

MANOEL ANDRADE
ENAILE IADANZA
CELIA MATSUNAGA

AMAZÔNIA

em tópicos

MANOEL ANDRADE
ENAILE IADANZA
CELIA MATSUNAGA

AMAZÔNIA em tópicos

Universidade de Brasília

Reitora
Márcia Abrahão Moura

Vice-Reitor
Enrique Huelva

Centro de Estudos Avançados
Multidisciplinares (CEAM)

Direção
Viviane de Melo Resende

Vice-Diretor
Mário Lima Brasil

Núcleo de Estudos Amazônicos
(NEAz)

Coordenação
Manoel Pereira de Andrade

Vice-Coordenação
Celia Matsunaga

AMAZÔNIA EM TÓPICOS

Volume 1

Organização
Manoel Pereira de Andrade
Enaile do Espírito Santo Iadanza
Celia Matsunaga

Universidade de Brasília
Campus Universitário Darcy Ribeiro
Pavilhão Multiuso I, Bloco A
Brasília - DF
CEP: 70.910-900

<http://neaz.unb.br>
neaz@unb.br
estudosamazonicosunb@gmail.com

No começo pensei que estivesse lutando para salvar seringueiras, depois pensei que estava lutando para salvar a Floresta Amazônica. Agora, percebo que estou lutando pela humanidade.

Chico Mendes

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central
da Universidade de Brasília
Heloiza Faustino dos Santos - CRB 1/1913

A489 Amazônia em tópicos [recurso eletrônico] / [organização] Manoel
Andrade, Enaile Iadanza, Celia Matsunaga. □ Brasília :
Universidade de Brasília, 2021.
v. : il.
Inclui bibliografia.
Modo de acesso: World Wide Web: <neaz.unb.br>.
ISBN 978-65-86503-37-1 (v. 1).
1. Amazônia - Aspectos sociais. 2. Indígenas. 3. Educação do
campo. I. Andrade, Manoel (org.). II. Iadanza, Enaile (org.). III.
Matsunaga, Celia (org.).

CDU 3(811=082)

ISBN 978-65-86503-37-1 (v. 1)

Agradecimentos

Aos indígenas, quilombolas, seringueiros,
ribeirinhos, camponeses.... povos do campo,
das florestas e das águas amazônicas que nos
mostram por onde seguir.

O Livro *Amazônia em Tópicos*, que ora apresentamos em seu primeiro volume, pretende disponibilizar aos leitores e às leitoras os temas abordados na disciplina organizada pelo Núcleo de Estudos Amazônicos, do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, da Universidade de Brasília (NEAz/CEAM/UnB), denominada *Tópicos Especiais sobre a Amazônia*.

Participaram da troca de conhecimentos e saberes em sala de aula, movimentos sociais, sindicatos e organizações com raízes na Amazônia que possibilitaram a aproximação à sua realidade vivida, à sua relação com a natureza e às suas lutas por melhoria de vida. Contribuíram com esse projeto do livro, docentes da Universidade de Brasília envolvidos com as temáticas da Amazônia, de Universidades e Institutos Federais dos estados da Amazônia brasileira e membros de organizações de apoio aos povos indígenas e comunidades tradicionais.

É importante afirmar que a disciplina *Tópicos Especiais sobre a Amazônia* é uma disciplina de módulo livre. Os módulos livres constam no projeto de Universidade idealizado por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira na constituição da Universidade de Brasília, e são um dos componentes que possibilitam flexibilidade ao currículo dos cursos e autonomia dos e das estudantes para o acesso a outros conhecimentos.

Os ensinamentos de Paulo Freire são utilizados para orientar o processo de ensino e aprendizado sobre a Amazônia durante todo o período da disciplina, mas vai além, especialmente com o

Projeto de Extensão *Vivência Amazônica*. Este projeto proporciona a vivência dos e das participantes junto aos povos indígenas e comunidades tradicionais da região amazônica numa imersão de cerca de três semanas nessa região, observando o seu modo de vida e as relações dos grupos sociais e étnicos com o ambiente. A elaboração deste livro se deveu também à importância da leitura para a disciplina, no sentido da introdução às temáticas amazônicas, e também da busca e interesse dos e das estudantes em terem textos organizados, que contribuíssem com o conhecimento sobre a região, o meio ambiente e seus povos indígenas e comunidades tradicionais.

Desta forma é que se concretiza o livro *Amazônia em Tópicos*, a partir das experiências e sistematizações dos professores e das professoras que têm participado e contribuído, nesses últimos anos, com a disciplina do Núcleo de Estudos Amazônicos. Esses professores e professoras têm disponibilizado seus conhecimentos teóricos e práticos, e trocando conhecimentos com os e as estudantes e com outros professores e outras professoras, convidados e convidadas de Instituições de Ensino, Pesquisa e Extensão.

O primeiro volume do livro *Amazônia em Tópicos* apresenta textos que abordam as disputas em torno do acesso à terra na Amazônia e as suas consequências para as populações; questões com enfoques diferentes sobre os povos indígenas e ainda sobre as relações sociais no campo brasileiro, com ênfase na educação do campo na Amazônia. Também apresenta a experiência de um

projeto implementado no curso de pós-graduação em Design da Universidade de Brasília sobre visualidade amazônica.

O texto de título *Amazônia em Disputa*, foi escrito pelo professor da Universidade Federal de Mato Grosso e colaborador do Núcleo de Estudos Amazônicos (NEAz/CEAM/UnB), Gilney Viana. Seus escritos tratam da cobiça sobre as Terras Indígenas, Unidades de Conservação e Projetos de Assentamento pela pecuária, agricultura, extração madeireira e mineração. Tratam ainda dos interesses em reduzir essas áreas que protegem o ambiente ou sua alteração legal.

O texto de Gilberto Vieira dos Santos, Geógrafo, mestre em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Presidente Prudente; Membro do Conselho Indigenista Missionário (Cimi) e do Grupo de Pesquisa “Centro de Estudos de Geografia do Trabalho” (CEGeT), intitulado *O Desenvolvimento e a Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil*, aborda o processo de criação da ideologia do desenvolvimento e suas consequências para os povos indígenas, nos mostrando a importância de se entender, na atualidade, as violências sofridas pelos povos indígenas do Brasil como efeito direto da corrida para o desenvolvimento, ocorrida a partir da década de sessenta do século passado.

Índios na Cidade: a necessária superação da ideia de índios aldeados e desaldeados, de Marco Paulo Fróes Schettino, antropólogo,

mestre em Antropologia, perito do Ministério Público Federal (MPF), professor colaborador do Núcleo de Estudos da Amazônia (NEAz/CEAM/UnB) e Secretário-Executivo da 6ª Câmara do MPF (Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais) aborda a relação entre os povos indígenas e a cidade, a constituição do conceito de índios aldeados e desaldeados e o vínculo de sua identidade enquanto indígena ao aldeamento. O texto nos mostra que boa parte da população indígena na região abordada se encontra em contexto urbano e que ela é invisível para as políticas públicas, sendo tratados como a população em geral, em vez de terem suas especificidades socioculturais levadas em consideração e respeitadas. Também trata da ideia de cidade e da terra indígena enquanto espaços “impermeáveis” às trocas interculturais e à mobilidade espacial dos povos indígenas.

Edineia Aparecida Isidoro, professora do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural do Departamento de Educação Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus de Ji-Paraná, doutora em Linguística pela Universidade de Brasília, mestre em sociolinguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), e Luciana Castro de Paula, professora do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural do Departamento de Educação Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná, antropóloga e mestre em ciências sociais, apresentam o texto *A Diversidade Sociolinguística do Estado de Rondônia e Seus Reflexos na Formação de Professores Indígenas*. Com o texto ofere-

cem um panorama das línguas indígenas do Estado de Rondônia e os impactos da formação dos professores indígenas no fortalecimento de suas línguas e culturas, discorrendo sobre duas experiências de formação e com os depoimentos de professores indígenas que corroboram suas análises.

Continuando com as línguas indígenas, o texto *A Árvore dos Peixes: análise dos aspectos epistemológicos na elaboração de material didático para o ensino de línguas indígenas*, da professora Altaci Corrêa Rubim, pedagoga, mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, docente do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília, e do Professor Glademir Sales dos Santos, filósofo, mestre e doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), gerente e assessor técnico da Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, Estado do Amazonas apresenta a “árvore dos peixes”, um dos materiais didáticos produzidos pelos professores indígenas Ticuna, durante uma disciplina ministrada para os professores indígenas que mostrou a importância de considerar as práticas sociais da comunidade indígena na criação de materiais didáticos.

