjeron entre julio y agosto de 2023, y el corpus de la investigación se compone de planes de clase, observaciones de clase y entrevistas con dos profesores. Los datos se trataron cualitativamente y los resultados muestran que los planes de clase están bien estructurados y se basan en la realidad Kokama para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura. Las observaciones muestran que, a pesar de las dificultades, se intenta desarrollar las lecciones teniendo en cuenta la interculturalidad y los propios procesos de aprendizaje de las personas. Las observaciones también muestran que la mayoría de los alumnos pasan de curso sin estar alfabetizados. Además, las entrevistas revelaron la necesidad de capacitación continua de los docentes, especialmente en el área de Lenguas; existe la necesidad de la participación de las familias como parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar. Por último, las entrevistas revelaron que la matriz curricular de las escuelas no indígenas del estado de Amazonas es, en general, el modelo para las escuelas indígenas, y no responde a las necesidades de la escuela Kokama.

Palabras clave: formación de profesorado; escuela indígena; lectura; escrita.

Introdução

A experiência docente nos permite afirmar que os mais significativos problemas existentes nos ambientes escolares das comunidades indígenas são a falta de formação continuada dos professores indígenas e as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, seja em língua portuguesa seja em língua indígena. Esses problemas se tornam maiores quando consideramos que os povos indígenas vivem envolvidos pela cultura grafocêntrica da sociedade não indígena, em que a aquisição da leitura e da escrita é uma exigência, pois é extremamente valorizada, sendo um canal para que se exerça a cidadania que se materializa, por exemplo, no acesso à educação, à saúde e ao trabalho.

Sobre isso, Almeida Filho (1993) enfatiza que o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de uma língua é influenciado diretamente por três fatores primordiais: o estudante, o professor e os outros (família, material didático, colegas, amigos e a comunidade em que está inserido). Para esse autor, é no seio familiar que acontecem os primeiros contatos com a língua oral e, possivelmente, com os primeiros textos escritos. Para desenvolver as habilidades citadas, é relevante entender a realidade externa e interna do estudante, conhecendo sua história de vida, os sentimentos, as aflições, as aspirações, a rotina e a família, pois a resposta às questões o quê, como, quando e por que ler e escrever vai depender de cultura para cultura, uma vez que cada sociedade possui funções atribuídas à leitura e à escrita e cada família valoriza diferentemente a leitura e a escrita.

Segundo Ferreira (1996), a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo sistemático, no qual estão intrinsecamente relacionados o convívio social e o familiar, pois os pais possuem papel fundamental no processo de aprendizagem de leitura e escrita dos filhos. Assim, o diálogo e o processo comunicativo existentes na base familiar auxiliam no aprendizado e no desenvolvimento cognitivo, argumentativo e emocional da criança.

Por outro lado, a formação continuada de professores indígenas é fundamental para que esse profissional consiga construir uma base de conhecimentos teóricos, metodológicos e didáticos do ensino escolar para somá-los aos seus saberes tradicionais

e aos processos próprios de aprendizagem do seu povo. Uma parcela grande de professores indígenas ainda tem somente a formação em nível médio (Magistério Indígena, geralmente), como, por exemplo, no município de Fonte Boa (AM), onde, segundo a Secretaria Municipal de Educação, atuam 26 professores indígenas, dos quais 24 possuem formação em nível médio e 2 em nível superior.

Essa realidade pode ser explicada, primeiramente, porque o ensino escolar não era parte da cultura indígena; foi o contato com o não indígena que impôs esse modelo de educação às crianças e aos jovens indígenas. Segundo, porque, apesar dos longos anos de contato dos povos nativos com o não indígena, grande parte deles ficou sem acesso ao ensino escolar. Somente a partir da Constituição de 1988, os povos indígenas passaram a ter direitos educacionais garantidos em Lei, sendo possível a criação de escolas em suas comunidades e a oferta de disciplinas ministradas em suas línguas. Até então, o ensino era exclusivo em língua portuguesa e em escolas não indígenas.

Assim, atualmente, cabe à escola, aos seus educadores e à comunidade escolar desenvolverem estratégias e metodologias eficazes para trabalhar de maneira inclusiva, altruísta e cidadã o ensino e a aprendizagem de línguas, enfatizando em suas práticas pedagógicas o aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. Em outras palavras, a escola precisa desenvolver projetos pedagógicos que tenham em sua essência recursos concretos à prática da leitura, da escrita e da interculturalidade, respeitando os saberes dos alunos, suas experiências e sua trajetória de vida.

Preocupados com tal problemática, investigamos a prática docente de professores Kokama e o processo de planejamento do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de estudantes Kokama do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Indígena Bom Jesus, da comunidade Kokama São José do Taracua, localizada no rio Mineruá, médio rio Solimões, município de Fonte Boa, estado do Amazonas. A pesquisa de campo foi realizada entre os meses de julho e agosto de 2023, tendo como instrumentos de geração de dados os planos de aulas, destinados ao ensino-aprendizagem de leitura e da escrita de professores da escola em estudo, observações diretas e indiretas da sala de aula e roda de conversa com as docentes.

A seguir, será feita uma breve apresentação sobre o povo Kokama. Na sequência, será abordada a metodologia utilizada nesta pesquisa e, por fim, serão feitas as

discussões dos dados e as considerações finais.

O povo Kokama

Os Kokama constituem um povo indígena amazônico, que está presente no Peru, na Colômbia e no Brasil. Também designado como Cocama, Kacama, Kukama-Kukamiria e Cocama-cocamilla, sendo o significado de seu nome “aquele que se alimenta da roça”, conforme explicado por Roxani Rivas Ruiz (2003, p. 9): “El término kukama está formado por dos vocablos: ku, chacra, y kama, seno. Literalmente significa ‘chacra-seno’ o ‘el que se amamanta de la chacra’, lo que equivale a decir ‘el que se alimenta o nutre de la chacra’”.

Pelo significado do nome do povo, percebe-se que a vida cotidiana dessa etnia se mostra fortemente ligada às atividades da roça e da pesca para garantia da sua subsistência e, mais recentemente, para o comércio de alimentos como: mandioca, banana, entre outros produtos. Foi o envolvimento nessas duas atividades que influenciou, estrategicamente, a permanência desse povo nos leitos dos rios, o que gerou consequências, diretamente, na sua organização social, pois passaram a distribuir suas casas seguindo o leito dos rios, uma distante da outra, garantindo assim recursos para a sobrevivência. Ressalta-se que a sua distribuição geográfica foi inicialmente imposta pela colonização, o que pode justificar, historicamente, a presença dos Kokama por uma vasta região na tríplice fronteira Brasil-Peru-Colômbia.

Segundo dados do IBGE (2022), a população indígena representa 0,83% da população brasileira (1.693.535). Só no Amazonas, estado com maior número absoluto de pessoas indígenas, são 490.854. Segundo Jonise Santos (2021, p. 53), com base em dados do IBGE 2020, da Fundação Nacional dos Povos Indígenas e Instituto Socioambiental (ISA), é estimado que, no estado, vivam pelo menos 100 povos indígenas.

Oficialmente, foram declarados 11.274 como Kokama no censo do IBGE de 2010, com forte presença no Alto e Médio Rio Solimões, além de Manaus (Baixo Rio Negro). A maioria dos Kokama está distribuída nas terras indígenas e nas cidades de Tabatinga, Benjamin Constant, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá, Jutai, Tefé, Fonte Boa, Alvarães, Autazes, Tonantins e Manaus. Vejamos os dados dos Kokama (Figura

1) no Brasil e Peru.

