



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MATERIAIS DIDÁTICOS E MEDIAÇÃO DO ENSINO-
APRENDIZAGEM EM ESCOLAS SATERÉ-MAWÉ

Márcia Josanne de Oliveira Lira

MANAUS-AM
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÁRCIA JOSANNE DE OLIVEIRA LIRA

MATERIAIS DIDÁTICOS E MEDIAÇÃO DO ENSINO-
APRENDIZAGEM EM ESCOLAS SATERÉ-MAWÉ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel.

Ficha Catalográfica
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

L768m

Lira, Márcia Josanne de Oliveira.

Materiais Didáticos na mediação do Ensino-
Aprendizagem em escolas Sateré-Mawé / Márcia Josanne
de Oliveira Lira ____ Manaus, 2015.

84 f.; il., p&bou color.; 27cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) — apresentado
ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Amazonas, 2015.

Prof.^a Dr.^a Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel.

1. Materiais Didáticos 2. Mediação do conhecimento 3.
Escolas Sateré-Mawé I. Weigel, Valéria Augusta Cerqueira
de Medeiros II. Universidade Federal do Amazonas III.
Título

CDD: 371.398
CDU:376.74(=87)

MÁRCIA JOSANNE DE OLIVEIRA LIRA

MATERIAIS DIDÁTICOS E MEDIAÇÃO DO ENSINO-
APRENDIZAGEM EM ESCOLAS SATERÉ-MAWÉ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel.

Aprovado em 27/04/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel – Presidente
Faculdade de Educação/UFAM

Prof.^a Dr.^a Zeina Rebouças Corrêa Thomé – Membro
Faculdade de Educação/UFAM

Prof.^a Dr.^a Raynice Geraldine Pereira da Silva – Membro
Instituto de Ciências Humanas e Letras/UFAM

DEDICATÓRIA

A todos os professores indígenas deste país, especialmente aos Sateré-Mawé, que acreditam na possibilidade de construir uma escola específica, diferenciada, intercultural e bilingüe como expressão de qualidade de ensino, apesar dos entraves de ordem financeira, administrativa ou burocrática, insistindo na função essencial de promover um diálogo entre a escola e a sociedade.

A todos os professores indígenas deste país, especialmente aos Sateré-Mawé, que acreditam na possibilidade de construir uma escola específica, diferenciada, intercultural e bilingüe como expressão de qualidade de ensino, apesar dos entraves de ordem financeira, administrativa ou burocrática, insistindo na função essencial de promover um diálogo entre a escola e a sociedade.

AGRADECIMENTOS

À minha amiga, colega, professora e orientadora, Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel, a quem sou grata pelo acolhimento, primeiramente, no grupo de pesquisa por ela liderado; pela confiança em compartilhar sua sala de trabalho e incluir-me em diversos projetos de pesquisa e extensão universitária que geraram co-autoria de artigos e capítulos de livros; pelo apoio em situações profissionais difíceis; por ter-me aceito como orientanda e compartilhado sempre e espontaneamente seus conhecimentos e suas generosas orientações e compreensão durante os momentos de dificuldades; pelo incentivo necessário para prosseguir e continuar o caminho do aperfeiçoamento docente, fazendo-me acreditar que é possível construir coletivamente um mundo socialmente mais justo.

À minha mãe, Maria Auxiliadora de Oliveira Rabelo, de quem recebi lições valiosas para a vida e incentivo para investir tempo e energia nos estudos.

Ao meu pai José Carlos de Aguiar Lira, in memoriam, por ter-me iniciado no gosto pela leitura, mesmo tendo freqüentado tão pouco a escola.

Ao meu único e querido filho, Raphaël Lira Groy, que tem sido grande companheiro da jornada da vida, aliás, o melhor, aceitando dividir a atenção materna com os demais papéis que desempenho social e profissionalmente, dentre os quais os papéis de professora-pesquisadora, além de me acompanhar e participar ativamente de diversas atividades acadêmicas desde a mais tenra infância.

Aos meus irmãos Viorsanzio de Oliveira Rabelo, Santúzia Rabelo Abreu, Carlos Jeppson de Oliveira Lira, Lourdes Benedita de Oliveira Lira, José Reinaldo de Oliveira Lira in memoriam e Rodrigo de Oliveira Rabelo com aos quais sempre pude contar em todos os momentos, quer seja na vida profissional, acadêmica quer seja na familiar.

Às minhas tias Maria de Fátima de Oliveira Freitas e Maria de Lourdes de Oliveira Fre com ais quais contei em momentos muito difíceis na vida.

Aos mestres Doutores do PPGÉ-FACED/UFAM, especialmente, às Professoras Dra. Zeina Rebouças Corrêa Thomé e Dra. Rosa Mendonça de Brito, que participaram da banca de qualificação deste trabalho, dois excelentes exemplos de responsabilidade, inteligência e determinação.

A todos os meus colegas do mestrado e, em especial, à Ione Dolzane e Aliuandra Steinbeck, pela amizade e experiência compartilhadas.

A todos que, embora não tenham sido citados nominalmente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Só o que tenho a dizer é – Muito Obrigada!

Educar não é a mera transferência de conhecimento, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. Esse é o sentido de se falar de uma educação para além do capital: educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital (MÉSZÁROS, 2008).

RESUMO

Esta pesquisa buscou apreender e compreender os sentidos que os professores sateré-mawé atribuem aos materiais didáticos em uso nas suas escolas. Para isso, partiu-se de uma postura fenomenológica, desvinculando-se das pré-concepções científicas dualistas, que separam o sujeito e o objeto, assumindo que os sujeitos pesquisados e o objeto em estudo constituem uma unidade de sentido. A técnica de “coleta” dos dados foi o grupo focal, para o que foram reunidos 30 professores sateré-mawé em processo de formação docente no curso de licenciatura indígena da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Um roteiro com contendo cinco perguntas foi elaborado a fim de servir de elementos provocadores à fala dos referidos professores. A análise dos discursos dos sujeitos pesquisados foi realizada à luz e dois métodos: o hermenêutico-dialético e a análise do discurso na perspectiva de Fernando Lefèvre, para quem todo discurso individual é polifônico e contém a voz da coletividade em cujo grupo se constitui. Os resultados obtidos se expressam nas respostas às questões norteadoras que indagam sobre a relação do professor sateré-mawé com os materiais didáticos em uso nas suas escolas. Deste modo, pode-se concluir que os professores referidos estão em contato direto com os objetos a conhecer e ensinar. Os professores sateré-mawé, com isso, aproximam-se de uma postura construtivista latente, embora não se tenham apropriado ainda dos conhecimentos teóricos dessa tendência pedagógica. Esses professores demonstraram também proximidade com a teoria socioconstrutivista. Os professores sateré-mawé estão imbuídos da tarefa de ressignificar suas escolas, o que dificilmente ocorrerá sem que eles se apropriem dos conhecimentos necessários à elaboração e produção de seus próprios materiais didáticos. A escrita e a leitura são ferramentas essenciais para o aprendizado das línguas materna e portuguesa, na situação de contato pós-colonial, não só porque permitem a interação e a participação política, mas também porque são hoje, as melhores ferramentas de expressão e preservação de sua cultura diante de uma tendência mundial ao hibridismo.

Palavras-chave: Professores sateré-mawé. Materiais didáticos. Mediação. Identidade cultural. Desafios amazônicos.