Os próximos textos versam sobre a educação do campo. O primeiro, do professor Jair Reck, Filósofo, Doutor em Educação pela

Universidade de Campinas e professor da Faculdade de Planaltina, da Universidade de Brasília, de título *Educação do Campo: possibilidade de uma política pública emancipadora* nos oferece um apanhado geral sobre a elaboração, implantação e execução de políticas públicas para a educação do campo, das florestas e das águas. Para o autor, a educação do campo contribui para a consolidação de uma educação inclusiva e emancipadora, centrada na articulação entre o sujeito, o território e o coletivo e na soma de esforços para a elaboração de políticas públicas que reflitam os interesses dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, das florestas e das águas.

Dando sequência, Ângelo Rodrigues de Carvalho, Professor de Geografia do Instituto Federal do Pará, Campus Castanhal, doutorando em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, e colaborador do Núcleo de Estudos da Amazônia (NEAz/CEAM/UnB), também apresenta o tema da educação do campo. Seu texto *Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Rural: alternativas em construção na Amazônia do Nordeste Paraense* debate a construção do desenvolvimento territorial rural pelas vias da educação do campo pensada pelos Movimentos Sociais. Abordando os movimentos sociais na Amazônia do nordeste paraense, que se encontram em luta por outro modelo de desenvolvimento de agricultura, o autor mostra que é possível propor um desenvolvimento territorial rural que valorize os saberes de seus sujeitos sociais coletivos. Afirma que o modelo

de desenvolvimento territorial rural, proposto pelos movimentos sociais do campo, compreende o território como lugar de resistência, construído social e politico-culturalmente, a partir da ação-reflexão.

Para finalizar o primeiro volume deste livro reservamos um espaço destinado a experiências concretas da universidade relacionadas à Amazônia. Assim apresentamos um projeto desenvolvido na pós-graduação em Design da Universidade de Brasília sobre visualidade amazônica. Intitulado Paisagem Amazônica: uso da tecnologia na fruição poética, o texto sobre o projeto foi elaborado por Célia Matsunaga, designer gráfica e artista, professora da Faculdade de Comunicação, doutora em Arte e Educação e Vice-Coordenadora do NEAz, por Marisa Maass, professora do Instituto de Artes, Departamento de Desenho Industrial, ambas da Universidade de Brasília. Também participaram da elaboração do texto Alexandre Ataíde, Daniel Mira e Gustavo da Rosa. Alexandre Ataíde é formado em design e especialista em arte-educação pela Universidade de Brasília. Atua como designer gráfico, desenvolvedor de software, artista e como professor da Universidade do Distrito Federal. Daniel Mira é fotógrafo, formado em artes visuais e mestre em design pela Universidade de Brasília. É pesquisador da relação etnográfica e imagética dos ribeirinhos da Amazônia e leciona no IESB. Gustavo da Rosa é produtor de audiovisual, assessor de comunicação e canais de tv. É professor substituto

do Instituto Federal de Brasília e aluno especial do programa de pós-graduação em design da Universidade de Brasília.

O projeto Paisagem Amazônica: uso da tecnologia na fruição poética investiga formas de intervenção artística na floresta e/ou fora dela que busquem criar relações entre o real e a Arte. Está baseado no olhar sobre a realidade dos povos da floresta e o texto aborda os processos criativos em arte-design que utiliza tecnologia digital, somada à prática metodológica fundamentada na pesquisa e na experimentação.

Esperamos que o livro Amazônia em Tópicos seja mais um aporte para o conhecimento da Amazônia e que contribua com a compreensão da necessidade de somarmos esforços às lutas e resistências para a defesa da natureza e de seus ricos ecossistemas e sobretudo de seus povos indígenas e comunidades tradicionais, com suas significativas diversidades étnicas, sociais e culturais.

Boa leitura



1

Amazônia em Disputa

Gilney Viana

2

O Desenvolvimento e a Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil

Gilberto Vieira dos Santos

3

Índios na Cidade: a necessária superação da ideia de índios aldeados e desaldeados

Marco Paulo Fróes Schettino

4

A Diversidade Sociolinguística do Estado de Rondônia e Seus Reflexos na Formação de Professores Indígenas

Edineia Aparecida Isidoro

5

A Árvore dos Peixes: análise dos aspectos epistemológicos na elaboração de material didático para o ensino de línguas indígenas

Altaci Corrêa Rubim

6

Educação do Campo: possibilidade de uma política pública emancipadora

Jair Reck

7

Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Rural: alternativas em construção na Amazônia do Nordeste Paraense

Ângelo Rodrigues de Carvalho

8

Paisagem Amazônica: uso da tecnologia na fruição poética

Célia Matsunaga, Marisa Maass, Alexandre Ataíde, Daniel Mira e Gustavo da Rosa

volume 1

A ÁRVORE DOS PEIXES: ANÁLISE DOS ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS NA ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS INDÍGENAS

Altaci Corrêa Rubim
Glademir Sales dos Santos

94

5

Introdução

O processo de elaboração de material didático está intrinsecamente relacionado com os critérios objetivos e mentais na luta pela classificação dos conhecimentos dos povos tradicionais, criados didaticamente por meio da memória. A análise dos procedimentos metodológicos, empregados na criação do material didático indígena, resultam de um trabalho prático, feito durante a ministração da disciplina, Produção de Material Didático para o Ensino de Línguas, do curso de Pedagogia Intercultural Indígena. Esse curso é uma ação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica da Universidade do Estado do Amazonas (Parfor-UEA), em São Paulo de Olivença-AM, do qual fazem parte professores Ticuna, Kokama e Kambeba. Participaram da construção das atividades pedagógicas, principalmente os professores Ticuna, pois eram a maioria do curso.

A interpretação dos professores-pesquisadores, com base na noção de pertencimento a um povo, revela que a feitura do material didático deve propiciar aprendizagem autônoma aos estudantes, por meio do ensino da língua. Nesse sentido, a pesquisa evidencia a constituição do material didático, assentada numa epistemologia, que relaciona esses critérios com os conceitos das categorias poiesis e praxis. Estas se configuram empiricamente, com um olhar consciente e crítico do processo de elaboração de materiais didáticos, a fim de facilitar a dinâmica do fortalecimento da identidade, da língua e da cultura dos respectivos povos indígenas.

A disciplina Produção de Material Didático para o Ensino de Línguas, com carga horária de 60h, foi ministrada para as turmas SPD14_T02 e SPD14_T01, do Curso de Licenciatura Pedagogia Intercultural Indígena, por meio do Parfor, no período de 14 a 24 de julho de 2018, no município de São Paulo de Olivença-AM. Essa disciplina objetivou compreender os fundamentos do processo de criação de materiais didáticos, com o propósito de orientar a dinâmica da produção dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas e ofertar alternativas para aplicação pedagógica dos conteúdos na prática de ensino e aprendizagem. Durante a ministração daquele componente curricular, observamos, numa perspectiva de consciência crítica da linguagem, presente no processo de letramento da língua, a materialização dos critérios objetivos que são os elementos de identidade e de cultura (conjunto

95

Prof. Dra. Altaci Corrêa Rubim. Depto. de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP/UnB. E-mail: Altacirubim@gmail.com.

Prof. Dr. Glademir Sales dos Santos. Gerência de Educação Escolar Indígena/Secretaria Municipal de Educação-SEMED. E-mail: gsalesdossantos@gmail.com.

de fabricação de tecidos: paneiro, chapéu, fabricação de artesanatos, fabricação de cerâmica, dentre outros).

Nessa perspectiva, as experiências escolares dos professores indígenas nas aldeias, demonstradas durante o desenvolvimento da disciplina (na condição de acadêmicos), orientaram a seleção de uma abordagem epistemológica. Assim, o discurso dos professores sobre o conjunto de critérios objetivos da identidade indígena se manifestam na vivência dos povos habitantes das margens do Rio Solimões, no Estado do Amazonas, de diversas maneiras, quais sejam: nas formas de construir a canoa e o remo; nas formas de plantar e colher a melancia e o milho nas praias; nas formas de produzir os instrumentos de caça e de pesca de peixes de pequeno e grande porte.

Nesse contexto, os critérios apresentados pelos acadêmicos se caracterizam como, essencialmente identitários, reveladores de autodefinição, de sentido de pertencimento e de autoestima bem desenvolvida. Além disso, expressam, de modo particular, a cosmovisão e a existência diferenciada dos povos Ticuna, Kokama e Kambeba. Convém ressaltar que esses aspectos facilitaram a compreensão e o sentido da construção dos materiais didáticos.