Figura 1 - Tabela com número aproximado de indígenas Kokama no Brasil e no Peru

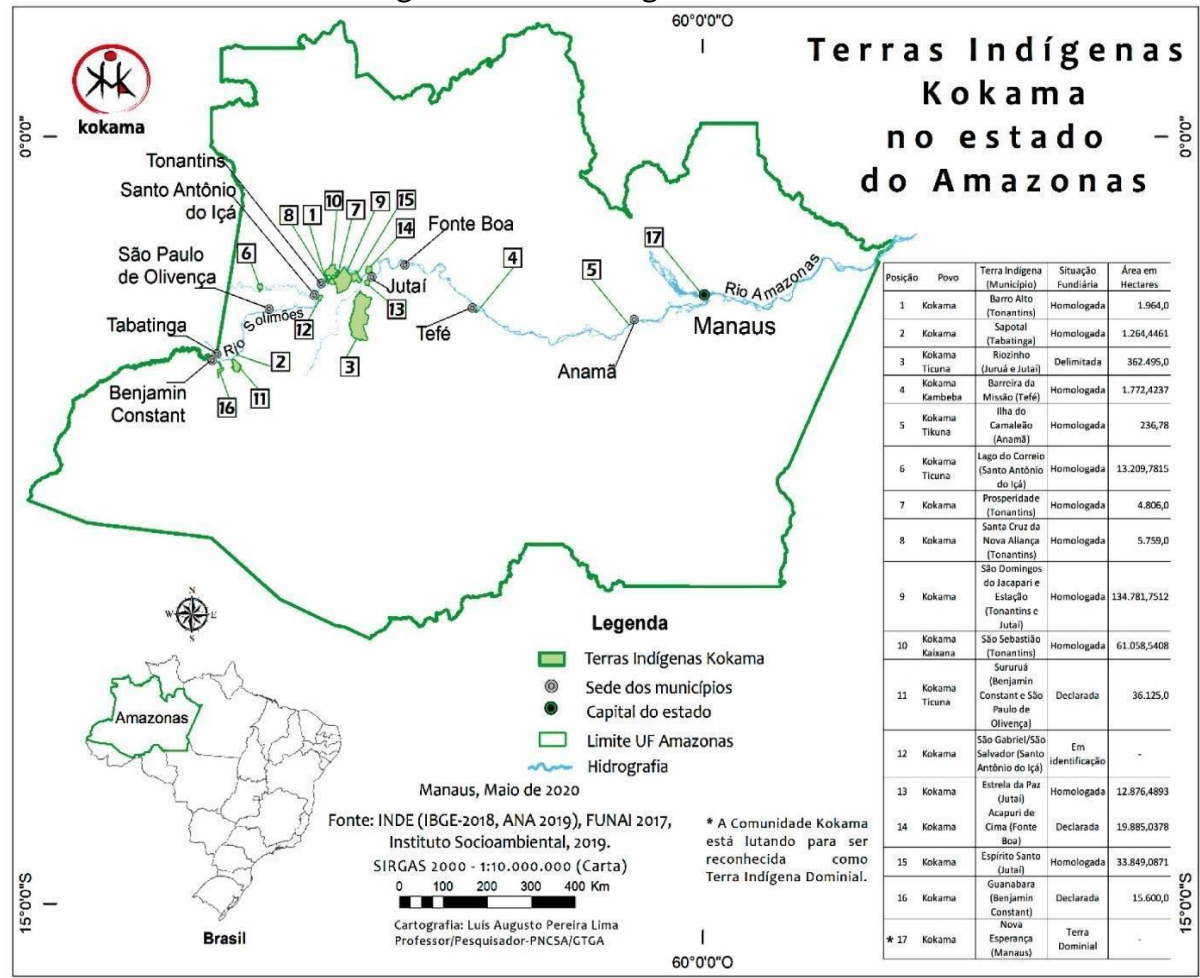
Brasil – OGCCIPK ⁶¹	Peru/INEI ⁶²	Peru/AIDSESP ⁶³	IBGE ⁶⁴ Brasil
Ano: 2008	Ano: 2007	Ano: 2010	Ano: 2010
Indígenas 15.000	Indígenas 11.307	Indígenas 20.000	Indígenas 11.274

Fonte: Dados Peru: Vallejos (2010, p. 13); Dados Brasil: Rubim (2014, p. 116) e IBGE (2010).

Fonte: Rubim (2016, p. 78).

A figura 2, elaborada pela pesquisadora e indígena Kokama, Altaci Rubim (2020), no artigo “A vitalização da Língua Kokama além das fronteiras entre o Brasil e Peru”, mostra a distribuição das Terras Indígenas Kokama no Amazonas.

Figura 2 - Terras indígenas Kokama



Fonte: Rubim (2020, p.07).

Segundo Almeida e Rubim (2012, p. 67): “Há inúmeros registros da presença do povo Kokama no rio Solimões e na região do Marañon desde o século XVII, mais exatamente entre 1639 e 1691”. Esse deslocamento é apontado como resultado de conflitos por áreas para plantio e pesca, conforme relatos presentes nos registros de missionários, viajantes, cronistas, naturalistas, historiadores e administradores coloniais.

Cabe ainda citar que o processo extrativista na região do Alto Amazonas e o movimento messiânico Irmandade da Santa Cruz foram fortes influências no processo de migração dos Kokama, os quais têm em sua história uma forte relação com os Tikuna, sendo que, a princípio, foi devido ao movimento dos Kokama, que renegaram sua identidade e se identificaram como Tikuna. Posteriormente, após perceberem a organização política dos Tikuna, tomaram para si o conhecimento de que também têm direitos a serem reconhecidos pela sociedade. Por isso, retomaram o cultivo de sua cultura e uso da língua Kokama, pertencente ao Tronco Tupi e à família Tupi-Guarani. A língua Kokama atualmente passou por processo de vitalização (Rubim, 2016), pois está em forte resistência contra o risco de seu desaparecimento, conforme já apontado pelo Atlas das Línguas em Perigo da Unesco, 2010, que estimou que em todo o mundo existem 2.500 línguas em perigo.

Por esse motivo, indígenas em um movimento de pesquisa e ação empreendem um novo processo: o de vitalização da língua Kokama e rompem o silêncio, cobrando do Estado que ações sejam feitas para a preservação da cultura de seus povos e também para que a língua não se perca na memória dos mais antigos.

Desde a década de 1980, o movimento de fortalecimento da língua Kokama no Brasil e no Peru passou a se preocupar com o fortalecimento da língua e da cultura Kokama. No decorrer desse processo, muitas lideranças, como anciãos e anciãs, professores, estudantes, aprendizes, ouvintes, lembradores, entre outros, nos deixaram, voltaram para o território espiritual de nossos ancestrais (Rubim, 2020, p. 4).

A aquisição do Registro de Nascimento do Índio (Rani), o rebatizamento com nome indígena na língua Kokama, a reivindicação de demarcação de terras indígenas, as políticas de saúde e educação escolar indígena passam a fazer parte das ações pelo fortalecimento da cultura dos Kokama e de suas constantes pautas de luta.

O ensino da língua Kokama está ocorrendo gradativamente em sala de aula, considerando-se também que os próprios professores Kokama estão passando por uma formação mais completa na sua língua (Almeida e Rubim, 2012). Esse movimento se tornou ainda mais forte após a realização de uma assembleia do povo Kokama, em 2015, quando foi decidido adotar a ortografia do povo Kokama do Peru. Rubim (2023, p. 10) explica que a decisão se deu quando “mais de 100 professores representantes do Brasil e do Peru se reuniram para celebrar e aceitar o alfabeto Kokama”, que atualmente é utilizado pelos centros de Línguas e Saberes Tradicionais Kokama, centros de Língua Materna e escolas Kokama.

Rubim defende que o movimento atual dos Kokama seja pela vitalização da sua língua: “Vitalizar uma língua é dar força ou vigor à sua dinâmica de existência” (Rubim, 2020, p. 01). Para a pesquisadora, é preciso estar presente em todos os lugares: “A vitalização está ligada à conquista do território por meio da língua, assim como à ocupação dos espaços físicos e digitais no século XXI” (2020, p. 01). Entre os espaços digitais de vitalização da língua está a própria presença na internet, inclusive com um curso que foi originalmente disponibilizado pelo WhatsApp.

O ecoar do levante indígena na defesa de seus corpos-territórios e a organização política não passam despercebidos na luta por seus direitos, sendo visível a presença dos povos indígenas nas principais reuniões mundiais sobre emergência climática, manifestações em Brasília, como a marcha Acampamento Terra Livre, presença nas eleições partidárias, dentre outros espaços.