RESUMÉ

Cette recherche a eu l'intention d'apprendre et comprendre les significations que les professeurs sateré-mawé attribuent aux matériels didactiques qu'ils utilisent dans leurs salles de classes. Pour en réussir, on a pris une position phénoménologique, c'est-à-dire, on a pris distance le maximum possible de nos valeurs, afin de voir mieux et plus clairement l'objet d'étude, en s'éloignant aussi de préjugés scientifiques dualistes qui séparent le sujet et l'objet. La technique de "recolte" de données a été l'interview en groupe (groupe focal), pour autant Il ont été reuni 30 professeurs sateré-mawé em phase de formation académique et enseignante dans le cadre du cours de licence indigène de la Faculté de l'Éducation de l'Université Fédérale d'Amazonas. Um guide, content cinq questions a été elabore afin de servir comme élément provocateurs aux paroles des professeurs referes. L'analyse des discours des sujets interviewés a été réalisée dans La perspective de la théorie de Fenando Lefèvre, pour qui tout discours individuel est polyphonique et contient la voix de la collectivité dans laquelle elle se constitue. Les résultats obtenus s'expriment par les réponses aux questions-guidés qui interrogent sur le rapport entre lês professeurs sateré-mawé et lês matériels didactiques em usage aux écoles de leurs communautés. Ainsi, on peut conclure que ces professeurs sont em contact direct avec les objets à connaître et à apprendre. Ces enseignants, pour cela, s'approchent d'une prise de positions constructiviste, même qu'ils n'ont pas encore apropié des connaissances théoriques de cette tendance pedagogique. Ces professeurs présent aussi une proximité de la théorie socioconstructiviste. Les professeurs sateré-mawé sont les responsables de La tache de ressignifier leurs écoles, ce qui se passera difficilement sans qu'ils s'approprient de connaissances nécessaires à l'élaboration et production de sés propres matériels didactiques. L'écriture et la lecture sont des outils essentiels à l'apprentissage des langues maternelle et portugaise, dans la situation de contact post-coloniale, pás Seul pour permettre l'inteaction et la participation politique de as culture, y comprise dans la perspective mondiale d'hybridisation.

Mots-clés: Matériels didactiques. Médiation. Professeurs sateré-mawé. Identité culturelle. Defis amazoniens.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	
1 MATERIAL DIDÁTICO E CONHECIMENTO	23
1.1 Materiais didáticos: importantes mediadores interculturais	27
1.2 Materiais didáticos e seus usos em escolas sateré-mawé	44
CAPÍTULO 2	
2 MATERIAIS DIDÁTICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	57
2.1 Concepções sateré-mawé sobre a produção de materiais didáticos	58
2.2 Professores sateré-mawé e os materiais didáticos já produzidos	63
2.3 Professores sateré-mawé e a produção de materiais próprios	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICES	80

INTRODUÇÃO

Há pouco menos de dez anos, uma grande insatisfação levou-me a buscar, em diferentes horizontes, um novo sentido para a minha vida profissional. Nessa busca, descobri que a produção de materiais didáticos específicos, diferenciados, bilíngues e interculturais era um dos problemas cruciais no caminho da consolidação das escolas indígenas.

A primeira experiência de trabalho com grupos indígenas foi com os Sateré-Mawé¹, em 2007, nas proximidades do município de Maués/Amazonas, em território demarcado pelo Estado. Nessa ocasião, houve grande empatia com os comunitários e suas causas, de modo geral, e, mais especificamente, com os professores, muitos dos quais ainda eram graduandos em cursos oferecidos pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Desde então, tenho desenvolvido atividades de extensão e de pesquisa com este grupo étnico tais como “Oficina de produção de materiais didáticos”²; EDUSUHAN³; JEINF⁴ e “Memórias do Povo Sateré-Mawé”⁵.

Ao desenvolver os trabalhos citados, percebi aos poucos o grande empenho desse povo em relação à reconstrução e ressignificação de suas escolas, no sentido de reconhecerem suas práticas sociais dentro e fora de suas comunidades, por entenderem ser a escola um espaço de vivências que prepara os mais jovens para as lutas que ainda haverão de travar no futuro, a fim de que se tornem autônomos e protagonistas de seus próprios projetos de vida.

¹ Grupo étnico que vive em uma extensa área demarcada pelo Governo Federal no interior do estado do Amazonas.

² Atividade Curricular de Extensão (Extensão Universitária concluída).

³ Educação, Sustentabilidade e Hábitos Nutricionais do Povo Sateré-Mawé (Extensão universitária concluída).

⁴ Jovens Estudantes Indígenas e Suas Fronteiras nas Cidades (Pesquisa concluída).

⁵ Pesquisa em andamento.

Os Sateré-Mawé têm um modo específico e diferenciado de ser e de estar no mundo, habitando comunidades de difícil acesso dentro da floresta; constituem o cenário de pluralidade do estado do Amazonas junto com outros grupos étnicos e a sociedade nacional brasileira, portanto, contribuir com seus projetos de desenvolvimento, por meio da escola e dos materiais didáticos específicos e diferenciados, passou a ser um objetivo profissional muito gratificante e um grande desafio. Compartilhar os conhecimentos construídos ao longo de mais de vinte anos em experiência docente, atuando no ensino da língua materna e de língua estrangeira, implica assumir uma postura de respeito e valorização de outras formas de saber e lógicas diferentes daquelas da cultura dominante à qual pertencem.

Deste modo, o desejo é de auxiliar os professores desse povo a ressignificar suas práticas pedagógicas, com vistas à apropriação dos instrumentos necessários, não apenas para se enquadrar e dar conformidade às leis educacionais, para atender também os anseios, as necessidades e as exigências que o contato com a sociedade nacional lhes impõe.

A cada excursão de trabalho na área sateré-mawé e reuniões de trabalho em ambientes institucionais, o envolvimento e os laços com a causa da escola indígena foram se tornando mais fortes, bem como o desejo de melhor compreender a luta desse povo, por compreender que não se trata de inserção na sociedade nacional, pura e simplesmente, mas de conquistar o poder de comunicar-se e estabelecer importantes intercâmbios, com vistas ao desenvolvimento pleno e compartilhamento, no cenário político nacional, da responsabilidade de decidir sobre tudo o que lhes afete o modo de vida e a existência e também o acesso ao que lhes é assegurado pela Constituição Federal em vigor.

Figura 1
Primeira excursão à área indígena Sateré-Mawé

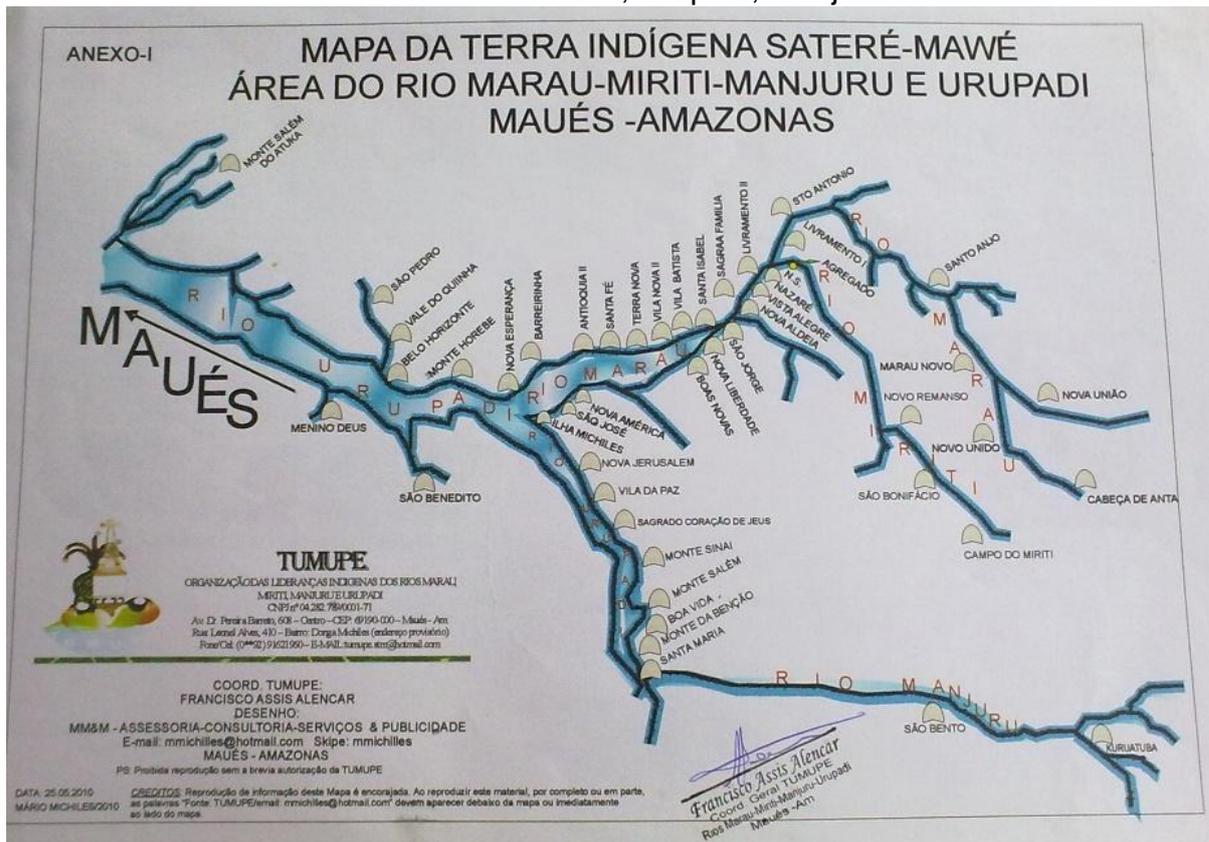


Fonte: EDUSUHAN: linha 1/PPGE/FACED/UFAM.