A explicação do processo de confecção e do uso dos materiais se apoiaram no campo empírico, em que podemos identificar os critérios de autodefinição e especificidade de cada povo. Como era de se esperar, na codificação e na decodificação dos critérios de identidade, manifestos nas produções dos alunos, reconhecemos a memória dos anciãos, sabedores dos conhecimentos tradicionais. O artigo está dividido em cinco partes: (i) sistematização do processo de elaboração de material didático para línguas indígenas; (ii) poieses e praxis dos materiais didáticos; (iii) metodologia que embasou a pesquisa; (iv) pressupostos dos materiais didáticos e (v) considerações finais.

Sistematização do processo de elaboração de material didático para línguas indígenas

A visão social dos povos indígenas indicam a relação intrínseca existente entre a natureza e os indígenas. De acordo com esse grupo cultural, as árvores possuem donos, pai, mãe, guardiões e espíritos, que comandam as frutas, as cascas, as raízes e outros. No entanto, cumpre ressaltar que cada povo se relaciona de maneira distinta com esses donos. Em face disso, o material didático, produzido pelos professores indí-

genas, inspirou a escrita deste artigo, com o intuito de descrever e analisar o processo de construção e da materialização das histórias antigas vivas dos povos indígenas. Os livros didáticos são produzidos pelos professores indígenas, de forma interdisciplinar com variados conteúdos, pois servem para o ensino e aprendizagem da língua indígena, já os paradidáticos são produzidos com conteúdos temáticos: histórias de origem, tipos de remos, frutas e plantas medicinais. Vale ressaltar que no Amazonas, elabora-se mais paradidáticos do que materiais didáticos para as escolas indígenas, uma realidade que está mudando com a formação de professores.

Oportuno se torna dizer, na condição de docentes, que foi gratificante perceber a transposição dos aportes teóricos às práticas escolares, sem desprivilegiar os princípios basilares da Educação Escolar Indígena. Nesses termos, a sistematização da linguagem de cada povo, ocorre mediante a memória, entendida como virtude (força), o que torna os aspectos da memória, emergentes na relação dos indígenas com o passado, sendo, portanto, atualizada no presente por meio da sua organização social, que inclui a produção do artesanato, da dança, da música, das plantas medicinais, das comidas típicas, dentre outros elementos, de acordo com a cultura de cada povo. Para Seixá (2001), a memória é a criação do passado, porque possibilita aos agentes sociais de grupos heterogêneos apreenderem o mundo presente e reconstruírem a identidade, na busca por direitos de reconhecimento. A esse respeito, o autor acrescenta:

O que é aqui colocado em primeiríssimo plano é, portanto, a relação entre memória e (contra) poder, memória e política. A memória é ativada visando, de alguma forma, ao controle do passado (e, portanto, do presente). Reformar o passado em função do presente via gestão das memórias significa, antes de mais nada, controlar a materialidade em que a memória se expressa (das relíquias aos monumentos, aos arquivos, símbolos, rituais, datas e comemorações). Noção de que a memória torna poderoso(s) aquele(s) que a gere(m) e controla(m). (SEIXAS, 2001a, p. 89).

Diante desse contexto, a memória, no sentido operacional do fazer indígena, tem o propósito de sistematizar o passado de forma pedagógica e visualizar o passado no presente, para marcar a autodefinição, por meio da produção do material didático, do desenho, da pintura, da elaboração de frases, de palavras,

dentre outros. Assim sendo, estabelece-se a conexão, entre educação indígena (saberes apreendidos no cotidiano da vida da aldeia) e a educação escolar indígena (local de diálogo intercultural entre conhecimento ocidental e saberes tradicionais), de forma articulada e vivenciada.

Os saberes guardados, na memória, são sistematizados e representados nas várias formas de materiais didáticos, de modo que atribuem-lhes o valor social e qualificam o processo de ensino e aprendizagem, com vistas à autonomia política do professor e dos membros de uma organização étnica. Essa organização constitui a fisionomia de um povo, por vezes, redefine a lógica da economia social do trabalho e do serviço, segundo os interesses de um povo ou unidade associativa, nesse caso, dentro da interação entre poiesis e praxis dos habitantes da região indígena, cortada pelo Rio Solimões.

Um ponto que merece destaque, durante a aplicação da disciplina, são as apresentações dos discentes, uma vez que demonstraram clareza e desenvoltura tanto na confecção quanto na exposição dos trabalhos. Ao especificarem elementos de autorreconhecimento, os materiais didáticos revelaram aspectos, que transcendem a particularidade étnica e registram o caráter de luta, descritas nas pautas de reivindicações. Dessa forma, os produtos didáticos configuram os conhecimentos específicos de cada povo e os conhecimentos provenientes do mundo ocidental. Ainda em relação a esse fato, vale mencionar que o conhecimento ocidental, discutido na academia (abordagens, métodos e técnicas de ensino em diferentes disciplinas), posto sob o olhar crítico constante dos indígenas, os auxiliam na apropriação de outros domínios discursivos. Todavia, permanecem em contínuo diálogo com os saberes tradicionais, tanto que, esse discurso é visível nas reuniões da escola indígena, nos encontros, nas assembleias, na reunião do núcleo familiar, na contação de história, nas conversas de caça e pesca, dentre outros.

Em conformidade com o pressuposto epistemológico da categoria praxis, a linguagem pedagógica se apresenta em forma de ethos. Este se exterioriza, antes de uma visão teórica de mundo ou de um componente curricular, porquanto é uma posição existencial, ou seja, uma maneira de se comportar na Terra, que se manifesta de forma pré- (científica, filosófica, sociológica e antropológica). Desse modo, a compreensão prévia do conhecimento sistemático é vista nos laços afetivos; no espaço território de caça e de pesca; no espaço da maloca e da floresta; nas relações da aldeia e da comunidade; nos momentos

de alegria, tristeza, nascimento, morte; no desenvolvimento da criança e na formação do homem e da mulher indígena. Enfim, é a existência no cotidiano da vida, nas regras sócias da aldeia e na subsistência da comunidade. Essa posição da vida cotidiana é propositiva no campo pedagógico, pois está disposta à interpretação do professor indígena, protagonista da posição existencial. Por esse motivo, a vida cotidiana se configura no estabelecimento de unidade associativa de um modo próprio, fundada na união de um ou mais povos indígenas, constituindo, desse modo, o sentido de proximidade (DUSSEL, 1977).

A categoria proximidade denomina o encontro entre pessoas, que intencionalmente planejam e organizam sua forma de vida coletiva. Nessa relação, estabelece-se uma outra relação que é de proxemia, que indica encontro, relação das pessoas com as coisas e com o mundo que as circunda, repleto de recursos naturais, reconhecidos como produtos das relações com as coisas. Nessa relação, aparece os critérios culturais, ou seja, o artesanato, a dança, a música, as roupas típicas e os adereços. Tudo isso é produção, é poiesis é o fazer criativo. Essas categorias foram utilizadas, na tese de Santos (2016), para apreender o sentido da praxis, no campo político das lutas indígenas, em contexto diferente do Estado do Amazonas, que encontra lugar privilegiado na produção do material didático, porque é onde funciona a Educação Escolar Indígena. É, pois, essa relação social que define a organização e o funcionamento do grupo étnico. Sob essa ótica, procuramos organizar as informações contidas no material didático produzido pelos acadêmicos de Licenciatura em Pedagogia Indígena.

Essa fase consistiu em identificar em que condições, da praxis dos professores indígenas, se formam o discurso acerca das condições de saída para outro estado. Segundo Ricouer (2006, p. 215), as “[...] intempéries [circunstâncias, relações tensas, conflitos, acidentes naturais, grifo do autor] definem as condições de saída de uma experiência negativa do menosprezo”, em função das causas políticas, econômicas, sociais, ambientais e, até mesmo, religiosas, instituídas por cada contexto.

A linguagem do cotidiano dos povos indígenas se encontra nas histórias de origem dos povos, nas histórias de origem dos peixes, nas narrativas, nas poesias, nas músicas, nos sopros, nos assobios, no plantio e na colheita, na produção de artesanato, na produção de teçumes (abano, cestos, peneiras), na caça, na pesca, na dança, nas comidas típicas, nos remédios medicinais, nas bebidas típicas, nas festas, nos rituais, nos ikaros (canto dos

pajés, do rezador, do curandeiro). É, pois, no dia-a-dia que identificamos a cultura vivida pelos povos.