A Comunidade Kokama São José do Taracuí

O IBGE/2022 estima que 7.796 indígenas (pertencentes aos povos Kokama, Tikuna, Kambeba, Miranha, Witoto, Mura e Matsé) integram a população do município de Fonte Boa, que, no total, chega a 25.871 habitantes (indígenas e não indígenas), presentes na zona urbana e rural da cidade, em uma área total de 12.110,907 quilômetros quadrados, cuja composição inclui 160 comunidades.

Entre as comunidades Kokama, há a comunidade de São José do Taracuí, localizada no Rio Mineruá, médio Rio Solimões, a seis quilômetros de distância do

município de Fonte Boa, com acesso via terrestre e fluvial. Nessa comunidade, vivem 60 indígenas do povo Kokama, que residem em dez domicílios, construídos com madeiras ou em alvenaria. Eles estão organizados politicamente em uma Associação de Moradores, a qual, recentemente, conquistou o reconhecimento da comunidade como comunidade indígena.

Lá a floresta é abundante, não havendo ruas, apenas caminhos estreitos para a circulação de pessoas. As principais fontes de subsistência das pessoas da comunidade são a pesca, a caça e a produção da farinha de mandioca, tendo o peixe e a farinha como base da alimentação. Já entre as doenças que acometem a população, vale destacar que as mais frequentes são a malária, a cárie e a verminose. Para o lazer, é utilizado um campo de futebol improvisado, que também serve para a realização das atividades escolares.

Vale registrar que a taxa de escolarização do município de Fonte Boa é de seis a 14 anos, tendo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2021 atingido 3,6 pontos para os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública, e apenas 3 pontos para os anos finais. É considerado um índice baixo, pois em uma escala de 0 a 10, o mínimo ideal seria 6.

Esse registro é feito considerando que se trata de um dado que se refere à mesma proporção da idade de alunos que frequentam a referida escola desta pesquisa. Acrescentando-se ainda a informação de que na comunidade Kokama São José do Taracá é ofertada Educação Infantil e o Ensino Fundamental anos iniciais.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa de campo teve duração de dois meses, sendo realizada de julho a agosto de 2023 na Escola Municipal Indígena Bom Jesus, que possui 25 alunos matriculados e distribuídos nos turnos matutino e vespertino, com faixa etária de seis a dez anos.

A figura 3 apresenta a área externa da escola, na qual é possível observar que a estrutura segue o padrão da construção dos imóveis da região, feita em madeira, com telhas de zinco.

Figura 3 - Fotografia da área externa da Escola Municipal Indígena Bom Jesus



Fonte: Acervo dos pesquisadores: SOUZA, Aldeney Fernandes. *Fotografia da área externa da Escola Municipal Indígena Bom Jesus*. [Borba: s. n.], 2023.

Há, no entorno da escola, um jardim, uma horta comunitária e um campo para as atividades esportivas da comunidade. Nessa escola, as crianças estudam em duas salas de aula, equipadas com cadeiras de madeira, lousa branca e alguns cartazes nas paredes (Figura 4).

Figura 4 - Fotografia da área interna da Escola Municipal Indígena Bom Jesus



Fonte: Acervo dos pesquisadores: SOUZA, Aldeney Fernandes. *Fotografia da área interna da Escola Municipal Indígena Bom Jesus*. [Borba: s. n.], 2023.

Conjugado a esse espaço, há um local destinado para refeições, onde é disponibilizado um pote (vasilhame feito de barro para conservar a água) e um banheiro. Tanto para o funcionamento da escola, quanto para a comunidade em geral, a água é fornecida por meio de um poço artesiano, sendo também abastecida de energia elétrica.

Esta pesquisa de campo, descritiva-explicativa e de natureza aplicada está alicerçada na abordagem qualitativa, pois busca a compreensão profunda dos fenômenos relacionados ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Para Bauer e Gaskell (2005), a pesquisa qualitativa importa-se com a compreensão dos fenômenos humanos, isto é, destaca o processo com o qual as pessoas constroem significados, descrevendo em que consistem tais significados e qual sua relação com o objeto em estudo. Essa abordagem proporcionou a imersão dos pesquisadores nas circunstâncias e no contexto da pesquisa e o reconhecimento dos participantes do estudo como sujeitos imersos em suas práticas e saberes tradicionais.

Para desenvolver uma pesquisa qualitativa, houve a necessidade da interação presencial entre uma das pesquisadoras e os sujeitos participantes da pesquisa. Os dados foram gerados a partir da utilização da observação de aulas e roda de conversa sobre a relação escola/família/escola. A escolha pela observação participante é relevante, uma vez que a pesquisa entende a importância do indivíduo em seu contexto social, cultural e empírico. Acredita-se que a observação participante permite conhecer a realidade dos estudantes referente à aprendizagem e às dificuldades encontradas no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita em escolas indígenas.

Participaram, na fase da observação das aulas, as duas professoras Kokama e os 25 estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, pertencentes aos turnos matutino e vespertino, os quais não foram identificados, sendo apenas parte da estatística apresentada nos resultados. Os alunos têm entre seis e sete anos, a maioria mora na própria comunidade e uma pequena parcela em comunidades próximas.

Os sujeitos da roda de conversa foram as docentes Kokama, cujas aulas foram observadas, identificadas como professora “A” e professora “B”. Ambas têm formação em nível médio pelo Projeto Pirayawara (curso de formação oferecido pelo Governo estadual, em nível médio, aos professores indígenas). Atualmente, com recursos próprios, elas são alunas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas

(UEA) e buscam participar de formações continuadas e capacitações de curta duração ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Fonte Boa.

Os passos metodológicos da pesquisa de campo foram os seguintes: a primeira etapa foi a pesquisa documental, na qual selecionamos dois planos de aula das professoras participantes da pesquisa, com o intuito de compreender os tipos de metodologias e estratégias usadas no plano de ensino voltados ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. A segunda etapa foi a pesquisa de campo. Inicialmente houve uma reunião com a comunidade (lideranças indígenas, gestor, professores, pais e estudantes) para explicar os objetivos e a metodologia da pesquisa, a fim de obter autorização da comunidade para executá-la. Na sequência, houve um momento de roda de conversa acerca dos anseios dos participantes sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em seu ambiente escolar, respeitando seus aspectos socioculturais e conhecimento.

No período de 24 a 31 de julho de 2023, foram observados os movimentos que os estudantes realizam no trajeto escola/comunidade/escola, considerando tanto os alunos que residem na comunidade, quanto os que moram nas suas adjacências e que fazem o deslocamento via fluvial e terrestre. Durante a pesquisa de campo, também foi perceptível que algumas crianças, ao se deslocarem de suas comunidades à escola, enfrentavam entre uma e duas horas de canoa, sob intempéries como sol escaldante, chuvas e outras situações desconfortáveis. Muitas chegaram a afirmar que pela situação econômica de suas famílias e entre a distância percorrida de suas casas até a escola não haviam realizado refeição alguma. As observações diretas e indiretas da rotina de ensino-aprendizagem na sala de aula aconteceram no período de 7 a 18 de agosto de 2023, em dez aulas, nas turmas dos turnos matutino e vespertino.

A última etapa da pesquisa (de 21 a 25 de agosto de 2023) foi a realização de uma roda de conversa com duas professoras. As perguntas foram direcionadas a saber sobre as dificuldades externadas pelos estudantes dos anos iniciais sobre aprenderem a ler e escrever, bem como sobre os procedimentos pedagógicos das docentes para enfrentarem os desafios de ensinar às crianças a leitura e a escrita na escola Kokama. Após essas etapas, passou-se ao tratamento e análise dos dados.

O currículo, a proposta pedagógica e o ensino da leitura e escrita nas escolas indígenas

Atualmente, esse tema instiga vários autores: uns com uma visão mais descritiva do currículo, outros com pontos de vista mais técnicos acerca do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, boa parte acredita no currículo como construção sociocultural e histórica, que evidencia os valores, os interesses, as intencionalidades e os poderes existentes em uma comunidade (Monteiro; Mascarenhas, 2020).

Isso significa que a escolha dos objetos de conhecimento trabalhados pelos professores, em suas respectivas salas de aula, não deve ser concebida de maneira neutra e abstrata e, sim, levar em consideração as diferenças presentes dentro de qualquer contexto. Diferenças que podem ser expressas na etnia, na raça, no gênero, na cultura, no contato, na cor da pele, na maneira de falar, na alteridade, na amabilidade, nos princípios próprios de aprendizagem ou em qualquer outro elemento de contraste presente no seio social.