Esse desejo toma forma, agora, de dissertação, esperando contribuir com algumas reflexões resultantes do estudo realizado, cujo objetivo foi investigar a utilização dos materiais didáticos e seus significados, para fins de mediação didática do conhecimento, nas práticas pedagógicas dos professores sateré-mawé.

Dando início à contextualização do tema pesquisado, é da área dos rios Marau-Miriti-Manjuru e Urupadi ilustrada no mapa da Figura 2, que vem a maioria dos professores sateré-mawé constituintes do grupo de sujeitos pesquisados. Há uma pequena parte desses professores oriundos de outras áreas como Rio Andirá e Koatá-Laranjal, que é uma área habitada pelos índios Munduruku.

Figura 2
Área Sateré-Mawé – Marau, Urupadi, Manjuru e Miriti



Fonte: TUMUPE/Arquivo JEINF.

Tendo ocorrido o primeiro contato desse grupo étnico com a sociedade de cultura dominante há mais de 300 anos (TEIXEIRA, 2005), o maior desafio dos Sateré-Mawé tem sido enfrentar a intolerância da visão etnocêntrica, da qual esse povo se tornou objeto, e estabelecer relações de horizontalidade em relação aos outros povos habitantes do cenário brasileiro, isto é, sem as hierarquias que desrespeitam ou desqualificam, ainda hoje, uma ou outra cultura desse “pluriverso”⁶ (SANTOS, 2006) que é o mundo.

Com o auxílio da escola, instituição criada pelo homem branco, os Sateré-Mawé vêm redesenhando sua existência no mundo, a fim de viabilizar o atendimento de suas necessidades cotidianas, o desenvolvimento e a consolidação do projeto de homem e de sociedade, em encontros pedagógicos realizados semestralmente com o objetivo de discutir os rumos da educação de suas crianças e os problemas que o contato extra-aldeia lhes impõe. Nessas ocasiões agrupam-se as lideranças

⁶ Ideia que se opõe a “universo” (BOAVENTURA SOUZA SANTOS), referindo-se à diversidade de povos e culturas.

políticas, os comunitários, professores e técnicos da SEMED/Maués, para discutir sobre a educação escolar sateré-mawé, uma vez que esse povo não a vê dissociada de outras questões sociopolíticas e econômicas do grupo. No resultado dos trabalhos desses encontros, tem-se reafirmado o desejo de participar da sociedade global, a fim de usufruir os direitos de cidadania plena que lhes asseguram a Constituição Federal Brasileira vigente e as políticas públicas.

Cabe lembrar que esses direitos constitucionais não lhes têm sido dados graciosamente, mas conquistados ao longo dos anos em duras batalhas políticas e jurídicas contra a burocracia do Estado e o preconceito da sociedade envolvente. Tais lutas têm-se feito necessárias, para assegurar-lhes direitos fundamentais e necessários à implementação de importantes conquistas sociais, políticas e culturais. Esse desejo não significa, porém, que o povo Sateré-Mawé esteja disposto a abdicar de sua cultura, sua língua materna própria e identidade étnica, pois os confrontos e conflitos com a sociedade dominante têm evidenciado a necessidade de criação de novas estratégias de reafirmação dos sentidos norteadores de sua existência secular, das quais, hoje, a escola é a principal, no contexto da globalização, conforme se lê a seguir:

Ao contrário do que muita gente pensa, os povos indígenas do Brasil continuam mantendo sua alteridade graças a estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a prática pedagógica uma delas. As formas de educação que desenvolvem lhes permitem continuar a ser eles mesmos e transmitir suas culturas através de gerações (LUCIANO, 2006, p. 130).

Os Sateré-Mawé têm investido fortemente na formação de seus professores, dos quais se esperam a habilidade de pensar suas especificidades e diferenças bio-psico-socioculturais e ambientais, como condição para a reconstrução coerente de um modelo de escola, cujos formatos, identidade e funcionamento lhes sejam próprios. Isso implica a realidade local e as relações endógenas e exógenas como parâmetros indispensáveis à compreensão dos modos de organização e de produção da vida desse povo, a refletir-se na expressão e desenvolvimento do currículo escolar e, por extensão, no trabalho docente para a mediação do conhecimento.

Assim, diante dos compromissos e pressupostos implicados na educação escolar indígena, o professor e os materiais didáticos constituem um importante conjunto de mediação no processo de ensino-aprendizagem que aproxima o aluno

do conhecimento construído historicamente por esse povo, uma vez que são fontes de referências das práticas sociais, políticas e culturais para a formação e preservação da identidade étnica, portanto ambos estão a serviço da dinâmica de construção e de reconstrução da sociedade sateré-mawé.

Na lista desses importantes investimentos, estão as diversas iniciativas de formação de seus professores, sobretudo, na primeira década deste novo século. Antes, o jovem aspirante a professor indígena era apartado de seu contexto cultural, para empreender seus estudos nas escolas e universidades urbanas, mas há hoje, um grande esforço em manter o vínculo do futuro professor com suas comunidades de origem e o trabalho em sala de aula, a fim de proporcionar-lhe uma compreensão mais coerente da dimensão intercultural de seu contexto próprio de atuação, da expressão da dinâmica de sua própria cultura e de seu processo singular de ensino-aprendizagem. Assim a comunidade científica se confronta com novos objetos e desafios no que tange aos processos de formação específicos e diferenciados, bem como de novas possibilidades de estudo das dinâmicas do trabalho desses docentes.

O Governo Estadual do Amazonas lançou o projeto Pira-Yawara (1993), através da Secretaria Estadual de Qualidade do Ensino (SEDUC), com o objetivo de formar professores indígenas, na modalidade de Magistério, com vistas ao exercício da docência nas escolas de suas comunidades. Os Sateré-Mawé participaram desse processo de formação, ao longo do qual foram produzidos alguns materiais didáticos impressos em sua língua materna própria (L1), sateré-mawé, e em língua nacional (L2), português, em sistema de colaboração com professores de diferentes instituições de ensino superior e das secretarias de educação às quais se vinculam as escolas sateré-mawé. Desta parceria resultaram um dicionário e uma gramática da L1, cartilhas e livros com textos para leitura sobre diversos temas relacionados ao modo de vida, símbolos e tradições desse povo, para o uso em suas escolas em L1 e L2. Muitos desses materiais ainda são usados, embora tenham sido produzidos e publicados há mais de quinze anos e não tenham sido revisados ou atualizados, referindo-se, portanto, a uma realidade material já transformada, em razão dos processos sociopolíticos e econômicos intensificados nos últimos anos.

Em seus diversos formatos, suportes e usos, o objeto desta pesquisa é o conjunto de materiais didáticos usados pelos professores sateré-mawé, ora matriculados no curso de licenciatura indígena da Universidade Federal do

Amazonas, marcados pela subjetividade do trabalho de ensinar, a fim de consolidar a proposta de educação escolar de seu povo. Investigou-se como esses materiais didáticos têm sido usados na mediação para aproximar o aluno do conhecimento, a partir das seguintes perguntas norteadoras: De que modo os materiais didáticos usados no processo de ensino-aprendizagem escolar sateré-mawé promovem a aquisição e a apropriação dos conhecimentos interculturais necessários às interações nos contatos com a cultura dominante? Como os professores sateré-mawé pensam, produzem e usam os materiais didáticos em suas práticas pedagógicas? Estas são as duas perguntas norteadoras às quais se buscou responder com a pesquisa realizada.