Já no espaço da universidade, a linguagem acadêmica se encontra no material didático, de caráter propositivo, tendo em vista o cumprimento da condição principal, que é promover a inteligibilidade e enunciar significados, pertencentes à vida na aldeia, como forma de interpretar a condição de uma linguagem pedagógica. Portanto, essa linguagem constitui um ato-de-fala do acadêmico indígena, carregado de consciência cultural, em outras palavras, uma afirmação de si, que vigora no processo de descobrir-se como pessoa, acompanhada da autoestima de si mesma, revelada no discurso estético do material didático e no uso.

A poieses e a praxis dos materiais didáticos

100

A poiesis dos materiais didáticos é uma construção social, porque se baseia na interpretação de um contexto de luta, com a finalidade de classificar o conhecimento (BOURDIEU 2006), com enfoque em uma abordagem operacional e pedagógica para o ensino de língua. Essa operacionalidade dos materiais didáticos decorre de um processo técnico, de acordo com uma perspectiva Heideggeriana (HEIDEGGER 1995), quando o autor traz o termo *technè*, conceito não exclusivo do fazer, mas do saber. Tais saberes precisam ser reconhecidos pelos professores indígenas e caciques como tradicionais de cada povo.

Na prática dos povos indígenas, a técnica de se criar materiais didáticos tem estreita relação com os recursos da natureza ou elementos naturais, provenientes do território de interação social. Dito de outro modo, significa dizer que a prática do fazer e produzir exprimem sentidos construídos na vida coletiva. Nesse aspecto, o sentido da poiesis, aqui, é a própria produção criativa, elaborada por meio dessa relação. Em contrapartida, a práxis se constitui de um conjunto de ações relacionadas à produtividade, ocorridas em diferentes momentos e espaços ocupados pelo diálogo, pela fala, ou pelos atos de fala, durante os encontros, as assembleias e as reuniões específicas de cada organização indígena. Cumpre assinalar que a práxis acontece não só no espaço acadêmico, mas também nos espaços das escolas indígenas, com base na interpretação de que os sujeitos da ação social e ambiental participam da elaboração dos materiais didáticos, por expressarem sua identidade e seu modo de vida.

A disposição dos recursos, circunstanciados pelos agentes de uma unidade social, se referem ao ato de designar em uma língua ancestral o estado de coisas, quais sejam: a categoria dos peixes, dos animais, das pessoas, dos pássaros, dos tipos de cipós, das plantas medicinais e frutíferas, das cerâmicas, das madeiras, das canoas, além de se manifestar também nas específicas fibras de tucum e de arumã. Esse mundo que circunda os indígenas é o mundo da terra, da moradia, da plantação, do cultivo e da arte, que se transforma em linguagem pedagógica, de forma estratégica, mediante a criação de materiais didáticos para o ensino de língua. Para a elaboração desses produtos, quaisquer elementos postos em manifesto, considerados acessíveis e disponíveis, dados no presente em stand, estão à disposição dos professores. É algo objetivamente calculado na perspectiva da própria organização, porque articula interesses e investimentos comunitários. Porém, a confecção dos materiais didáticos são tarefas calculadas na perspectiva da própria organização, porque articula interesses e investimentos comunitários.

101

Nessa conjuntura epistemológica, o professor, enquanto sujeito dessa construção, assume uma consciência de linguagem crítica na sistematização do conhecimento pedagógico. A esse respeito, Bordieu (2006, p. 113) defende que a linguagem se constitui, específica e distintamente de critérios objetivos e mentais sobre determinado povo. Com efeito, esses princípios são essenciais para a elaboração dos materiais didáticos, destacados nos temas e na confecção de cada material.

Os critérios objetivos se relacionam com as produções tradicionais do povo, como, por exemplo, artesanato, bebidas e comidas típicas, instrumentos de caça e de pesca, danças, cerâmicas e elementos utilizados na feitura da canoa e do remo. Quanto ao campo lexical dos tecidos, destacamos: tipiti, abano, peneira, chapéu e brinquedos tradicionais (pássaros empanhados), além disso, citamos os vocábulos vinculados à corrida dos animais, aos jogos pedagógicos indígenas, aos grafismos, às roupas tradicionais, dentre outros produtos. Logo, o fazer específico e criativo de cada povo se manifesta na poiesis.

Os critérios mentais se relacionam com as narrativas, denominadas de contos, pajelanças, rezas, cantos e danças, estas, por sua vez, fortalecem a conexão com a mãe terra. Também vale mencionar os espíritos dos ancestrais, instituídos nas plantas medicinais, os conhecimentos dos pajés, dos anciãos e das anciãs, que são passados de geração a geração, por intermédio da língua e da linguagem.

Fundamentada nos critérios mentais, A árvore dos peixes apresenta uma história antiga e viva do povo Ticuna, que foi transformada em material paradidático, contribuindo para o ensino e a aprendizagem da língua do referido povo. Os professores relataram a existência de uma árvore muito antiga, chamada Ngewane, que produz peixes, e Yewae, a cobra grande, que cuida dos filhos, e só os libera para desovar durante a piracema (período de reprodução dos peixes).

A árvore dos peixes cria animais como jabuti, jacaré, tracajá, veado, queixada, cutia, macaco, tamanduá, tatu, anta, capivara, cobra, calango, cutia e, ainda, aves. Há também outras árvores com o mesmo poder de Ngewan, por exemplo, a samaumeira, que gera o peixe boi; o louro e o tüütü, que geram a queixada e o macaco barrigudo, respectivamente.

Ngewane, a árvore dos peixes

Ngewane é uma árvore encantada que existe desde o princípio do mundo. Ela é grande, assim como uma samaumeira, e tem leite, assim como o tururi e a sorva. Cresce em lugares distantes, difíceis de se encontrar: nas cabeceiras dos igarapés, nos igapós e na beira dos lagos. Quando chega o tempo, depois das chuvas e ventos, as folhas desta árvore caem e no seu tronco começam a aparecer pequenos ovos, parecidos com ovos de rã. Os ovos se transformam em lagartas, muitas lagartas, que sobem pelo tronco e andam até os galhos para comer as folhas novas. Aí elas vão crescendo, crescendo, durante uns dois ou três meses. De repente, as nuvens se juntam para chover, e começa a tempestade. Os raios e os trovões fazem as lagartas descerem e entrarem nas raízes da árvore. Suas cascas, como algodão, ficam soltas sobre as sapopemas. A chuva vai aumentando. Quando a água sobe, as lagartas saem transformadas em peixes, em vários tipos de peixes, grandes e pequenos: matrinxã, jaraqui, pacu, curimatã, jeju, pirapitinga, bacu, piabinha, piranha, aracu, tambaqui, samoatã, piau, jundiá, traíra, carauçu, acari, pirarucu, sardinha, surubim, tucunaré, bodo, branquinha, pescada, poraquê, pirabutã, sarapó, jacundá, mandi, arenga, aruanã. Os peixes, já ovados, se espalham pelas águas e ganham a caminhada para os igarapés, lagos e igapós. Depois, uma parte alcança o rio, subindo em piracema. Esses peixes servem para alimentar as pessoas. Os velhos contam que o ngewane é o pai dos peixes, e o dono

desta árvore é a cobra-grande, o Yewae. Além dos peixes, no ngewane se criam outros animais, como jabuti, jacaré, tracajá, veado, queixada, macaco, tamanduá, tatu, anta, capivara, cobra, calango, cutia e ainda todas as aves. Outras árvores também podem ter o mesmo poder do ngewane, como o tururi, mapatirana, samaumeira, louro, tüütü. O tüütü gera a queixada e o macaco-barrigudo. A samaumeira gera o peixe-boi. O ngewane existe para a natureza nunca se acabar, para nunca faltar alimento. Para os peixes e outros animais se multiplicarem e povoarem a terra. (GUEDES; SOUZA, São Paulo de Olivença, 2018).

A NGEWANE é uma das histórias que correspondem aos critérios mentais, por retratar a memória e a visão social do povo Ticuna, por esse motivo, foi escolhida para ser transformada em paradidático. Os professores coletaram várias histórias com os anciãos e as anciãs, a saber: a história do surgimento dos tipos de remos Ticuna, as histórias dos donos das plantas medicinais e a origem das frutas, dentre outras. Entretanto, A árvore dos peixes foi a história selecionada para ser analisada, porque expressa a relação da natureza com a língua, que envolve a fauna, a flora, a água, os peixes, as aves, a terra, o vento, o raio e o trovão.