Essa discussão se torna pertinente, pois envereda caminhos que podem influenciar na forma como o conhecimento é compartilhado e assimilado por determinados grupos, bem como suas atitudes, valores e visão de mundo inclusiva e altruísta que respeite suas diferenças e necessidades.

Quando falamos em processos escolares nas comunidades indígenas, é sempre importante lembrar que a estruturação e a implementação de currículos diferenciados estão estabelecidas na Constituição Federal de 1988 (artigo 210, §2º), na Lei de Diretrizes e Bases de 1996-LDB (artigos 26,32,78,79) e em outros dispositivos que versam acerca das políticas públicas destinadas aos povos originários. De acordo com esses documentos, a educação é um direito de todos os brasileiros e é obrigação do Estado ofertar uma educação de qualidade que leve em consideração a pluralidade cultural e linguística desses povos, bem como a construção de um currículo estruturado em torno de valores, costumes, singularidades, língua, comunidade e bem viver social.

O respeito à diversidade cultural, as formas de comunicação e a terra como parte de sua vida é o que deve ser a base curricular do processo pedagógico das escolas indígenas, bem como a participação efetiva de professores e comunitários na gestão das

escolas, conforme assegurado pelos Artigos Constitucionais 231 e 232/88 (Brasil, 1988) e pela Resolução 05/2012 (Brasil, 2012).

Para tal, a garantia do uso de suas línguas originárias e de seus processos próprios de aprendizagem abre espaço para que essa escola indígena se torne uma ferramenta imprescindível na valorização, no respeito, na revitalização de saberes e tradições, deixando, de uma vez, de ser um instrumento de imposição, expropriação, dominação e imposição dos valores socioculturais da sociedade dominante. Por isso, é significativo que o desenvolvimento do currículo escolar das escolas indígenas contemple a implementação de componentes curriculares de linguagens, que envolvem os objetos culturais de cada etnia, fundamentos específicos e bi/multilíngues, competências e habilidades integradas a conhecimentos e valores socioculturais, respeitando o diálogo entre os povos e a interdisciplinaridade, sendo de extrema importância garantir a flexibilização e a contextualização adequada às realidades de cada etnia (Brasil, 1998).

Diante dessa exposição acerca da importância da proposta curricular para as escolas indígenas, é imprescindível comentar a ausência desse instrumento em várias escolas do município de Fonte Boa, em especial na escola estudada. E essa ausência torna invisível a cultura, as tradições, o processo comunicativo e o estilo de vida da comunidade Kokama que habita a aldeia. Para Moreira (1999), o currículo, neste cenário, tem a obrigação de integrar o conhecimento tradicional, dito empírico, ao conhecimento científico, para, assim fortalecer, uma educação intercultural na construção de saberes e de formulações de respostas.

Entretanto, esse cenário é extremamente preocupante, considerando, segundo informações dos docentes indígenas entrevistados e de técnicos da Secretaria Municipal de Educação, que o currículo voltado à educação escolar indígena para os povos originários do município de Fonte Boa não existe. Um dos principais obstáculos para a elaboração de um currículo específico e diferenciado para as escolas indígenas é a falta de investimento tanto municipal quanto estadual. Segundo os professores indígenas, não há interesse, pois várias assembleias (reuniões comunitárias) já foram realizadas e documentos encaminhados à Secretaria Municipal de Educação de Fonte Boa e não houve resposta.

Nesse marasmo, as crianças da comunidade Kokama pesquisada necessitam ir às

escolas para estudar, tendo como exercício básico a leitura e a escrita. Porém com uma imposição pedagógica alicerçada em uma educação que não leva em consideração sua cultura e seus princípios próprios de aprendizagem, esta acaba sendo uma proposta descaracterizada e urbanocêntrica, que tem a língua portuguesa como único código linguístico de instrução, uma infraestrutura escolar inadequada, e com material didático advindo do Sul do país, que enfatiza outra realidade, merenda escolar insuficiente, e, o mais grave, sem formação específica para professores indígenas.

Ao construir um panorama contemporâneo do processo de formação educacional tradicional de muitos povos indígenas no Brasil, o pesquisador e professor indígena Gersem dos Santos Luciano (2006, p. 134) levanta os questionamentos: “Como ou até que ponto a escola conhece, respeita e valoriza na sua prática político-pedagógica esse tipo de ação pedagógica tradicional? Ou ainda, como essas diferentes pedagogias se articulam ou se contrapõem na prática escolar?” A resposta vem na sequência, dada pelo próprio pesquisador, em um tom de reflexão: “O que se percebe é que na maioria dos casos, a escola continua ignorando e sufocando as pedagogias indígenas e, quando isto acontece, a escola está contribuindo para o enfraquecimento ou o desaparecimento das culturas e dos próprios povos indígenas” (Luciano, 2006, p. 134). Para o autor, o ensino formal desvaloriza e atua em detrimento dos conhecimentos culturais, o que conduz à perda da identidade dos povos indígenas.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) reconhece a necessidade de os currículos escolares das escolas indígenas refletirem e respeitarem as especificidades culturais e linguísticas desses povos. Já o Referencial Curricular do Amazonas (2019) propõe o respeito e o diálogo intercultural, a valorização das línguas originárias e os processos próprios de aprendizagem. Tudo isso deve estar alinhado às políticas municipais e estaduais, a fim de promover uma educação de qualidade e humana. Contudo, o que se observa é uma total apatia e desrespeito com a educação escolar indígena ofertada em muitas escolas indígenas no estado do Amazonas. É perceptível sim que, em alguns casos, há uma coordenação de educação escolar indígena, mas que não efetiva uma educação curricular pautada na especificidade, no coletivo, no diferenciado, no linguístico e no bem viver de determinada comunidade.

Diante disso, é compreensível que professores indígenas sem nenhuma formação

específica, mesmo com muita força de vontade, busquem trabalhar a leitura e a escrita de seus alunos de qualquer forma. Com erros e acertos, tentando fazer o melhor, mesmo que com isso usem materiais didáticos distantes de suas realidades, apoiados em uma língua estranha e, em muitos casos, excludente e discriminatória.

Leitura e escrita no contexto da escola indígena: perspectivas e desafios

A partir da adoção, em suas comunidades, da chamada educação formal, o uso de símbolos e letras passou a ser para os indígenas elemento fundamental para o conhecimento dos códigos da sociedade envolvente, tornando-se uma maneira de “ascensão” individual ou coletiva.

Implicitamente, a cultura ágrafa sempre fez parte do processo dialógico dos povos originários. Entretanto, a chegada dos europeus e o surgimento do processo de escolarização conduziram os indígenas ao caminho do mundo letrado, pautado na leitura e escrita de códigos linguísticos. Para Neves (2009), foi esse dito domínio dos códigos linguísticos que possibilitou novas relações e articulações com outras culturas e negociações. Por isso, o discurso dos pais indígenas sobre a importância de que os filhos leiam e escrevam como forma de garantia de um bom ofício e conquista de melhoria de vida.

Indubitavelmente, sempre foi um desafio para os indígenas o domínio da leitura e da escrita em língua portuguesa, pois alguns povos compreendem a aquisição da escrita como mudança da identidade indígenas:

Os Yanomami fazem uma divisão no uso das línguas, a indígena é para ser falada e a portuguesa para ser escrita e também entendem que à medida que uma pessoa vai dominando e fazendo uso da escrita, ela vai deixando de ser indígena, pois compreendem que o constante uso dessa técnica é da cultura do não indígena (Simas; Pereira; Geraldine, 2022, p. 162).

Portanto, mesmo sabendo que a leitura e a escrita da língua portuguesa foram um processo idealizado pelos não indígenas, com o propósito de transformar os povos originários em “civilizados”, é importante a compreensão que o domínio dos códigos da sociedade não indígena pode representar expectativas de igualdade social. “Há algum

tempo atrás, os povos indígenas do Brasil acreditavam que a educação escolar era um meio exclusivo de aculturação e havia certa desconfiança e repulsa quanto à escolarização. Isto está mudando” (Luciano, 2006, p. 129).