Neste trabalho, entende-se que os materiais didáticos são de extrema importância ao trabalho de mediação do conhecimento na relação entre o professor e o aluno. Em diversos formatos e suportes, esses instrumentos servem para auxiliar o trabalho docente, significando a possibilidade de investimento no dinamismo das práticas pedagógicas, para transformar as aulas meramente expositivas e monologadas da tendência tradicional de ensino em momentos prazerosos de aprendizagem. Por essa razão, os materiais didáticos transformam-se, sobretudo, em os de formato impresso, em preciosos e caros produtos a comercializar, motivando a indústria editorial a disponibilizar uma enorme quantidade de livros didáticos e outros materiais impressos à clientela escolar, inacessíveis a uma significativa parcela da população de estudantes brasileiros, inclusive, às populações indígenas.

A falta de acesso a materiais didáticos atualizados nas escolas impõe ao professor sateré-mawé o desafio de adaptar, enriquecer e criar materiais próprios para enfrentar essa impossibilidade de acesso a materiais didáticos específicos e diferenciados, lançando mão de recursos próprios, o que é um elemento diferenciador do que ocorre nas escolas urbanas. Se por um lado os meios impressos aportam a vantagem da portabilidade, possibilitando a concentração de recortes do mundo e seus fenômenos, bem como as transposições didáticas para a sala de aula, por outro lado, ao ser usado como único meio para ensinar, torna o trabalho de ensinar desinteressante o que acarreta prejuízos ao aprender. E, no contexto sateré-mawé, ainda muito próximo da natureza e sem indústrias de qualquer tipo, pois as atividades artesanais são as que condizem com o modo de sua existência comunitária e sustentável, essa praticidade se depara com limitações

intransponíveis no momento atual, pois não tem sido possível a atualização ou renovação do acervo de materiais didáticos impressos já existentes ou pensados pelos professores.

As políticas públicas, que permitiriam *a priori* a atualização e renovação do acervo já produzido e a criação de novos materiais, têm sido propostas cheias de armadilhas prontas para disparar a arma da burocracia, que dificulta e inviabiliza as iniciativas próprias do professor sateré-mawé nesse sentido, pois suas ações ainda são tuteladas pelas instituições públicas da cultura dominante, que ainda estão distantes da superação do olhar etnocêntrico dos colonizadores. Além disso, os povos indígenas ainda não se apropriaram de conhecimentos suficientes para a construção, gestão e uso de bibliotecas nas aldeias, provocando muitas dificuldades para o desenvolvimento da escola indígena, uma vez que não se pode prescindir de um espaço para guardar esses materiais e promover o seu uso também pelos comunitários de modo geral e irrestrito, vindo a constituir-se um lugar de encontros culturais e de aprendizagem complementar.

Nesse contexto de falta de condições materiais, não se pode ignorar ou minimizar a importância dos outros diversos tipos materiais didáticos em uso na mediação do trabalho docente, uma vez que resultam não só do conhecimento científico consolidado, mas, e, sobretudo, da criatividade do professor sateré-mawé em processos de mediação intercultural. Esses materiais didáticos são produzidos com elementos da própria cultura e os recursos disponíveis na natureza, uma forma própria de prover de coerência o trabalho docente na relação com o modo de produção da vida nas comunidades.

Espera-se que as respostas expressas nos resultados desta investigação científica às perguntas norteadoras possam contribuir para a fundamentação de novos trabalhos de pesquisa sobre a educação indígena e levar adiante o projeto de escola e sociedade sateré-mawé, além de promover e incentivar o trabalho cooperativo de seus professores, para a atualização do acervo já existente e a produção de novos materiais didáticos que contemplem suas necessidades e a interdisciplinaridade, como forma de dinamizar suas práticas de ensino e dotar de coerência o processo de ensino-aprendizagem escolar.

Ainda há muito a ser feito pelos professores-intelectuais sateré-mawé, ora inscritos nos cursos de licenciatura indígena, portanto, há um campo ainda muito fértil à construção do conhecimento intercultural, o que tornará possível alavancar a

construção de novos conhecimentos e a apropriação das ferramentas necessárias à produção de novos materiais didáticos, a fim de promover o diálogo intercultural e as práticas educativas renovadas e contextualizadas com a realidade local, proporcionando, assim o melhor funcionamento e a ressignificação de suas escolas.

A partir das questões norteadoras, “Conhecer processos sócio-educativos e interacionais mediados por materiais didáticos em escolas Sateré-Mawé” foi o objetivo geral projetado, do qual foram derivados os seguintes objetivos específicos: conhecer o modo como os professores sateré-mawé pensam a mediação do conhecimento com o uso de materiais didáticos próprios; levantar os tipos de materiais didáticos próprios usados nas escolas sateré-mawé; analisar em que medida os materiais didáticos em uso para o ensino das disciplinas do currículo escolar indígena contribuem com o processo educativo e a concretização do projeto de sociedade do povo Sateré-Mawé; refletir sobre o processo de elaboração e produção de materiais didáticos próprios; e discutir concepções que fundamentam a elaboração e produção de materiais didáticos para as escolas indígenas.

A partir de uma postura fenomenológica⁷ do sujeito-pesquisador, isto é, trazer à luz o objeto de estudo, a fim de conhecê-lo, na perspectiva de suas singularidades, adotou-se o método de análise hermenêutico-dialético, considerando que ele dá condições ao pesquisador-intérprete dos discursos analisados “[...] entender o texto, a fala, o depoimento, como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem), ambos, frutos de múltiplas determinações, mas com significado específico” (MINAYO, 1996, p. 227). Buscou-se, então, apreender e compreender o processo de construções de práticas pedagógicas, além de descrever e interpretar o universo pesquisado, através de uma discussão com base no arcabouço teórico construído ao longo da pesquisa, levando em conta as tensões e contradições do discurso coletivo, para dotar de consistência as interpretações, pautando-se na realidade dos sujeitos em toda a sua complexidade.

⁷ De acordo com Masini (2002, p. 63), “O método fenomenológico trata de desentranhar o fenômeno, pô-lo a descoberto. Desvendar o fenômeno além da aparência”, porque não há evidências ou regularidades observáveis na superfície da realidade.

O principal instrumento usado na técnica de grupo focal⁸ foi um roteiro contendo 5 (cinco) perguntas abertas (Apêndice A), com vistas a apreender as formações do discurso coletivo (LEFEVRE, 2003), que localizam o sujeito no tempo e no espaço e em seu contexto cultural na relação com o objeto pesquisado, extraindo-se dele trechos que, ao serem combinados, constituem o discurso da coletividade de professores sateré-mawé. Pelo fato de estarem em atividade de formação e estarem se articulando para uma reunião, o grupo focal ocorreu depois das atividades de formação do dia, em um único encontro, com duração de cinco horas, durante as quais houve um rico intercâmbio e muita colaboração da parte dos sujeitos da pesquisa. Partiu-se do pressuposto que os professores teriam condições de responder as perguntas do roteiro do grupo focal proposto em L2, português, cujo conhecimento e uso são importantes pré-requisitos para se inscrever e prosseguir os estudos no curso de Licenciatura Indígena, e considerando que as disciplinas são ministradas na referida língua. Quanto à enunciação oral, os professores demonstraram, contudo, significativas dificuldades, diante das quais foi facultado o uso da escrita para responder as questões propostas no roteiro, verificando-se assim boa aceitação da alternativa e maior participação escrita do que oral. Essa técnica é definida por Andrade e Amorim (2010, p. 75), como “uma técnica de pesquisa que coleta dados privilegiando as interações grupais através do debate de um tópico sugerido pelo pesquisador”. Esses autores avaliam que a referida técnica é “[...] um recurso para melhor compreender o processo de construção das percepções, das atitudes e das representações sociais de determinados grupos sociais” (Idem). Deste modo, foram sugeridos cinco tópicos que serviram como pontos de partida para as discussões.

A partir do discurso coletivo construído no debate do grupo focal, as categorias consideradas mais significativas para a caracterização e explicitação do objeto de estudo serviram de base às discussões. O sujeito desta pesquisa é um grupo constituído de indivíduos com características comuns, portanto, um grupo “homogêneo” (GATTI, 2005, p. 18), constituído de 30 (trinta) professores sateré-mawé, estudantes do curso de Licenciatura Indígena da Universidade Federal do

⁸ Uma entrevista coletiva com a finalidade de debater livre e espontaneamente os tópicos sobre o problema de estudo sugeridos pelo pesquisador. O principal objetivo do grupo focal é ordenar e dar sentido às vozes que constituem o discurso social. Para tal, reúne-se um grupo de pessoas, selecionadas com vistas a representarem uma estrutura com características próprias da dimensão social, através de suas vivências e experiências. Os participantes do grupo têm direito a falar, participar com seus pontos de vista, como numa conversa caracterizada por relações simétricas.