Essas árvores existem para que a natureza não se acabe, para que não falte alimento e para que continue a multiplicação de peixes, animais e aves. Segundo a cosmovisão Ticuna, quando chega o período de chuva, o vento sopra as folhas dessas árvores, que caem no tronco e se transformam em vários tipos de peixes, de todo tamanho, com escamas, com couro e com casco (e.g., pacu, bacu, sardinha, tucunaré, curimatã, surubim, tambaqui, pirarucu, chorão, branquinha, pirarara, aruanã, barbachato, bacu pedra, bodó, dentre outros).

O material didático, produzido com fundamentos da visão heurística, fortalece a identidade, a língua e a cultura, além de aperfeiçoar o olhar crítico dos alunos em sala de aula. É de se verificar, por exemplo, o discurso de denúncia expresso pelos professores indígenas na elaboração do material didático, quando relatam a invasão dos pescadores de grande porte nos lagos, os quais saqueiam não só os peixes grandes, mas também os pequenos, o que causa o sumiço de determinada espécie de peixe. Por essa atitude constituir uma representação denunciadora, a imagem pode simbolizar uma perspectiva viva da força da comunidade, instituída na linguagem comunicada pelos anciãos,

lideranças e professores, que alertam para a importância da preservação de lagos, rios, ressacas, etc.

A experiência, vivenciada com os professores Ticuna, na exposição dos trabalhos em sala de aula, comprova que eles debatem problemas de natureza ambiental, sobretudo, a retirada de madeira de seus territórios por madeireiros. Essa atividade se ilustra, na criação do material didático, quando os professores retratam o envolvimento de parentes, persuadidos por operadores dos setores do Estado e por donos de madeiras, que os transforma em mão-de-obra para a retirada de madeiras, dentre outros recursos naturais. Ademais, enfatizam a importância da preservação e citam outros problemas relacionados com o Estado e a etnicidade. Em decorrência dessa realidade, tais questionamentos se manifestam na simplicidade da estética e da apresentação do material didático, como resultado do processo de ensino e aprendizado no espaço da educação indígena.

No caso de A árvore dos peixes, o material apresenta, especificamente os critérios objetivos e mentais, em vista de retratar a origem dos peixes na cosmovisão Ticuna, por meio da prática pedagógica de ensino e aprendizagem da língua. Ao mesmo tempo, o material produzido torna-se um instrumento de manifestação de posição política, com o intento de possibilitar à criança e ao adolescente a ampliação de uma consciência crítica e histórica, advinda da relação dos agentes sociais com os recursos naturais.

O meio, como espaço da aldeia e como disposição das coisas para o processo de ensino e aprendizagem, ordenado e disposto à ação propriamente pedagógica, é o pressuposto imediato, que se lança diante do sujeito do conhecimento, como visão prévia, para que se configure em representação estratégica na forma de material didático. A relação de materiais didáticos com suas especificidades e pertencimentos a uma organização indígena, ou a um povo, resultam de uma dinâmica radicalizada nos critérios objetivos de autoestima e autorreconhecimento, sem desprezar qualquer separação entre indivíduo e contexto sociocultural.

A confecção e o uso dos materiais didáticos pedagógicos se baseiam em uma vertente de uma política de identidade, que denotam o posicionamento etnocultural, marcado pela intencionalidade das unidades sociais de designação étnica. Segundo Barth (2000, p. 33), estas mantêm “uma contínua dicotomização entre membros e não membros”, por estabelecer a distinção de uma comunidade da outra, e a distinção identitária de indígenas do não indígena e entre indígenas. Ademais, por diferenciar uma forma de organização de outra forma de organização, e a

forma de ser diferente da outra forma de ser. Logo, é a dicotomia que caracteriza diversidade.

Os agentes, na condição de construtores de estratégias, canalizam a interação para uma dinâmica pedagógica dos conteúdos, fundamentando essa política de identidade em critérios, objetivamente definidos por eles, e passam a redefinir os critérios que constituem as políticas de educação pública, específicas e diferenciadas. Nas atividades pedagógicas, o professor indígena cria o material didático, com base no sujeito da ação. Assim, o estudante indígena, inserido no processo de ensino e aprendizagem da educação escolar indígena, constrói o conhecimento fundado na circunstância, no mundo, no cotidiano, de acordo com os conceitos da unidade de referência étnica.

Na relação dos professores indígenas e dos alunos com esses critérios, fica perceptível que as atividades pedagógicas se apresentam como uma das estratégias e constituem discurso político de condição de saída, ou seja, saída de uma condição para outra. Essa saída significa a emancipação da forma de pensamento, do individualismo para o coletivo, das formas de opressão, do medo de perder a moradia e de uma condição de injustiça para justiça. Utilizamos o termo saída, em conformidade com a categoria de análise de Ricoeur (2006), a fim de pensar os acordos sociais, criados no campo da educação escolar indígena. Na mesma direção, saída está diretamente relacionada ao que Ricoeur (2006) define de acordo, presente na dinâmica da instauração de identidade coletiva. Nesse contexto, o termo acordo serve para orientar as relações de proximidade e proxemia, pois, segundo o autor, ele se realiza entre sujeitos e sobre sujeitos e sobre as coisas (RICOEUR, 2006, p.149).

Assim, o acordo é feito, no interior da unidade social, de forma que organiza os vínculos sociais. Esse aspecto reflete a transferência do estado passivo do indivíduo ou família - ou estado tutelado - para o espaço da formação da consciência identitária, que permeará toda a prática pedagógica dos professores indígenas no movimento de saída da passividade tutelada.

Na perspectiva dos pressupostos do letramento crítico, no ensino de língua, o conhecimento é ideológico (CERVETTI, et al., 2011). No caso específico do povo Ticuna, a realidade não pode ser definida, nem o significado é dado, pois dependem da relação de forças estabelecidas nas formas sociais, culturais e históricas de suas organizações. Nessa dinâmica do cotidiano, o espaço de educação indígena e a consciência crítica do agente social são manifestações antecipadas, antes mesmo, do proces-

so de ensino escolar, porque pertencem ao âmbito não formal da educação, apesar de serem evidenciadas, também, no decorrer do ensino e aprendizagem do aprendiz.

Ao analisar o material didático produzido, durante a ministração da disciplina, sob um olhar heurístico, observamos que, tanto na composição quanto na disposição das partes estruturais do paradidático, existe harmonia entre os materiais e as formas estéticas, por indicar referências de sentido do cotidiano, o que caracteriza um mundo em contínua construção. Na verdade, são referências de sentido, promotoras de articulações entre disciplinas de conhecimentos, conjugadas com o ambiente sociocultural e político de aprendizagem. Por consequência, relacionam o mundo de poiesis e praxis dos povos indígenas e redefinem o sentido de serviço e trabalho no âmbito das políticas públicas, principalmente com o Estado.

Na interpretação de Dussel (1977), os gregos, pautados por uma dicotomia, distinguem os homens que se dedicavam à poiesis e os homens (os cidadãos gregos) que se dedicavam à vida da polis, estes, por sua vez, não tinham a experiência com o serviço. Essa última dicotomia não corresponde, na linguagem hebraica, às formas do trabalho funcional dentro do sistema, que se efetiva pelo dever e pela coação da lei.

Para Dussel (1977), deveria-se denominar a praxis não em grego, pois, segundo ele, os gregos não tiveram esse tipo de experiência comunitária e histórica. Esse filósofo considera importante o termo praxis se referir ao sentido da cultura semita, visto que, em hebraico, *habodáh* significa não só trabalho, mas também serviço, como no grego *diakonía*.

Na cultura semita - por extensão, judaico-cristã -, a praxis pode ser vista não somente na concepção do labor ou do trabalho (do grego *diakonía*), mas também no sentido de serviço, em face da acepção conceitual da palavra hebraica *habodáh*. Sob o mesmo ponto de vista, o trabalho do profissional de educação, na representação do professor indígena, compõe esse sentido de trabalho e serviço ao traduzir o valor pedagógico da vida nas aldeias.

Ainda em consonância com esse pensador (cf. DUSSEL, 1994, p.173), o trabalho (no sentido *habodáh*) é uma poiética prática e uma praxis poiética, realizada pelo outro na responsabilidade de condição de saída, pois estão presentes numa dinâmica, que concilia indivíduo e coletividade na experiência de uma praxis comunitária histórica.

Essa noção conceitual se recupera na elaboração de material pedagógico, quando se tem em mente o conjunto de práticas reflexivas de um grupo de designação indígena, refletidas na poiesis e praxis. Aspectos que, de forma pragmática, envolvem elementos protagonistas de uma economia autônoma e aspectos técnicos, sustentados pelos conhecimentos tradicionais, ao mesmo tempo, inerentes a uma formação social histórica como condição de saída.