Todavia, segundo Rojo (2009), a alfabetização não se resume somente em decodificar alfabeto e decodificar o som da fala. Para a autora, além de codificar os símbolos, transformando os sons em representações gráficas, são necessários a compreensão, a interpretação, a crítica e o diálogo com e sobre a palavra escrita. Os sistemas de representação são os sistemas de significados pelos quais nós representamos o mundo para nós mesmos e os outros (Hall, 2006). Significados estes que são silenciados pelo modelo integracionista, assimilacionista e heterogêneo que perdurou por muitos anos nas escolas das comunidades indígenas. E a dita escola colonizadora nega um dos instrumentos comunicativos mais utilizados pelos povos indígenas: a oralidade.

Segundo Norbert Elias (1994), para a sociedade não indígena, a oralidade denota aspecto de gente sem cultura, gente atrasada, povo primitivo. E a única solução para sua emancipação seria a aquisição da escrita e da leitura da sociedade ocidentalizada. Todavia, equivocadamente, os processos pedagógicos desenvolvidos na escola formal apenas levam em consideração a cultura escrita, o mecanismo dos códigos linguísticos escritos e a sua decodificação, deixando de lado a valorização dos saberes tradicionais dos alunos, assimilados antes mesmo de seu contato com o ambiente escolar. Talvez seja essa desvalorização dos objetos de conhecimento cultural o grande diferencial na falta de proficiência no ensino da leitura e da escrita de língua portuguesa nas comunidades indígenas.

Dessa forma, tais concepções ocidentais ignoram substancialmente os saberes empíricos e tradicionais dos estudantes indígenas, uma vez que o processo pedagógico trabalhado, na maioria das escolas indígenas, é pensado, exclusivamente, no código e na mecanização da escrita. Aí vem as queixas de que os alunos não escrevem nada, apresentam inúmeros erros ortográficos, não sabem formar frases, confundem letras maiúsculas com minúsculas. Para Trindade (2004), para sanar tais incongruências, é necessária uma mudança de postura no sistema de ensino das escolas indígenas, em que tais mudanças não cultivem apenas a cultura da escrita, mas um letramento que dialogue com a cultura dos povos originários.

Para Ytanajé Cardoso (2023), do povo Munduruku, o aperfeiçoamento do currículo das escolas é um passo importante no processo de letramento. Para isso, a proposta de interculturalidade dialógica emancipatória deve ser “delineada enquanto alternativa de aperfeiçoamento do currículo de linguagens da educação escolar munduruku, não só apontando as insuficiências das instituições, das epistemologias, dos currículos escolares, dos documentos orientadores da educação escolar” (Cardoso, 2023, p. 252). O pesquisador chama atenção para que a pesquisa não sirva apenas aos repositórios das universidades, mas que seja feita junto ao povo, em especial ao povo indígena, em um movimento em que é essencial “desenvolver um ato responsivo ativo não apenas ao problema da pesquisa, mas também às necessidades do próprio povo” (Cardoso, 2023, p. 252). Foi com esse pensamento que a presente pesquisa discutiu os resultados a seguir apresentados.

Resultados e discussão

a) Os planos de aula: o papel de um bom planejamento no trabalho com as práticas de linguagens

A vida requer um contínuo planejamento, seja nos estudos e pesquisas, no trabalho ou em qualquer outra atividade pessoal ou coletiva. Afinal, a partir da organização de determinadas ideias e ações é possível decidir qual o melhor caminho a seguir, prevendo desafios e soluções. E quando falamos no campo pedagógico, esse entendimento é consensual, pois um bom planejamento permite ao professor selecionar objetos de conhecimento condizentes à sua turma, trabalhar as reais necessidades dos alunos, assim como adequar a sua prática docente à realidade dos discentes, objetivando melhor eficácia no ensino e na aprendizagem.

Para Vasconcelos (2000, p. 35), planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal. O planejamento só tem sentido se o sujeito se coloca numa perspectiva de mudança. De acordo com Padilha (2000), planejar é um processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação, processo de previsão de necessidades e racionalização de empregos de meios (materiais) e recursos disponíveis,

visando à concretização de objetivos e prazos determinados e etapas definidas. Nessa mesma perspectiva, Libâneo (1994, p. 222) afirma que o planejamento é “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Feitos esses esclarecimentos, passamos à apresentação e análise do plano de aulas das professoras em estudo.

O Plano de Aula da Turma A envolveu o trabalho com a língua portuguesa a partir do tema castanheira. Verifica-se a existência de uma sequência didática estruturada pela professora responsável pela Turma A, composta por estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental I. O plano de aula contempla o planejamento pedagógico com vista ao cumprimento dos componentes curriculares das áreas de Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa e Língua Indígena); Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Geografia). O objetivo geral da sequência didática consiste em: “Conhecer a importância da castanheira para as comunidades tradicionais e ribeirinhas, destacando sua riqueza nutritiva (proteínas, carboidratos, gorduras e sais minerais), econômica (produtos manufaturados, homeopáticos e cosméticos) e ecológica (equilíbrio ecossistêmico).”

Com base nesse objetivo, foi definido o seguinte objetivo específico: “Desenvolver a autonomia dos estudantes em práticas de oralidade, leitura e produção textual, com ênfase no uso de vogais e consoantes em palavras que fazem parte do contexto social e ambiental da comunidade”. Os procedimentos metodológicos estabelecidos no plano visam à valorização dos saberes prévios dos estudantes. Para tanto, previu a elaboração de uma lista de palavras da língua Kokama empregadas nas atividades de plantio, colheita e quebra da castanha; o estudo das características da castanheira, abordando sua função biológica no ecossistema amazônico e sua relevância alimentar, considerando seu elevado valor nutricional. A castanha, além de servir de alimento para diversos animais da floresta, desempenha papel fundamental na alimentação das comunidades por ser rica em gorduras saudáveis, como o ômega-3, e em selênio — mineral essencial para o bom funcionamento do sistema imunológico e da tireoide —, além de ser fonte de proteínas, fibras, magnésio, potássio e vitamina E. Outro exercício previsto é o estudo de métodos de medida utilizados pela comunidade no comércio da castanha, como, por exemplo, a quantidade média de castanhas por ouriço, a média de ouriços por árvore e a produção

periódica de uma castanheira.

Antes da consulta a materiais didáticos, os discentes seriam incentivados a refletir sobre suas realidades locais, buscando respostas para questões orientadoras propostas pela professora, tais como: Existe castanheira em sua comunidade? Você conhece? Você sabe a origem dessa árvore? Para que serve a castanheira? Você acha que as pessoas de fora da comunidade conhecem a castanheira? O que mais vocês gostariam de saber sobre a castanheira?

A partir dessas perguntas, a proposta era de os estudantes organizarem um quadro informativo com base em seus conhecimentos e observações empíricas, com o intuito de relacionar os dados obtidos a aspectos ambientais, sociais, econômicos, nutricionais, cosméticos e homeopáticos. Complementarmente, incluiu-se a pesquisa, a partir de diálogos informais das crianças com os anciãos da comunidade, com o objetivo de integrar os saberes tradicionais de seus parentes e membros da vizinhança e as informações obtidas por meio dos livros didáticos. Essa abordagem culminaria na elaboração de um mural temático com relatos diversos, a ser posteriormente apresentado oralmente pelos alunos em uma atividade para membros da comunidade que visitassem a escola.

O Plano de Aula da Turma B indicou o trabalho com a língua portuguesa a partir do tema mandioca. Observa-se que a proposta pedagógica teve como base um plano interdisciplinar, articulando os temas da preparação do solo, da forma e do tempo. A abordagem integrou diferentes áreas do conhecimento, com ênfase na realidade local e nos saberes tradicionais.

As áreas apontadas para serem trabalhadas foram: Linguagens e suas Tecnologias, sendo na Língua Portuguesa proposto o desenvolvimento de atividades que envolveram o estudo de vogais e consoantes a partir de rodas de conversa, entrevistas, desenhos livres, pinturas, exploração de textos e noções de quantidade. Para o trabalho com a Língua Indígena, foram propostas atividades que buscavam a valorização de narrativas orais, uso de palavras e expressões em língua Kokama, pinturas, colagens, histórias contadas e roda de conversa.