Amazonas aprovados no processo seletivo de 2012, oriundos da região dos rios Marau, Andirá, Urupadi, Manjuru e Miriti. Os primeiros módulos do referido curso foram realizados na sede do município de Maués, mas as atividades do curso foram deslocadas para um espaço próprio construído à BR174, Km 38m, na Fazenda Experimental da referida universidade, onde foi realizada a atividade de grupo focal. Como a formação desses professores tem-se dado em serviço, os módulos do curso são desenvolvidos durante períodos de recesso da escola *sateré-mawé*, previamente acertados com a Prefeitura do município de Maués, nos meses de maio, junho e outubro. Também foram coletadas falas de lideranças políticas, que atuam na interlocução entre os Sateré-Mawé e as instituições públicas de ensino.

Esta dissertação apresenta dois capítulos, dos quais o primeiro aborda e discute concepções e sentidos, a fim de compreender as práticas pedagógicas nas quais se inclui o uso de mediadores didáticos. Considerou-se, neste caso, que os sentidos atribuídos se relacionam à complexidade constitutiva da ideia de materiais didáticos, não se tratando de mera definição dicionarizada ou concepção teórica reproduzida, mas uma representação resultante do processo de interação dos sujeitos pesquisados com os materiais didáticos em uso em escolas *sateré-mawé*. Buscou-se também apreender os usos desses materiais para aproximar os alunos do conhecimento e compreender a realidade objetiva na qual interagem esse sujeito coletivo e o objeto em sua complexidade, a fim de extrair dados coerentes, para analisá-los qualitativamente, à luz das teorias que dão suporte às interpretações propostas neste trabalho. O segundo capítulo seguiu a mesma estratégia de textualização do primeiro capítulo, desta feita, abordando o tema da autoria e produção de materiais didáticos pelos próprios professores *sateré-mawé*, o que implica a postura ativa de protagonista do processo de produção de novos materiais e, para tanto, é necessária clareza quanto as formas e conteúdos desses materiais, de modo que proporcionem a reconstrução do conhecimento e não apenas a assimilação de conceitos acabados e reproduzidos simplesmente pelos professores. A cargo dos especialistas das instituições envolvidas em sua formação acadêmico-profissional fica o apoio técnico, teórico e metodológico, conforme preveem os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena (RCNEI), uma vez que eles apresentam sugestões originadas nos processos de discussão e reflexão, que implicaram representantes de diversas etnias interessadas em desenvolver suas escolas, respeitando os aspectos da diversidade, diferença, interculturalidade e

bilinguismo, diretrizes que devem merecer atenção por parte de todo docente indígena.

CAPÍTULO 1

1 MATERIAL DIDÁTICO E CONHECIMENTO

Muitos cidadãos sateré-mawé transitam com suas famílias, desde a infância, entre suas comunidades e diversos centros urbanos - Maués, Barreirinha, Parintins e Manaus entre outros municípios - seja para buscar tratamento de saúde, dar continuidade aos estudos nas escolas urbanas, por falta de escolas que atendam todos os níveis de ensino nas comunidades, ou trabalhar, seja para consumir produtos industrializados, que não estão disponíveis em suas comunidades. As transações bancárias também provocam esse movimento para fora das comunidades, pois uma parte dos comunitários recebe benefícios de aposentadoria e salários como funcionários públicos do setor de saúde e educação, além de outras razões para as quais a língua sateré-mawé não é pré-requisito. Nessas ocasiões, o confronto com a sociedade de cultura dominante é inevitável, o que se expressa em olhares desconfiados, conversas tímidas, medo e depreciação, além de outras reações que se produzem no interior das relações intersubjetivas diante de um outro tão diferente. O uso da língua portuguesa (L2) se impõe como meio de comunicação nas relações intersubjetivas, exigindo um novo “assujeitamento” (ORLANDI, 2007) necessário, portanto, uma vez que, ao projetar-se para fora da área demarcada, novas necessidades se impõem – moradia, lazer, educação, atendimento de saúde, assistência social, comércio e consumo entre outras - às quais só a condição de sujeito poderá supri-las. Seus direitos e obrigações se tornam claros com esse novo assujeitamento, retirando-os da marginalização a que o monolinguismo os sentenciava, pois eles passam a ter a possibilidade de participar ativamente da sociedade e ser reconhecidos como interlocutores de qualidade, contribuindo de algum modo com a cultura da L2.

Nas sedes administrativas dos centros urbanos, podem-se ver textos em variadas linguagens e registros a orientar o funcionamento da vida cotidiana de seus habitantes e visitantes nas instituições públicas e privadas, isto é, adultos e crianças são expostos a estímulos visuais, que representam diversas situações de letramento⁹ em língua portuguesa, a língua nacional, de modo que, mesmo não sabendo ler e escrever, os adultos interpretam os signos e sinais, orientando por eles seus movimentos e atividades. Para Soares (2005, p. 22) não se pode ensinar o letramento, pois ele se expressa na “aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever, mas também os usos e práticas sociais da leitura e da escrita [...] adequada imersão no mundo da escrita”, isto é, a criança é imersa nas situações de uso da leitura e da escrita, mesmo antes de entrar para a escola, nos diversos espaços das interações subjetivas. A alfabetização, compromisso assumido pela a escola, se desenvolve simultaneamente a diversas situações de letramento nas quais se constituem os gêneros discursivos¹⁰ a ser apreendidos e aprendidos de modo consciente e controlado na sala de aula, a fim de desenvolver as habilidades de representação, comunicação e interação social.

Nas comunidades sateré-mawé, contudo, é quase uma exclusividade da escola o uso relativamente equitativo dos códigos verbais orais e escritos de L1 e L2, que lhe vão permitir interagir no contexto intercultural¹¹. As situações de exposição e uso do registro escrito são escassas, portanto, nessas comunidades e não se constata na intensidade com que ocorrem nas cidades. Esse estímulo seria necessário e indispensável, se houvesse uma diversidade de instituições organizadoras do modo de viver nas comunidades do território demarcado, tal como ocorre nas cidades, possibilitando assim maior contato e intimidade com as estruturas constituintes da modalidade escrita de ambas as línguas. Não havendo, pois, a necessidade de sinalizar e indicar direções espaciais, nomes de ruas, anúncios publicitários para vender produtos e outros usos pragmáticos da escrita, já que o contexto é diferente daquele das cidades, esta modalidade de registro em ambas as línguas limita-se ao uso de textos impressos ou escritos no quadro de giz e em outras atividades de ensino escolar, pois “*uso giz para escrever na lousa,*

⁹ Exposição a situações de uso de textos oral e escrito (SOARES, 2005).

¹⁰ “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 1979).

¹¹ Termo usado para representar o ponto de encontro entre duas ou mais culturas (FLEURI, 2003).

depois os alunos copiam no caderno e realizam as atividades”. Assim, a circulação de gêneros textuais escritos e de alguns gêneros orais é restrita às escolas e representações de órgãos públicos, como postos de saúde, na forma de cartazes contendo orientações que viabilizem a operacionalização de campanhas de vacinação e prevenção a doenças infectocontagiosas, além dos registros documentais pertinentes à burocracia administrativa dos órgãos públicos e privados. A leitura regular da Bíblia pelos adultos também é uma situação de contato com a escrita no plano da recepção, resultante do estabelecimento de igrejas e templos de religiões cristãs e da presença de missionários nas comunidades sateré-mawé.

Seria então necessário e coerente modificar o cenário natural, em que árvores, rios e outros elementos naturais servem de referência a esse povo, para a inserção da escrita em placas, cartazes e outros símbolos de linguagem verbal e não verbal? O cotidiano dos Sateré-Mawé é organizado há séculos sem o uso da escrita, constatando-se ainda uma forte predominância do uso da modalidade oral da língua materna, nas situações de comunicação dos Sateré-Mawé, para organizar o trabalho coletivo, ensinar sobre os seus mitos, história e demais produções culturais, incluindo a preparação e realização dos diversos rituais relacionados aos momentos importantes da vida como o nascimento, a emancipação dos meninos para realizar as atividades dos adultos, a morte e outros eventos. Não se mostram evidências de que a língua escrita, recém-documentada, tenha sido suficientemente apropriada por esse povo a ponto de tornar-se um dos pré-requisitos para a organização da vida cotidiana dos comunitários sateré-mawé, o que não significa dizer que a escrita seja dispensável, pois seu uso social para o registro do conhecimento e comunicação intersubjetiva a torna fundamental nas situações de contato.