A epistemologia do material pedagógico indígena se assenta nesses dois aspectos, em vista de constituir a construção da cosmovisão do saber indígena, empiricamente apreendida no processo de confecção do material pedagógico, marcado pela trajetória de pessoas, famílias e grupos e pela proveniência dos critérios objetivos. A poiesis e a práxis possibilitam uma abordagem pedagógica dos povos indígenas e dissolvem o caráter dogmático da pedagogia, às vezes etnocêntrica (cf. CAMBI, 1999, p. 642) e que, por meio do caráter da criticidade, se relaciona com a tradição do racionalismo e do empirismo do saber dito ocidental.

A poiesis e a praxis, denominados de critérios organizadores da identidade coletiva, também oferecem ao campo da educação princípios basilares para o processo de ensino e aprendizagem, colaborando na elaboração de diretrizes e matrizes curriculares em consonância com as especificidades indígenas. Nesse processo, convém salientar que cada pessoa tem a identidade construída nas anuências das relações sociais, as quais requerem permanentemente atitude de respeito mútuo, valorização da singularidade, proveniente da autodefinição e das mais diversas formas de associação (cf. BRASIL, 2013, 279).

A atitude de valorização do respeito explicita o encadeamento entre política de identidade e política de redistribuição, com o objetivo de condicionar o reconhecimento das escolas indígenas e centros municipais de educação escolar indígena. Então, valorização da pessoa, enquanto identidade individual, envolvida na trama das relações sociais e nas suas formas associativas, tangencia os princípios dessa educação reconhecida pelas seguintes características: comunitária, intercultural, bilíngue e dotada de organização específica e diferenciada. Além disso, essa educação propõe-se a valorizar a vida humana ao inserir, na educação escolar indígena, conhecimentos e saberes tradicionais, extraídos das experiências concretas e pessoais, organizadas em formas associativas de caráter étnico.

Portanto, as formas associativas indígenas destacam experiências que constituem a praxis, com características de auto-definição, apoiadas em critérios de identidade indígena. Desse modo, a praxis compreende os modos de ser, gerados pela proximidade das pessoas numa atitude reflexiva, construída em experiências e atividades vitais, que se manifestam nas línguas e nas expressões de saberes dos povos e de comunidades tradicionais. Em vista disso, esse conjunto de experiências e situações construídas passam a formar uma epistemologia do fazer pedagógico, fundamentado numa polissemia de coisas e palavras associadas a esses saberes.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos, desta pesquisa, foram aplicados durante a disciplina Produção de Material Didático para o Ensino de Línguas, do curso de Pedagogia Intercultural Indígena, ministrado por meio do Parfor-UEA, em São Paulo de Olivença no Alto Solimões, interior do estado do Amazonas, do qual fazem parte professores Ticuna, Kokama e Kambeba.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico (HAGUETTE, 1992), por descrever o universo de produção de material didático indígena, elaborado pelos professores do curso de Pedagogia Intercultural Indígena. A interpretação dos professores-pesquisadores, fundamentada na consciência de pertencimento a um povo, explica que a elaboração do material didático, aqui apresentada, manifesta uma proposta de aprendizagem autônoma no ensino de língua. Nesse processo, os anciãos exercem o papel principal, por terem, na memória, os caminhos dos antepassados (na terra e no céu) e das narrativas contadas por eles. Desses conhecimentos, citamos: as danças, plantas medicinais, constelações, comidas e bebidas típicas, brincadeiras, histórias de origem, produção de artesanatos, rituais, dentre outros.

As histórias, advindas da memória de anciãos e anciãs, foram coletadas pelos estudantes indígenas Ticuna, por meio de gravação com o auxílio do celular. Depois, foram transcritas e traduzidas para a língua portuguesa. Salientamos que o processo de coleta das histórias exigiu muita atenção, pois os anciãos levam um tempo para contar as narrativas. Todas as histórias coletadas pertenciam à língua Ticuna, língua materna da maioria dos professores, depois foram transcritas para o português como segunda língua.

Os professores destacaram a dificuldade de traduzir os nomes de algumas árvores para o português, haja vista saberem apenas em Ticuna. Outra dificuldade mencionada foi o incômodo que os anciãos sentiram quando suas falas foram gravadas, apesar de aceitarem relatar as narrativas, depois de muita conversa.

O curso se dividiu em dois períodos, a saber, presencial e não presencial. No período presencial, os professores participavam das aulas teóricas, no período não presencial, os professores colocavam em práticas as teorias aprendidas. Num esforço de melhorar a prática pedagógica, os docentes seguiam as orientações recebidas nas etapas presenciais do curso.

Ao considerar os referidos aspectos, ressaltamos que os professores receberam as orientações para repensar o processo de elaboração de materiais didáticos, durante a disciplina Produção de Material Didático para o Ensino de Línguas. No nosso entendimento, passaram a ter uma visão geral de como precisa ocorrer a criação dos materiais didáticos. Além disso, passaram a entender que, cada tema escolhido para estar no material didático precisa ter uma origem e um objetivo e, no caso dos povos indígenas, a origem está na memória, nos critérios objetivos e mentais de identidade e na visão social do povo conectada com o ambiente e com todas as práticas sociais realizadas por eles.

Pressupostos dos materiais didáticos

A pesquisa evidencia que a elaboração dos materiais didáticos estão fundamentados numa epistemologia, pois os critérios se associam ao conceito da categoria letramento crítico, sob o ponto de vista de (NICOLAIDES; TILIO 2011, p. 180). Afinal, a construção de materiais, de natureza escolar, para os povos indígenas se configuram empiricamente, com base num olhar consciente e crítico, com o intuito de consolidar a dinâmica do fortalecimento da identidade, língua e culturas. Por essa razão, é importante ter em mente que:

[...] Ao tornar-se uma pessoa mais competente para fazer suas próprias escolhas, acreditamos que se torna também um indivíduo com mais chances de se realizar e ser feliz em sua vida pessoal. Por isso não pretendemos subjugar a autonomia individual em relação à autonomia sociocultural, pois o indivíduo, em uma perspectiva pe-

dagógica crítica, é responsável não apenas por sua própria aprendizagem, mas também pela do grupo no qual está inserido. [...]. Parece-nos que esses critérios não devem ser diferentes para livros didáticos. É fundamental que um material, no qual se percebe a preocupação com correntes atuais da Linguística Aplicada, deva estar comprometido com o desenvolvimento da aprendizagem autônoma (NICOLAIDES; TILIO, 2011, p. 180).

Nesse contexto, a criação do material didático necessita considerar as particularidades sociais, culturais e linguísticas do estudante, a fim de facilitar o autoacesso ou ofertar ferramentas que favoreçam o auxílio do docente. Dessa maneira, o material, planejado para esse público-alvo, deve apresentar conteúdos e atividades, com vistas a desenvolver a autonomia dos aprendizes.

Ao assumir os pressupostos epistemológicos, acerca dos processos de produção de material didático, os professores Ticuna dedicaram-se à confecção de um material significativo e pedagógico para os discentes. Assim, depois da coleta e transcrição das histórias, iniciamos a etapa da criação dos desenhos e das pinturas. Após a sistematização das histórias e dos desenhos, selecionamos as atividades, para compor o material. Na unidade didática da história, A árvore dos peixes, os conteúdos problematizaram questões relacionadas com a invasão dos lagos por pescadores de grande porte, a poluição dos rios gerada pela mineração, a derrubada das árvores realizada por madeireiros, a matança de animais silvestres por caçadores e invasores de terras.

Considerando tais colocações, constatamos que o posicionamento crítico dos professores, na escolha de temáticas, estava de acordo com os problemas vivenciados por suas comunidades no cotidiano. Um outro ponto importante a destacar, foi o rigor demonstrado pelos professores, ao optarem por atividades mais interativas, pois antes, as práticas pedagógicas se baseavam apenas na abordagem estruturalista. A respeito dessa vertente teórica, Ramos (2017, p. 38) afirma:

A abordagem Estruturalista contempla em seu conjunto de técnica aquelas que conduzem ao ato mecânico de aprender a língua, como o preenchimento de lacunas, o estabelecimento de ligações entre colunas, de modo que os elementos linguísticos são os únicos abordados (fone- ma, morfema, palavras e estrutura sintática) no limite do sistema linguístico.

Embora o foco central dessa teoria seja o ensino da língua pela língua, ainda há frequente presença dessa abordagem nos conteúdos dispostos nos livros e nos materiais didáticos. Relativizar essa abordagem consistiu em um desafio, mas, em decorrência do trabalho didático explicativo com o desenho da Árvore dos peixes no quadro, resultou em atividades mais interativas, mais criativas e mais didáticas.