Já quanto às Ciências da Natureza e suas Tecnologias, a abordagem priorizou a

importância da mandioca na alimentação, com destaque para suas propriedades nutritivas. Para contemplar a matemática, foram propostas noções de soma e de subtração a partir de situações de compra e venda de farinha de mandioca. Já nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Geografia) foi proposta a preparação do solo, o saber sobre os diferentes tipos de solo e a distinção sobre quais seriam os mais adequados ao cultivo da mandioca.

Na turma B, o objetivo geral da aula foi “compreender a importância da cultura da mandioca para a agricultura familiar da comunidade e na escola”. Para alcançar esse objetivo, foram definidos objetivos específicos, como: reconhecer os conhecimentos matemáticos utilizados na comercialização da farinha de mandioca, dentro e fora da comunidade; aplicar conceitos geográficos para compreender a interação entre sociedade e natureza, exercitando o interesse investigativo e a capacidade de resolução de problemas; identificar diferentes interpretações culturais e históricas, respeitando a diversidade de sujeitos, povos e visões de mundo e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários; usar os processos comunicativos em diferentes formas de linguagem.

Os procedimentos metodológicos incluíram atividades coletivas, como: socialização, danças, músicas, uso de fantoches, contação de histórias, jogos, dramatizações e pesquisa de campo. Para as atividades individuais, foram propostas ações como pintura, desenho, recorte e colagem, além do trabalho com vogais, consoantes e sílabas simples.

Destaca-se ainda a diversidade de recursos pedagógicos utilizados, com ênfase em materiais acessíveis à comunidade escolar, como sementes, cola, pincel, quadro branco, tinta, caderno do aluno, lápis, cartolina, régua, barbante e cédulas de dinheiro.

A avaliação foi planejada em duas etapas: diagnóstica, voltada à análise do desenvolvimento individual dos estudantes; e somativa, com foco no desempenho global dos(as) alunos(as) e na verificação de domínio dos conhecimentos abordados pela professora na sala de aula.

Os planos de aulas A e B, com foco no ensino-aprendizagem de língua de forma intercultural, elaborados pelos docentes tiveram como intuito ampliar, em parte, o

processo de letramento iniciado na Educação Infantil, fazendo uso tanto dos conhecimentos indígenas quanto não indígenas. Para isso, foram utilizadas estratégias de leitura que extrapolam o texto escrito, incorporando elementos como desenhos, ilustrações, figuras, vídeos, canções tradicionais e populares, ou seja, se partiu do conhecimento e material didático não indígena. Além disso, buscou-se, ainda, o estudo e a produção de textos em gêneros, com ênfase nas narrativas locais, isto é, incorporando os saberes indígenas à atividade. Os planos evidenciam, assim, uma abordagem intercultural ao partirem da realidade local — como os conhecimentos sobre a castanheira e a mandioca — para desenvolver, a partir dela, atividades de leitura e de escrita. Dessa forma, fortalecem a identidade do povo Kokama e promovem um ensino contextualizado, comprometido com a valorização cultural e linguística da comunidade. Destaca-se que o esforço das professoras em integrar a interculturalidade ao currículo escolar é compreendido de modo positivo à luz do pensamento de Vera Maria Candau (2011, p. 253):

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, "está no chão da escola" e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural.

Constatou-se também que os planos de aula visam contribuir significativamente para a prática pedagógica das professoras no processo de alfabetização e letramento dos estudantes, promovendo o desenvolvimento da leitura e da escrita. Essa proposta dialoga com a concepção de letramento, conforme Magda Soares (2006, p. 15):

A noção de letramento está associada ao papel que a linguagem escrita tem na nossa sociedade. Logo, o processo de letramento não se dá somente na escola. Os espaços que frequentamos, os objetos e livros a que temos acesso, às pessoas com quem convivemos, também são agências e agentes de letramento.

A compreensão da linguagem como um fenômeno social vivo pode ser articulada à perspectiva apresentada em Marxismo e Filosofia da Linguagem (Volóchinov, 2021),

segundo a qual a língua se constitui na comunicação discursiva concreta e não apenas como um sistema abstrato ou como expressão do psiquismo individual. Nessa perspectiva dialógica, compreende-se que “a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não discursivo (atos do trabalho, atos simbólicos de um rito ou de uma cerimônia e assim por diante)” (Volóchinov, 2021, p. 220). Desse modo, é possível compreender que a formação social, crítica e dialógica dos estudantes é moldada junto ao seu modo de vida concreto.

Observa-se ainda que ambos os planos de aula descrevem uma proposta de prática pedagógica que valoriza os saberes da comunidade, promove o protagonismo dos estudantes e adota uma abordagem interdisciplinar. As sequências didáticas são estruturadas com base na articulação entre escola e contexto sociocultural, compreendidos como elementos indissociáveis. Tais aspectos estão alinhados a uma perspectiva pedagógica que respeita a autonomia e as especificidades dessas comunidades, em consonância com o pensamento de Paulo Freire (1997, p. 58): “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Dessa forma, os planos de aula promovem o ensino-aprendizagem de língua na perspectiva da interculturalidade.

b) As observações das aulas: nível de aprendizagem das crianças nas atividades desenvolvidas

As observações ocorreram na Escola Municipal Indígena Bom Jesus no período de 7 a 18 de agosto de 2023, nos turnos matutino e vespertino, com as turmas das professoras “A” e “B”. Dessa maneira, descreveremos as observações, utilizando a nomenclatura turma “A” para o matutino e turma “B” para o vespertino, respectivamente.

Durante as aulas da turma “A”, a professora escolheu como temática “a castanheira”: a árvore símbolo da floresta Amazônica que pode chegar a mais de 50 metros de altura e viver até 500 anos. A castanheira produz um dos insumos mais importantes para os povos tradicionais da região e para a economia do Norte: a castanha-da-Amazônia. A professora levou para a aula materiais didáticos preparados por ela mesma, os quais formavam uma sequência didática. O primeiro era uma folha com

imagens da imponente árvore castanheira. Após apresentar as imagens, a docente iniciou a prática social inerente ao conteúdo trabalhado, ouvindo discursos que demonstravam os conhecimentos prévios e a vivência cotidiana dos alunos: o que eles já sabiam sobre o tema e a relação da castanheira com a vida na comunidade. Compreende-se que a docente, apesar de poder mostrar as árvores de castanheiras reais, preferiu partir do material didático, possivelmente, por reproduzir um modelo de atividade não indígena de ensino da leitura e da escrita centrado em livro didático ou material didático. Foi observado pela docente que a castanheira representa uma relação de subsistência para renda familiar e consumo alimentar. A explicação foi feita de forma lúdica e didática, utilizando folhas, flores, ouriços e o fruto da castanheira, bem como se explicou como é a maneira adequada de cortar o ouriço. Em seguida, a professora organizou um mural coletivo que continha os conhecimentos registrados/compartilhados pelos alunos.

No dia seguinte, as crianças assistiram a um vídeo sobre a castanheira e organizaram uma pesquisa de campo embaixo da majestosa árvore. Na aula posterior, foi a vez da utilização do livro didático que apresentava mais imagens do que texto escrito. E com a utilização do conteúdo do livro, a turma discutiu as condições necessárias para a sobrevivência dessas árvores imponentes, desenhando, pintando, falando, escrevendo pequenas palavras e frases. Como produto de toda essa discussão, a turma preparou um roteiro de entrevista a ser realizada com os anciãos e coletores de castanha. Depois de realizadas as entrevistas, alunos e professores se reuniram com alguns dos membros da comunidade em uma reunião em que discutiram a importância da preservação da castanheira e a importância dela na economia local. Assim, usaram a parte teórica que os alunos reuniram sobre o assunto e os relatos de experiências das pessoas que trabalham com a castanha.

De igual forma, as aulas da turma “B” foram direcionadas para a temática “a mandioca e sua importância na comunidade”. Nos primeiros momentos, a professora explorou também os conhecimentos prévios dos alunos acerca da mandioca, porém com enfoque para a questão social. A docente indagou a turma se o preço do quilo da farinha era um valor justo pago ao produtor. A questão gerou discussões sobre o custo de vida dentro e fora da comunidade.