Embora o contexto cultural desse povo não se mostre tão abundante de situações que exponham o aluno aos gêneros orais e escritos da L2 e aos gêneros escritos da L1, já que esta é de tradição oral, é importante destacar que há gêneros escritos em língua portuguesa que circulam despercebidos dentro das comunidades sateré-mawé e outras comunidades, como embalagens e rótulos de produtos industrializados danosos à saúde, que estão sendo levados para dentro das aldeias. A leitura desses documentos é essencial à compreensão dos perigos que o consumo ou uso desses produtos pode acarretar. Em uma visão mais pragmática, esses textos precisam ser lidos e compreendidos, com vistas a se obter informações

sobre os produtos e suas composições químicas, a fim de prevenir os maus hábitos alimentares e comportamentos que representam riscos, já que eles fazem parte do cotidiano dessas comunidades, como o uso de descolorantes nos cabelos, produtos de higiene e beleza, tinturas para cabelos e medicamentos, cujo consumo, geralmente, não leva em conta os perigos. O fato de a sociedade a sociedade nacional fazer uso acrítico desses elementos de sua cultura não justifica deixar de alertar as populações indígenas a respeito dos malefícios e da necessidade de evitar o consumo de determinados produtos. Cabe lembrar que o letramento não se restringe exclusivamente às situações de exposição e uso da escrita, pois, a oralidade se constitui também de situações de exposição às estruturas da linguagem.

Conforme se pôde constatar nas ocasiões dos encontros pedagógicos semestrais de que participamos, as atividades escolares não são planejadas exclusivamente pelos professores, mas pelas lideranças e comunitários que discutem seus problemas gerais, dentre os quais se situa a escola. Deste modo a escola está nas comunidades e estas estão na escola a decidir seus rumos e estratégias. Deste modo, os problemas da escola são problemas das comunidades e vice-versa. A escola é um espaço onde se desenvolvem processos da vida, portanto, as situações de exposição à escrita existem, nos gêneros circulantes, não sendo necessário criá-las artificialmente. É possível realizar uma abordagem dos gêneros que já circulam nas aldeias e de outros que, embora não circulem no interior das comunidades são de extrema importância para o contato com a sociedade nacional. Não é necessário, portanto, criar situações artificiais, uma vez que elas já existem. A identificação e o trabalho com os gêneros orais e escritos que circulantes nas aldeias permitem associar, através de variadas práticas de linguagem, os códigos e estruturas fonéticas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas de ambas as línguas, concomitantemente a muitas outras práticas de exposição e sistematização dos conteúdos do currículo escolar, indo da compreensão e produção oral à compreensão e produção escrita desses gêneros textuais circulantes, para que o aprendizado se torne significativo e permita a transformação da realidade, melhorando a qualidade de vida.

1.1 Materiais didáticos: importantes mediadores interculturais

Neste capítulo, o primeiro ponto a ser apresentado e discutido diz respeito aos conhecimentos construídos e apropriados pelos sujeitos pesquisados, os professores sateré-mawé, em formação acadêmico-profissional, sobre o objeto designado “materiais didáticos” e o sentido que lhes dão, em contexto espacial e cultural próprios. Essa abordagem se justifica diante da importante e íntima relação que se estabelece entre professores e materiais didáticos, “*instrumentos que o professor utiliza para repassar os conhecimentos*”. Tal relação é percebida e compreendida no processo de mediação entre o aluno e o conhecimento, para o qual esses materiais são elaborados, produzidos ou significados para o uso do sujeito-professor em suas práticas pedagógicas, mas nem sempre produzidos ou apropriados por ele, uma vez que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21).

Criados para fins específicos de ensino ou não, os materiais didáticos formam um conjunto a que chamamos genericamente de tecnologia, que não têm vida própria, independente da intencionalidade de uso que provém do professor, dotando-lhes de sentido, em suas atividades de planejamento das atividades de ensino-aprendizagem escolar. Assim, são atribuídos sentidos à finalidade, “*Material didático serve para melhoramento de aprendizagem do povo sateré-mawé*”, e ao modo de uso desse conjunto, “*para fazer leitura [...] interpretar e fazer exercício [...] e para calcular contas de matemática [...] o aluno trabalha o agrupamento de dez em dez*”, no momento do planejamento das ações pedagógicas e das sequências didáticas, isto é, quando o professor define o “quê”, “por que” e “como ensinar”, com base em seus conhecimentos culturais e em conformidade com os conteúdos dos temas transversais e com os objetivos projetados. Não há expressão clara e objetiva, nesse discurso coletivo, sobre a relação desses elementos com as situações e problemas reais da vida social.

Toda tecnologia é produto do trabalho humano, que se traduz em emprego de energia humana¹², vindo a constituir a cultura material e intelectual de um povo, da qual se extraiu o objeto deste estudo. O trabalho é atividade social expressa em linguagem complexa, proporcionando a reprodução e o desenvolvimento de tecnologias, sendo nas relações construídas nestes processos que se produzem os

¹² Definição de trabalho na teoria de Leontiev (1978), na perspectiva sociointeracionista.

elementos constituintes da cultura, cuja compreensão só pode ser apreendida nas “teias” de significados tecidas na dinâmica das relações humanas (GEERTZ, 2008; LARAIA, 2001), isto é, a cultura é fenômeno social cuja gênese, manutenção e transmissão estão a cargo dos atores sociais, que as transformam nos contatos com outras culturas, produzindo efeitos nas identidades individuais e coletivas. A cultura é um conceito que precisa ser bem compreendido, isto é, à luz da complexidade que o termo em si carrega, rompendo com uma ideia pré-concebida que associa à palavra a uma ideia estática, posto ser dinâmica. À ideia de cultura deve-se juntar o movimento dos sentidos que a constituem, pois nenhuma cultura é estática ou imutável e este movimento a reconstrói e reconstitui, reformulando-se em contatos com outras culturas e tecnologias.

Para Meliá (1979, p. 12), “a educação indígena é ensinar e aprender cultura, durante toda a vida e em todos os aspectos”. É trabalho que compreende o domínio dos conhecimentos, sua epistemologia e as estratégias construídas historicamente para permitir aos Sateré-Mawé chegar ao século XXI, com seus processos educativos próprios, preservando o modo próprio de produção da vida em sociedade, como ocorre com os sujeitos pesquisados, apesar das pressões e tensões do contato com os valores da cultura dominante.

A ideia de cultura está muito associada à ideia de território, portanto, não pode ser entendida como estática já que “o território é sempre a referência e a base da existência, e a língua é a expressão dessa relação” (LUCIANO, 2006, p. 131), pois a desterritorialização das populações indígenas, inclusive, provoca a mobilidade dos sujeitos que terão de aprender novas culturas e delas se apropriar para sobreviver. Os contatos lhes impõem a necessidade de ressignificar valores que vão desde a relação com o corpo até as negociações político-ideológicas, isto é, a exposição a processos educativos endógenos e exógenos, embora se constate uma tendência reducionista e limitante na definição do termo, cuja “essência” precisa ser preservada. É preciso destacar que culturas não desaparecem com os contatos, mas transformam-se e passam a ter novas significações diante das mudanças sociais. Não há como blindar a cultura de um povo, sob o pretexto de preservá-la, pois o que a torna rica e distinta é o contato com outras culturas.

Trata-se de aprender, portanto, o que os torna sujeitos sateré-mawé, mesmo diante do contexto multicultural (MCLAREN, 1997; SEMPRINI, 1999) da região

Amazônica, tão propensa a hibridismos¹³ (CANCLINI, 1997; HALL, 1999), uma tendência mundial, em decorrência dos processos de globalização econômica e da mobilidade facilitada pelos meios de transporte modernos, de comunicação e informação proporcionada pelas descobertas e invenções da modernidade. De acordo com Hall (Op. cit.), a identidade está fragmentada, por isso as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade não mais fornecem “sólidas localizações” aos indivíduos. O contato com outras culturas produz mudanças importantes no modo de produção e de ver o mundo, já que os horizontes se ampliam inevitavelmente, a informação chega mais rápida e as tecnologias facilitam o trabalho que dá sentido à existência humana.