Quando se relaciona a raiz da árvore com a memória, faculdade ativadora dos critérios mentais de identidade, a raiz passa a representar a origem de todas as coisas. Nesse cenário, a raiz são os ancestrais, que passam para os pajés (o tronco), os payun (curandeiros bravos) a origem do povo, dos peixes, dos animais, dos vegetais, da roça, do remo, da estrela, do sol, da noite, da lua, de tudo que existe segundo a visão social de cada povo. Os pajés passam esses saberes para os anciãos e anciãs (caule da árvore), os quais repassam para seus filhos e netos, que, por seu turno, repassam de geração a geração (são os galhos, as flores, frutos e as sementes).

Os critérios objetivos da identidade são materializados, por intermédio desses saberes, tornando-os objetos do cotidiano. Num processo de poiesis, o artesão e a artesã, portador de saberes tradicionais, produz com primor os detalhes de um remo, de uma zagaia, de um chapéu, de uma panela de barro, de um arpão e de um desenho. No entanto, existe distinção na feitura dos traços desses objetos, porque cada povo apresenta singularidades étnicas. Partindo dessa pressuposição, os professores Ticuna começaram a correlacionar e contextualizar suas experiências, com ênfase no significado e nos conceitos discutidos durante a ministração das aulas teóricas.

De posse desses conceitos, os conceitos, operacionalmente estão relacionados com o processo de letramento crítico, pois o mais importante neste processo de familiaridade de conceito é “capacitar o aprendiz a utilizar a linguagem socialmente de maneira crítica e em diferentes contextos discursivos” (NICOLAIDES; TILIO, 2011, p. 181). Com efeito, elaborar o material didático para promover a autonomia do aprendiz do discente, sem desconsiderar a visão social de sua língua, ou seja, mesmo que conviva com outras línguas diferentes, não deve perder o autoreconhecimento de sua língua materna. Assim sendo, os professores escolheram seus temas e criaram seus materiais didáticos pedagógicos para o ensino de língua portuguesa como segunda língua e para a língua Ticuna como língua materna. A figura, abaixo, ilustra



Fotos: Altaci Corrêa Rubim



parte dos materiais produzidos durante as atividades práticas (figuras ao lado).

Como podemos observar na figura, as temáticas escolhidas pelos professores Ticuna, com a intenção de elaborar as unidades didáticas, são bastante interessantes para discutir o letramento crítico. À guisa de exemplos, citamos os seguintes trabalhos: o professor Oston escolheu desenhar os tipos de remo; a professora Darita escolheu desenhar a ave mutum, seu clã; o professor Lomick escolheu desenhar os pássaros, em extinção, e o professor Jonas escolheu desenhar a árvores dos peixes. Conforme já destacamos anteriormente, na criação desses materiais, os professores descreveram a realidade de suas comunidades, com destaque para o conjunto de temas: sumiço dos pássaros; contaminação dos rios, lagos e igarapés; preconceito e devastação. Mesmo com a riqueza temática, em evidência, os professores observaram a ausência de outros temas, que poderiam ser acrescentados.

Face ao exposto, foram adicionados os temas subsequentes: venda de farinha, peixe, banana, macaxeira; compra de açúcar, sal e roupa; ato de dar e pedir informação banco, barco, correio, delegacia, escola e prefeitura. Segundo relato, muitos Ticuna são enganados durante a compra e a venda de produtos, por terem a língua portuguesa como segunda língua. Este aspecto sociocultural e político foi retratado pelos professores na produção do material didático, como sistema de relação comercial e de troca. Portanto, trata-se de uma prática indissociável da produção cultural.

O material produzido pelos professores constitui-se de um guia, elaborado em conformidade com a visão heurística dos docentes, haja vista serem responsáveis para decidir “quanto, quando e como o aprendiz deve aprender. Mas que precisam trazer atividades que possam dar tomada de decisão pelos estudantes” (NICOLAIDES; TILIO, 2011, p. 180).

No cotidiano, são pessoas vivendo, imbricadas com suas atividades, ou seja, com práticas específicas com a linguagem de outros e da sociedade que os cercam. Em outras palavras, são pessoas que interagem umas com as outras num conjunto de ações, transparecendo o modo de ser dos agentes sociais ou de produção social, em correspondência com o modo peculiar da cultura. Logo, esses elementos pressupõem o sentido social no afeto, por serem pré-reflexivos, operacionalizados pela memória e redefinidos pelas práticas de empoderamento na luta pela classificação, demarcação de terra, saúde e bem viver etc. Estes

questionamentos, por seu turno, adquirem novos sentidos, manifestos numa relação criativa com os recursos naturais.

Para ilustrar as questões teóricas discutidas sobre os aspectos epistemológicos da elaboração do material didático indígena na promoção da autonomia e do letramento crítico, empregamos os critérios de apresentação dos materiais didáticos realizados pelos professores, quais sejam:

- . distinguir os materiais didáticos;
- . destacar a importância do contexto (i.e., cultura, identidade, língua, história, tradição, mundo sociocultural e político);
- . identificar os elementos do material didático que apontam para uma posição crítica no processo ensino e aprendizagem; e
- . articular a relação do contexto da vida cotidiana com os conhecimentos da sociedade não indígena (conhecimento universal ou posto, ou imposto, ou do mundo ocidental) para ressaltar o quanto é importante estimular os professores a refletir sobre a praxis de ensino e aprendizagem de língua.

Como resultado da aplicação desses critérios, cada estudante criou uma unidade de conteúdo didático e paradidático, incluído posteriormente, nos Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena (Parfor/UEA/SPO). Para além da produção, os professores Ticuna refletiram a poiesis e a práxis, consoante os critérios de identidade, de letramento crítico e de autonomia. Estes elementos de expressão cultural, ativados pela memória, foram interpretados durante o processo de elaboração dos materiais didáticos, constituindo um conjunto de percepções de mundo da vida deste povo. Toda essa reflexão foi possível, porque os professores entenderam o tempo disciplinar da vida acadêmica, num processo de interpretação de si mesmos, com a finalidade de sistematizar o conteúdo apreendido no espaço acadêmico, sobretudo, a reflexão pedagógica do cotidiano.

Diante do exposto, nós, professores formadores, verificamos, na prática, o tempo em forma de poiesis, isto é, a manifestação da produção dos materiais, ligada à práxis dos professores no exercício do letramento crítico. Desse modo, identificamos a conexão feita por eles com os critérios objetivos de identidade, atualizados pela memória coletiva.

Nesse sentido, o tempo da vida acadêmica, especificamente no desenvolvimento da disciplina ministrada, pode ser considerado um tempo de aprendizagem não somente do professor

indígena, na situação de estudante acadêmico, mas também do professor, ministrante da disciplina. Isso porque no contexto do universo dos estudantes, representantes de seus povos, os saberes partilhados, em sala de aula, refletem a trajetória de vida e da história, que correspondem à memória viva, atualizada nas funções corpóreas e espirituais, decorrentes da relação com os recursos da natureza, territorializando dentro de seu espaço de convivência. Por vezes, o professor indígena é um corpo, que serve como extensão de seu território, comunidade, aldeia e associação, por representar espaços afetivos. Esses elementos, históricos e geográficos, constituem base afetiva da educação indígena, por isso, na instituição escolar e no espaço acadêmico, devem ser considerados na operacionalização do desenvolvimento da educação escolar indígena.

Dessa forma, a vida acadêmica colabora para instituir a relação entre educação indígena e a relação de proximidade e proximidade do cotidiano da comunidade, com base em todos os elementos que dão sentido à memória, à arte, à cultura e às regras de convivência. A vida na aldeia se estabelece, antes de qualquer processo reflexivo, teórico e pedagógico, pois os conhecimentos tradicionais são transmitidos na convivência dos afetos familiares pelo ancião, pelas mulheres, pelos homens e pelas crianças. Desse modo, a Educação Escolar Indígena é o espaço de sistematização de processos de ensino e aprendizagem institucionalizada por um sistema de ensino. Ademais, colabora para construir uma epistemologia, com o objetivo de dialogar com a ciência na academia, de forma interdisciplinar. As discussões devem se sustentar nos saberes tradicionais e nas formas de conhecimento científico dos especialistas destes saberes, peculiar a cada povo, propiciando, assim, um novo caminho para a produção de material didático destinado ao ensino de línguas.