Na aula seguinte, os alunos realizaram uma pesquisa nas residências da

comunidade sobre os valores dos itens da cesta básica. A partir dos dados levantados, concluíram que o preço pago pelo quilo da farinha é injusto quando comparado ao de outros produtos, como feijão, arroz e frango — especialmente considerando os custos com combustível utilizados pelos comunitários para transportar o produto até a cidade, em função das grandes distâncias características da realidade amazônica. Essa foi uma percepção construída pelos estudantes a partir da análise do contexto que envolve as etapas de plantio, manejo, produção da farinha, transporte e comercialização.

Com base nesses dados, os alunos construíram uma tabela com valores de itens básicos consumidos dentro da aldeia, com atenção especial para a diferença de preço em relação aos mesmos itens vendidos na cidade. Ao final, as informações foram registradas em desenhos, gravuras e pequenas frases, sendo expostas em forma de *banners* para toda a comunidade. Apesar de a maioria da turma já conseguir fazer a relação entre fonemas e grafemas, o resultado causou preocupação, pois as crianças apresentaram muitas dificuldades ao realizarem a atividade de escrita do banner, tais como a transcrição da fala para a escrita dos termos e frases.

Exemplos: arvi (árvore), escreveu (escrever), sail (saiu), dexar (deixar); desconhecimento das regras ortográficas: asado (assado), pois desconhecem que a letra “s” entre vogais tem som de “z” e apagamento do encontro consonantal: baço (braço), araiá (arraia), ferão (ferrão), buxa (bruxa), boboleta (borboleta). Depois de fazerem o banner, tiveram que lê-lo, momento que revelou as dificuldades de leitura dos alunos. Eles soletravam as palavras, não tendo uma leitura fluida e pareciam não compreender o que liam, mostrando um analfabetismo funcional. O nível de letramento identificado na turma de 2º ano do ensino fundamental foi, portanto, baixo, estando em processo ainda de alfabetização, em realidade. Os alunos, nesta etapa, já deveriam ser capazes de codificar e decodificar palavras e estarem finalizando a alfabetização conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018); mas os alunos dessa série tiveram muitas dificuldades tanto na leitura quanto na escrita de nomes e objetos.

Sobre a importância do processo de alfabetização e o impacto do atraso desse processo para o desenvolvimento educacional, recorre-se a Luiz Carlos Cagliari (1993, p. 10): “A Alfabetização é um elemento importante, pois, saber ler e escrever é condição necessária à participação na sociedade letrada em que vivemos”.

Observou-se ainda que os alunos das comunidades que enfrentam grandes jornadas de deslocamentos até a escola apresentaram os piores rendimentos, evidenciando problemas básicos de reconhecimento de vogais e consoantes. A partir dessas constatações, é provável que essas crianças cheguem ao 3º ano ainda não alfabetizadas, podendo ter dificuldades que afetarão a sua trajetória escolar como um todo. Entendemos que as longas distâncias percorridas pelas crianças, das comunidades até a escola, podem interferir negativamente na concentração durante as aulas, uma vez que realizam esse trajeto de canoa, expostas ao sol e à chuva e, em alguns casos, sem acesso à alimentação, dependendo exclusivamente da merenda escolar. A ausência de formação educacional por parte dos pais e o cansaço decorrente de rotinas intensas de trabalho também podem impactar o processo de letramento das crianças, especialmente quando não há, em casa, um ambiente alfabetizador e, muitas vezes, alimento suficiente. A má alimentação e a “pressão” vivenciada pelos estudantes podem gerar barreiras cognitivas, comunicativas e emocionais, dificultando o desenvolvimento de habilidades de leitura e da escrita e, conseqüentemente, comprometendo a aprendizagem.

c) A roda de conversa com as professoras: análise dos desafios enfrentados para alfabetizar e letrar na escola Kokama

Durante a roda de conversa, observou-se nos discursos das professoras indígenas uma preocupação recorrente com o fato de seus alunos não estarem alfabetizados e, menos ainda, letrados para o uso efetivo da leitura e da escrita na sociedade. De acordo com as docentes, o ensino nas escolas indígenas é orientado pelas diretrizes do Referencial Curricular Amazonense, que, segundo elas, são descontextualizadas da vida na comunidade Kokama. As diretrizes apontam para processo pedagógico de caráter "urbanocêntrico", com objetos de conhecimento abstratos e desconectados da realidade indígena Kokama, afastando-se do objetivo da escola para os povos indígenas, a qual representa uma luta pela sobrevivência, na medida em que atualmente contribui para a (re)construção de sua identidade (Weigel, 2000). Por isso, percebe-se uma postura crítica das professoras em relação às orientações que norteiam o processo educativo na escola em tela.

Os relatos das docentes ainda apontam vários desafios para que se consiga

desenvolver as competências de leitura e de escrita de seus alunos. O maior deles é a participação da família na vida escolar dos alunos. Essa percepção fica evidente nas respostas à pergunta: Você acha que a família e a escola são dois mundos distintos? A professora A respondeu: “Não, para mim os membros das famílias são os primeiros professores das crianças”. Já a professora B disse: “Não, família e escola atuam juntas para educar ‘bons’ cidadãos para a sociedade”. Para ambas, escola e família são agentes que integram o processo de ensino-aprendizagem.

A importância da parceria entre escola e família no processo educativo e na alfabetização tem sido destacada pela pesquisadora Heloisa Szymanzki (2004, p. 3), a qual afirma:

É na família que a criança encontra os primeiros “outros” e com eles aprende o modo humano de existir. Seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito. Isto se dá na e pela troca intersubjetiva, construída na afetividade, e constitui o primeiro referencial para a sua constituição identitária.

As professoras demonstram conhecer a estrutura familiar de seus alunos, e reconhecem que as diferentes realidades familiares influenciam diretamente na educação das crianças. A professora A declarou: “Sim, e reconheço ser esse um dos maiores problemas. As famílias pouco se envolvem na vida escolar dos filhos”. De maneira semelhante, a professora B afirmou: “Tenho alunos com boa estrutura familiar, porém algumas famílias agressivas e descompromissadas”.

Outro desafio evidenciado nas falas das professoras foi a necessidade de formação continuada, preferencialmente semestral, para que elas possam discutir metodologias e atualizar suas práticas, principalmente porque atuam em contexto intercultural. Segundo Kayapó:

Nesse sentido, há a necessidade de uma escola que não reproduza ações pedagógicas colonizadoras, favorecendo um currículo decolonial. [A instituição] precisa dialogar com as nossas tradições, com os nossos saberes e com as nossas próprias formas de organização. Nós queremos e estamos construindo escolas que respeitem as nossas diversidades linguísticas e os saberes tradicionais (ANAI, 2024, p. 1).

Quando questionada sobre essa necessidade, a professora A respondeu: “Sim, de

preferência semestral e na área de linguística (signos linguísticos, vogais, consoantes e semiótica).” A professora B acrescentou: “Todo profissional precisa de constantes ajustes em suas metodologias e atualizar suas ferramentas didáticas.” Neste sentido, Jacques Delors (2003, p. 166) destaca a necessidade de atualização docente: “A sua vida profissional deve organizar-se de modo que tenham oportunidade, ou antes, se sintam obrigados a aperfeiçoar sua arte, e beneficiar-se de experiências vividas em diversos níveis da vida econômica, social e cultural”.

As professoras expressaram a necessidade de que o planejamento das atividades pedagógicas esteja mais alinhado à realidade das comunidades indígenas por meio de projetos interdisciplinares, porém necessitam de formação para tal intento. Ao serem questionadas – “Você acha que trabalhar com projetos interdisciplinares ajuda na aprendizagem da leitura e da escrita?” – a professora A respondeu: “Sim, mas acho que ainda necessitamos ter mais domínio dessa metodologia”. Já a professora B observou: “Todo mundo fala que trabalha interdisciplinar, mas na prática ainda somos multidisciplinares mesmo”. O desenvolvimento profissional docente é um exercício que deve ser contínuo, conforme também preconizado por Freire (2011, p. 89-90): “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”.

Ao longo do diálogo, ficou evidente que as docentes possuem uma percepção crítica sobre o papel que desempenham no processo de ensino-aprendizagem. Esse pensamento é interligado ao processo avaliativo, uma vez que ambas afirmaram buscar diferentes formas de linguagem — verbal e não verbal — com o objetivo de estimular o pensamento crítico, a capacidade argumentativa, a formação de opinião e o respeito aos pensamentos diferentes.