Na contramão dessa tendência mundial, um aspecto observável, no processo de aprender sua cultura, é que as crianças sateré-mawé participam, desde bem pequenas, de todas as etapas do trabalho comunitário de produção da vida, o que não se deve atribuir aos professores, pois isso seria reconhecer a incapacidade dos pais para orientar seus filhos no que lhes cabe, pois:

Os pais e os avós são os responsáveis por transmitir aos filhos ou netos, desde a mais tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais. Assim as crianças desde cedo vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da auto-reflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim (LUCIANO, 2006, p. 130).

Ao se tornarem adultos, devem assumir integralmente a responsabilidade de continuar a desenvolver os trabalhos de caça, pesca, agricultura de subsistência e comercial, há muito realizados pelas muitas gerações de Sateré-Mawé que os antecederam, e ensiná-los às novas gerações que os sucederão, assegurando a manutenção dos meios que lhes têm possibilitado manter as singularidades ancestrais: território, língua, mitos e rituais, pinturas corporais, artefatos e ornamentos pertencentes à dimensão simbólica desse povo.

Até meados do século passado, a educação desse povo se dava exclusivamente por meio do registro oral da L1, pela qual se ensinavam e aprendiam os conteúdos da vida material e do mundo simbólico de sua cultura. Isso mudou com a documentação escrita dessa língua, passando a existir uma preocupação

¹³ Aspectos de diversas culturas que coexistem, interagem e se mesclam resultantes de processos de migração de sujeitos de diversas origens em áreas urbanas, sobretudo.

consciente em aprender e apropriar-se desta nova tecnologia comunicação, que permite outro tipo de registro do conhecimento a ser ensinado. A criança se tornou “aluno”, o comunitário adulto, “professor”, novos papéis sociais a desempenhar, a interagirem não só na e com a natureza, mas também em salas de aula concebidas como um espaço de fronteiras¹⁴ ou fricções interétnicas¹⁵, onde se articulam, trocam conhecimentos e produzem incompreensões e redefinições identitárias das subjetividades envolvidas na educação escolar.

O aprendizado por meio de tecnologia – instrumentos, ferramentas e técnicas - impõe o uso de linguagem complexa para ensinar, tornando-se indispensável nos processos de comunicação e interação social, o que viabiliza a preparação e organização das etapas de festas, rituais, trabalho e demais atividades coletivas da vida cotidiana sateré-mawé com o uso de arco, flecha, lança, zarabatana etc. Caçar, pescar, plantar e tecer, entre outras, implicam procedimentos de observação e imitação dos pais e demais adultos de suas comunidades em ação. Os mesmos procedimentos são necessários às atividades de pajelança e à narração das histórias protagonizadas e contadas pelos ancestrais. Para tal são necessárias habilidades a desenvolver e aperfeiçoar, a cada situação social, não havendo intervenções planejadas para ensinar, tampouco a necessidade de estudar a morfologia das palavras que dão nomes às coisas, à regência ou concordância dos verbos, essas palavras que lhes representam as ações, ou conhecer explicitamente as regras de sintaxe. Basta agir com o corpo quando necessário.

Há alguns anos, antes do advento da escola, os pais sateré-mawé educavam seus filhos a partir da explicitação da finalidade do aprendizado: “*A primeira coisa que o pai explicava, ao ensinar seu filho a tecer um paneiro, era o contexto de uso do saber que ele ia ensinar*”. O paneiro é um artefato muito importante na cultura sateré-mawé, sendo produto da atividade de homem adulto, pois sua mulher precisará dele para armazenar alimentos, portanto, “*O homem sateré-mawé necessita aprender a produzir paneiros para a mulher e é o pai quem o ensina*”. Se não aprender a tecer, sua esposa não terá o paneiro, pois não poderá aceitar que outro homem realize as tarefas que são do marido. “*Mas como vai tecer se não souber como se faz? Vai comprar ou roubar se não tiver dinheiro?*”. Outro saber

¹⁴ BHABHA (1998).

¹⁵ Ideia desenvolvida por Roberto Cardoso de Oliveira (1962) para reforçar a existência de atritos e conflitos nascidos do confronto entre culturas em um mesmo espaço.

indispensável ao homem sateré-mawé diz respeito à identificação e manipulação de ervas e venenos para uso na caça. Além disso, ele precisa saber produzir seu arco e flecha usados também para caçar: “*Para caçar, é necessário saber usar o remédio (veneno) para atrair e matar os animais; precisa saber fazer flecha, fazer armadilhas*”, pois sua mulher vai querer comer o que faz parte da cultura alimentar do povo: guariba, paca e outros animais silvestres. “*Como vai ser se não aprender? Vai pedir ou pagar alguém para caçar para a sua mulher?*”, refletiu e perguntou o professor sateré-mawé. O homem não se qualifica para o casamento, se não tiver aprendido o que se espera que ele aprenda e dê à sua esposa os utensílios necessários ao seu trabalho doméstico, pois não se admite que outro homem o faça no lugar do marido. À medida, porém, que essas atividades desaparecem ou são substituídas por trabalhos relacionados à cultura da L2, a L1 se modifica para representar as novas formas de interação que substituem o trabalho próprio e as relações interculturais.

Uma curiosa situação foi narrada por um professor sateré-mawé, já licenciado, ao retornar de seus estudos na cidade para viver em sua comunidade de origem. Ele contou ter tido muita dificuldade para se casar, pois os pais de suas pretendidas, sempre evidenciavam suas desvantagens como marido, já que não aprendera a caçar, pescar, tecer redes e paneiros, pré-requisitos para o casamento sateré-mawé. Na opinião de muitos, tudo o que ele teria a oferecer à futura esposa era papel, em referência à habilidade de escrever, e isso, diziam eles, “*não se come*”. Assim, ele precisou aprender na idade adulta o que se leva uma vida inteira para aprender e não se julga muito bom no que aprendeu por necessidade.

Romper com a tradição da “escola de brancos em malocas de índios” (WEIGEL, 2000), é pensar, elaborar e produzir os próprios materiais didáticos, considerando as singularidades da realidade das escolas dos Sateré-Mawé, para combater e recusar a imposição de materiais didáticos, elaborados e produzidos em uma perspectiva etnocêntrica, nos quais esse povo não se reconhece, uma vez que ou estão ausentes das representações da diversidade do povo brasileiro ou são mal representados, através de imagens estereotipadas e discursos equivocados. Ainda não se conseguiu operacionalizar um movimento inverso de abordagem do conhecimento, isto é, ao invés de partir do conhecimento ocidental em direção ao conhecimento ancestral ou tradicional, partir deste rumo àquele. O etnocentrismo

sempre impôs “a escola e a alfabetização como sinônimos de educação, cultura e civilização, como se os índios não as tivessem” (LUCIANO, 2006, p. 146).

Neste estudo, constatou-se a preocupação dos professores sateré-mawé em relação ao aprendizado dos conteúdos da vida e do mundo simbólico de sua cultura, ausentes do currículo escolar, mas muito presentes no cotidiano de seu povo, uma vez que *“há um significativo obstáculo quanto a se levarem conteúdos simbólicos à escola, as histórias contadas desde os mais distantes ancestrais, porque não se pode fazer isso em qualquer lugar e nem por qualquer pessoa, pois narrar essas histórias sempre foi tarefa dos anciãos, que o fazem em ambientes que favoreçam uma postura respeitosa, séria e concentrada da parte do público ouvinte”*. O desafio tem sido construir um modelo próprio de transposição didática para os conhecimentos simbólicos, que atualize a prática de apresentação das narrativas orais, pois os materiais didáticos concentram a expressão do conhecimento científico já sistematizado e consolidado, com plena aceitação pela sociedade, servindo para instrumentalizar o trabalho do professor, isto é, o trabalho de preparação das novas gerações de cidadãos para ser, estar e agir no mundo. Mas esses conhecimentos distanciam-se da realidade dos Sateré-Mawé, uma vez construídos a partir de ideias que se ancoram em dualismos, nos quais se concebe que o sujeito e o objeto estão separados e o primeiro age sobre o segundo, isolado e fora de seu contexto, sob uma ótica supostamente neutra do pensamento científico mecanicista/naturalista, pois o modo próprio de perceber e explicar o mundo, na perspectiva indígena, pressupõe a existência de um outro mundo, simbólico e não observável, porém, tão real quando o mundo sensível materialmente.