Considerações finais

Pelo exposto, entendemos que considerar o cotidiano das práticas indígenas no processo de ensino e de aprendizagem possibilita condição para a eleição de novos constructos teóricos, que objetivam organizar uma epistemologia teórico-metodológica de ensino. Um recorte epistemológico, proveniente dos discursos de acadêmicos indígenas, propicia a produção e o uso de material didático de acordo com os espaços de educação indígena, com destaque para o estudo da língua e da cultura. Assim sendo, a escola indígena manifesta a vida da aldeia e das

relações comunitárias afetivas e efetivas, ao apontar para uma etnicidade ética, localizada em contexto específico.

No que diz respeito à aplicação dos critérios objetivos e mentais, extraídos da memória, que trazem o passado ao presente por meio da língua, estabelecemos o caminho teórico para ser projetado o processo de elaboração dos materiais didáticos indígenas. Foram esses dois critérios que serviram para embasar a sistematização do material didático pela memória e pelo fazer criativo. Nesse sentido, a poeisis contribui para o fazer criativo, único e específico de cada povo. Assim, mesmo que todos os indígenas da Amazônia fabriquem canoa e remo, cada povo tem a sua forma de construí-los; a práxis, por sua vez, abrange todos esses saberes, concedendo consciência e cidadania aos povos.

Na perspectiva operacional, compreendida segundo o processo de assessoramento e pesquisa, o fazer pedagógico se apresenta mediante um discurso ético. A ética, nesse sentido, se baseia no princípio da cidadania, responsável por projetar a formação de uma sociedade, onde a convivência se fundamenta na solidariedade e no respeito às diferenças, ao considerar os valores primários da formação de cidadãos (FRASER, 2007, p. 20).

Em termos conceituais, a ética é um compromisso de responsabilidade com o outro, que provoca os membros a exercitarem a consciência de cidadania, para favorecer o acesso ao ponto de partida da práxis educativa, ratificada durante o processo de elaboração do material didático, por meio do letramento crítico. Nessa perspectiva, a cidadania comporta direitos políticos, civis, econômicos, culturais e sociais, de forma que, a admissão, de qualquer exclusão ou redução de um desses aspectos (FRASER, 2007, p. 19), esvaziaria o sentido pleno e não promoveria a justiça social (Fraser, 2002, p. 7-20).

Nas diversas circunstâncias da vida das organizações indígenas, a consciência da cidadania as movimenta e as impulsiona a recusar tudo o que desrespeita e despreza a composição dessa cidadania. Nessa direção, a educação diferenciada se atenta para o caráter formativo dessa consciência, fundamentada numa pedagogia, cuja ação e pensamento “não [se distanciaram de uma proposta humanizadora, provenientes de situações localizadas de uma aldeia e de uma associação indígena, grifo do autor] abandonaram absolutamente nem a paixão pelo homem, pelo seu resgate e pela sua plena realização, nem a consciência do rigor teórico que guiaram até aqui

a sua história” (COMBI, 2005, p. 643), conseqüentemente sustentando a prerrogativa de que a vida humana é o fundamento de todos os direitos.

A Escola Indígena se configura em espaços sociais e educativos de aquisição e elaboração de conhecimentos, com base em critérios reconhecidos na sua forma tradicional e vinculados à sua especificidade etnocultural (cf. BRASIL, 2013, p. 53), os quais se manifestam na produção de material didático nas suas múltiplas formas. Esses conhecimentos e critérios identitários denotam uma relação ontológica com os recursos naturais, que constituem um saber de extensão social, política e cultural, relativizando o caráter dogmático do saber pedagógico (COMBI, 2005, p. 632).

Para Dussel (1977), os saberes, provenientes dessa relação proxêmica, que caracteriza a ontologia do homem e seu mundo circundante, formam parte dos diversos conteúdos programáticos e das abordagens de reflexão da vida humana, em razão de explicitar formas de vivê-la, senti-la e percebê-la na sua totalidade e nas suas diferenças.

Diante do exposto, estamos diante de novas emergências educativas e novos sujeitos, situados em um processo, em que o fazer pedagógico, no ensino de língua exige repensar os aparatos teóricos e práticos. Como resposta, sugerimos um fazer pedagógico, fundamentado no “pensamento da diferença” e no desdobramento das formas de emancipação (COMBI, 1999, p. 638-639). Por conseguinte, tal prática traz para o campo da educação e da ciência pedagógica as dimensões dos valores, critérios culturais e abordagens interdisciplinares, úteis para beneficiar a compreensão, o respeito e a convivência não violenta (COMBI 1999, p. 640), de acordo com a perspectiva da humanização, em observância do contexto real, concreto e objetivo (FREIRE, 2005, p. 32).

Portanto, o artigo buscou descrever e analisar o processo de elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas, com a proposta de estabelecer um diálogo interdisciplinar entre a academia e os saberes tradicionais indígenas. Posto isso, o estudo indica novos caminhos para se repensar a elaboração de materiais didáticos, que nosso entendimento, os próprios professores indígenas devem criá-los, pois assim o produto será mais significativo, crítico, reflexivo, a fim de valorizar a autonomia e a visão social de cada povo.

REFERÊNCIAS

- BARTH, Fredrik. 2000. O guru, o iniciador e outras variações antropológicas. Tradução de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contracapa.
- BRASIL. Ministério da Educação. 2013. Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica: diversidade e inclusão. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
- BOURDIEU, Pierre. 2006. O poder simbólico. 9. ed. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James S. 2001. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical Reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9: 175-196. Abril de 2001. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ662487>>. Acesso em: 2 abr. 2019.
- COMBI, Franco. 1999. História da Pedagogia. Tradução de Álvaro Lorenzini. São Paulo: UNESP.
- DUSSEL, Enrique. 1977. Filosofia da libertação na América Latina. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola.
- _____. (1994). El encobrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidade. Mexico: Abaya-Yala.
- FOUCAULT, Michel. 2009. Outros espaços. In: FOUCAULT, Michel. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- GUEDES, Jonas Marcos; SOUZA, Zezina Luciano de. A árvore dos peixes. In: *Disciplina Produção de Materiais Didáticos para Ensino de Línguas*. PARFOR/UEA, São Paulo de Olivença, 2018.
- FRASER, Nancy. 2002. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, outubro, p. 7-20.
- _____. 2007. "Reconhecimento sem ética?". Trad. Ana C. F. Lima e Mariana P. Fraga Assis. *Lua Nova*, n. 70: 101-138, São Paulo.
- _____. 2012. Igualdade, identidade e justiça social. *Le Monde Diplomatique Brasil*, n. 73, junho de 2012: 34-35.
- FREIRE, Paulo. 2005. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HAGUETTE, TMF. 1992. Metodologias qualitativas na Sociologia. *Petrópolis: Vozes*; 1992. p. 66-91.
- HEIDEGGER, Martin. 1987. Carta ao humanismo. Tradução de Antonio José Brandão. Lisboa: Guimarães Editores.
- _____. 1995. *Língua de tradição e língua técnica*. Tradução de Mário Botas. Lisboa: Passagens.
- _____. 2001 *Introducción a la filosofía*. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Cátedra.

_____. 2002. *Ensaio e Conferências*. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel e Márcia de Sá Cavalcante. *Petrópolis: Vozes*.

NICOLAIDES, Christine; TÍLIO, Rogério. 2011. O material didático na promoção da aprendizagem autônoma de línguas por meio do letramento crítico. In: SZUNDY, Paula Tatianne Carréra; et al. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro*. 1 ed. Campinas: Ponte, v. 1, p. 175-196.

RAMOS, Ana Adelina Lôpo. Princípios teórico-metodológicos em práticas pedagógicas de Português Brasileiro como Língua Adicional-PBSL. In: *Diálogos em português brasileiro como língua adicional*. F. Cordélia da Silva, Michelle Machado de Oliveira Vilarinho (Orgs). Brasília: Universidade Aberta do Brasil, UAB, UnB, 2017.

RICOEUR, Paul. 1995. Ética e moral. In: RICOEUR, Paul. *Leitura 1: em torno ao político*. São Paulo: Loyola.

_____. 2006. *Percurso do reconhecimento*. Tradução de Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola.

SANTOS, Glademir Sales. 2016. *Territórios pluriétnicos em construção: a proximidade, a poiesis e a praxis dos indígenas em Manaus*. Manaus: UFAM, 2016. Tese defendida em 16 de dezembro de 2016, no programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas.

SEIXAS, Jacy Alves. *Halbwachs e a memória-reconstrução do passado: memória coletiva e história*. História. São Paulo: EdUNESP, v. 20, 2001a.

—
Design gráfico
Celia Matsunaga

Brasília DF, agosto de 2021



Universidade de Brasília



Núcleo de Estudos Amazônicos NEAZ
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares CEAM