Considerações finais

Este estudo evidenciou que dentro do ambiente escolar da escola Kokama vários fatores influenciam na aprendizagem dos estudantes. E, apesar de todos os esforços das docentes que participam da pesquisa, ainda há muitas crianças com dificuldades na leitura e na escrita, apresentando déficit no processo de alfabetização, desconhecendo sons vocálicos e consonantais básicos na realização da leitura e, conseqüentemente, da escrita.

Indubitavelmente, entende-se que para esse estudante, que está em pleno desenvolvimento, a leitura e a escrita são novos desafios que necessitam de um apoio, seja pedagógico, moral, familiar, social ou até mesmo econômico. Afinal, condições positivas precisam existir para que se tenha o mínimo necessário para aprender o que se prevê naquela série em que o aluno está matriculado, de forma que tenha embasamento para superar dificuldades e encarar a próxima etapa de ensino de forma mais plena, a fim de reduzir cada vez mais as dificuldades e aumentar a segurança do estudante frente aos novos desafios impostos pela rotina escolar e vida cotidiana. Ficou claro que muitos alunos não têm apoio da família no processo escolar; outros realizam longas jornadas até a escola, fatores negativos envolvidos que podem implicar no déficit de aprendizagem escolar.

Quanto às práticas pedagógicas, notou-se esforço das docentes para suas aulas partirem da realidade da comunidade; elas exploram os conhecimentos prévios dos alunos, os levam a campo para observarem aspectos reais tratados em sala de aula e também promovem atividades voltadas para a pesquisa com os membros da comunidade. Assim, os saberes locais são considerados no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa, promovendo um ensino intercultural. Destaca-se que a escola ainda não possui um Projeto Político Pedagógico para registro das bases orientadoras da educação escolar indígena Kokama, sendo urgente a elaboração desse documento.

A roda de conversa mostrou, por outro lado, que há um descompasso entre o modelo formal de escola da cidade presente na matriz curricular que orienta as atividades da escola indígena e a prática das docentes. O documento, para elas, se mostra

descontextualizado e grafocêntrico. Diante dessa realidade, acredita-se que isso “isola” o trabalho, pois cada um, mesmo querendo acertar, acaba tentando resolver o problema sozinho, ou seja, não há um direcionamento pedagógico integral e integrador que contemple os princípios da educação escolar indígena e que valorize a cultura dos estudantes e suas formas de produção de conhecimento. Neste sentido, apontam-se a interculturalidade e a interdisciplinaridade como alternativas para que se desenvolva um trabalho mais lúdico e interativo com as práticas de leitura e de escrita na escola e ainda aliado à sua cultura e princípios próprios de aprendizagem. Mas isso ainda acontece timidamente e de forma incipiente.

As professoras indígenas reivindicam a necessidade de constantes formações para aprimorarem suas práticas pedagógicas a fim de melhorarem a qualidade do ensino desenvolvido nas escolas indígenas. Neste sentido, faz-se coro ao entendimento de que a formação continuada dos professores é algo imprescindível para a oferta de uma educação integral, humana e de qualidade. Esse entendimento tem como base a ideia de que o professor indígena necessita de um processo educativo constante e contínuo, voltado para o aprimoramento e atualização profissional, com discussões sobre novas formas de planejamentos, estratégias e metodologias.

Por fim, as observações das aulas mostraram que as docentes executam seu plano de aula e que os alunos apresentam muitas dificuldades relacionadas à leitura e à escrita em língua portuguesa. Assim, chama a atenção a situação por eles não estarem atingindo as metas para alfabetização estipuladas pela BNCC (2018).

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno; RUBIM, Altaci Corrêa. Kokama: a reconquista da língua e as novas fronteiras políticas. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 67-80, jul. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/download/20669/19051/36003>. Acesso em: 10 maio. 2024.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. **Referencial Curricular**

Amazonense. Manaus: A Secretaria, 2020. Disponível em: <https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/jornada-pedagogica-2020-referencial-curricular>. Acesso em: 20 set. 2024.

ANAI. Currículo escolar indígena: desafios e oportunidades. [S. l.]: Anai, 02 maio 2024. Disponível em: <https://anaind.org.br/noticias/curriculo-escolar-indigena-desafios-e-oportunidades/>. Acesso em: 07 maio 2025.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 4 de mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF, 1998. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf. Acesso em: 01 abr. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 1993.

CANDAU, Vera. Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 05 maio. 2025.

CARDOSO, Ytanajé. **Interculturalidade dialógica no currículo de línguas da educação escolar munduruku: a ascensão da literatura indígena.** 2023. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

Hall, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf . Acesso em: 4 abr. 2025.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez. 1994.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. 233 p. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes, n. 1). Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/livros/o-indio-brasileiro-o-que-voce-precisa-saber-sobre-os-povos-indigenas-no-brasil-de#:~:text=Tamanho:%204.62%20MB%20|%20Formato:%20PDF>. Acesso em: 12 ago. 2024.

MONTEIRO, Alcione da Silva; MASCARENHAS, Sueli Aparecida dos Nascimento. Educação Escolar Diferenciada, formação de professores indígenas e currículos. **Eccos - Revistas Científicas**, São Paulo, n. 54, e17338, jul./set. 2020. DOI: 10.5585/eccos. n54.17338. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/17338>. Acesso em: 03 mar. 2024.

MOREIRA, Marco A. **Aprendizagem significativa**. Brasília, DF: Editora da UnB, 1999.

NEVES, Josélia Gomes. **Cultura escrita em contextos indígenas**. 2009. 369 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento educacional: a visão do Plano Decenal de Educação para todos: 1993-2003**. 1998. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/7V8TnXPLTb35LHjPbRvfw9P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 mar. 2024.

RUBIM, Altaci Corrêa (org.). **Curso de língua Kokama para iniciantes**. Belo Horizonte, Parimpar, 2023. Disponível em: <https://www.decadalinguasindigenas.com.br/wp-content/uploads/2023/11/Curso-de-Lingua-Kokama-para-Iniciantes.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2024.

RUBIM, Altaci Corrêa. A vitalização da língua Kokama além das fronteiras entre o Brasil e Peru. **Cadernos de Linguística**, [s. l.], v. 1, n. 3, p. 01-18, 2020. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/download/268/115/2248>. Acesso em: 05 jun. 2024.

RUBIM, Altaci Corrêa. **O reordenamento político e cultural do povo Kokama: a reconquista da língua e do território além das fronteiras entre o Brasil e Peru**. 2016. 323f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/20961>. Acesso em: 05 jun. 2024.

RUIZ, Roxani. **Uwarita: los Kukama-Kukamiria y su bosque**. Iquitos: FORMABIAP - Instituto Superior Pedagógico Público Loreto: Asociación Interétnica de la Selva Peruana (AIDSEP), 2003. (Série: Um instrumento, um mundo. Trampas de caça de los pueblos indígenas amazônicos). Disponível em: <https://formabiap.org/wp-content/uploads/2022/02/Uwaritata-Los-kukamas-kuklamirias-y-su-bosque-web.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2024.

SANTOS, Jonise. **Políticas linguísticas e docência indígena no estado do Amazonas**. 377 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

SIMAS, Hellen Cristina; PEREIRA, Regina Celi; Silva, GERALDINE, Raynice. **Política linguística nas escolas Yanomami e Potiguará**. Ponta Grossa: Atena, 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2006.

SZYMANZKI, Heloisa. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas: PUC, v. 21, n. 2, p. 5-16, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/GsMP7wfNk5Xc9dsKGQwYCK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2025.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A invenção de múltiplas alfabetizações e (An)alfabetismo, **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 125-142, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/129284>. Acesso em: 3 mar. 2024.

UNESCO. **Atlas de las lenguas del mundo en peligro**. [S. l.]: Unesco, 2010. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187026>. Acesso em: 5 jun. 2024.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2000.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

WEIGEL, Valéria. **Escolas de branco em malokas de índio**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

Recebido em: 03/12/2024
Aprovado em: 28/03/2025

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 26 - Número 61 - Ano 2025
revistalinhas@gmail.com