Importantes mediadores¹⁶ entre o conhecimento e os alunos, aos materiais didáticos são atribuídos sentidos pelos professores; representam a diferença entre a monotonia das aulas expositivas e o dinamismo das práticas pedagógicas com diversos meios – textos, exercícios, vídeos, músicas, jogos e brincadeiras entre outros recursos - razão suficiente para justificar o destaque do tema deste trabalho. De acordo com Campos (2001), a produção e a escolha de materiais didáticos estão diretamente relacionadas ao processo de formação do professor. Evidenciou-se, neste estudo a ausência de práticas concretas e efetivas de produção de materiais didáticos, ao longo da formação acadêmica, destacando-se uma tendência a

¹⁶ O sentido atribuído à palavra *mediador* é “o que aproxima ideias, pessoas e atividades que estão separadas”, tendo como finalidade servir de elo, ligação ou união.

promover a reprodução de conhecimentos, sem explicitar o processo de construção dos conteúdos das disciplinas, nos cursos de formação dos sujeitos entrevistados, uma vez que “*As licenciaturas oferecidas para a formação dos novos professores não incluem a produção de materiais didáticos a partir dos conhecimentos que eles constroem*”. Essa compreensão se expressou na fala coletiva de modo repetitivo ao citarem os materiais em uso para a mediação didática.

Os materiais didáticos resultam e refletem a visão de mundo do professor e a tendência pedagógica que ele adota, portanto são impregnados de filtros ideológicos, o que os torna um objeto de análise minuciosa antes de serem adotados, para que sirvam, de fato, aos propósitos de educação, respeitando-se os processos próprios de construção de conhecimento sobre o modo de produção da vida dos Sateré-Mawé.

Há uma forte tensão entre o conhecimento, que vem sendo construído no plano da formação dos docentes sateré-mawé, e as práticas tradicionais de ensino às novas gerações, pois o grupo pesquisado apresentou um discurso permeado de heterogeneidades em seu interior, fazendo transparecer antigas e novas ideias sobre ensinar e aprender. Por um lado, surge um discurso que destaca a dimensão teórica dos conhecimentos construídos, valorizando certo tipo de material, revestindo-os de uma aura sagrada e atribuindo-lhes o *status* de guardião de conhecimentos hermeticamente fechados em si mesmos: “*Os livros didáticos são um velho sábio cheio de conhecimentos*”. Os livros didáticos assumem, portanto, um caráter sacro, o que pode explicar sua boa receptividade e uso acrítico, pois alguns sujeitos o consideram “[...] *instrumentos que o professor utiliza para repassar os conhecimentos*”, isto é, como se os livros dessem forma a incontestáveis verdades sobre o mundo e sobre a vida. Neste caso, o olhar não é do professor indígena, mas a reprodução da visão tradicional de ensino, historicamente imposta à escola urbana, na qual o professor é mero reproduzidor de conhecimentos que existiriam *a priori*, sem qualquer possibilidade de questionamento. Ainda que se lhe reconheça o poder do professor conferido pelo saber, essa visão baseada em apriorismos é o que sustenta o uso de materiais didáticos desatualizados ou constituídos de saberes prontos e imutáveis, o que só cabe em uma tendência pedagógica tradicional de ensino, na qual esses materiais perdem seu caráter histórico e social, já que os professores são impedidos de atualizar os materiais elaborados há muitos anos e “*Os planos de curso ainda não se relacionam à realidade local. Ainda não se*

consegue trabalhar a interdisciplinaridade". Os materiais já produzidos na forma de cartilhas apresentam textos meramente informativos e não orientam nenhuma atividade, servindo mais como um patrimônio do que como ferramenta de ensino.

O uso desses materiais em formato impresso e outros formatos aportam, contudo, discursos a ser compreendidos e reconstruídos pelos sujeitos localizados em tempo e espaço únicos, atualizados a cada utilização, simplificando a linguagem científica e estabelecendo uma relação dialógica com o aluno, a fim de proporcionar uma melhor compreensão das práticas que lhe deram origem. Ao professor cabe traduzir, com o auxílio desses materiais, o conhecimento já construído sobre o mundo em linguagens verbais e não verbais, trazendo, deste modo, o mundo para dentro da sala de aula ou para onde quer que as atividades de ensino se realizem, a fim de permitir ao aluno compreender e refletir sobre os conteúdos aos quais ele é exposto e sobre os quais deve operar de modo crítico, aproximando-o de sua realidade objetiva, para transformá-la, por meio de atividades teóricas e práticas ancoradas na realidade.

Por outro lado, há vozes dissonantes que sugerem fazer prevalecer metodologias próprias de ensino, como forma de resistência às imposições da visão tradicional urbana de educação, a permear as formas de validação do fazer pedagógico indígena com as autoridades locais da educação. Embora os materiais didáticos impressos e o livro didático, sobretudo, ainda representem uma forte tendência na escola indígena, é possível perceber sinais de novas tendências que reconhecem uma grande variedade de materiais como "*Caroço de açaí, fruta, papelão, tacacá (goma) para colagem, folhas, palha branca, sementes de milho, tipos de madeira, carvão, barro, insetos, frutos, areia, carvão, folha, semente, caroço, fruta, bolinha, tipos de cultivo e tipos de lixo*". Os professores *sateré-mawé* extraem esses elementos diretamente da natureza e deles fazem uso na mediação didática, o que se pode considerar uma diferenciação, por não estarem presentes nos contextos de educação urbana e pertencerem ao ambiente natural da vida desse povo, dada a realidade que é específica e diferenciada. Essas práticas, porém, não são documentadas e não se convertem em saberes a compartilhar e ensinar às próximas gerações de professores *sateré-mawé*.

Na faixa etária mínima em que se inicia o processo de alfabetização e letramento nas escolas indígenas, seis ou sete anos, a criança já tem acesso pleno aos códigos verbais e não verbais de sua própria cultura, através da oralidade, pois

participa de todas as atividades produtivas e rituais de sua comunidade, que são também situações de aprendizagem. Ela já domina, portanto, a modalidade oral de L1 e respectivas estratégias de comunicação, fazendo uso delas espontaneamente, em diversas situações de interação intersubjetiva, necessárias ao seu desenvolvimento psicossocial¹⁷. Imersa em um contexto sociocultural próprio e sem intervenções didático-pedagógicas, ouvindo e falando a língua materna para se comunicar em situações bem pragmáticas para as vivências cotidianas, “[...] difícil delimitar uma faixa de idade para a aprendizagem de um ou outro elemento da cultura e também separar a aprendizagem de um aspecto cultural e outro” (MELIÁ, 1979, p. 13-14), pois não há qualquer preocupação, nessa fase, com a consciência fonológica, aprendizagem do alfabeto, processos de formação de palavras, organização das palavras em categorias gramaticais, morfologia, sintaxe, semântica ou pragmática linguística. Já o acesso aos códigos verbais e não verbais orais e escritos da cultura dominante é parcial e se dá em diversas situações de letramento oral e escrito em L2, ocasiões em que acompanham as frequentes idas dos pais à cidade, surgindo dessas interações uma variante da língua nacional.

Inexistindo a obrigatoriedade do Ensino Infantil na legislação da educação indígena, o início dos estudos escolares se dá no 1º ano do Ensino Fundamental, ocasião em que a criança será alfabetizada. O ingresso da criança na escola é marcado por uma ruptura com o modo próprio e espontâneo de aprender sobre o mundo *in loco*, com base na observação e imitação dos sujeitos adultos. As diversas situações de ensino-aprendizagem passam a ser criadas e reguladas intencionalmente pelo professor, impondo a necessidade de materiais didáticos para mediar o conhecimento, objeto do processo de ensino-aprendizagem. No contexto sateré-mawé, esses materiais são extraídos da natureza ou importados da indústria educacional urbana, para dar suporte ao professor na atividade de mediação, a fim de aproximar o aluno do conhecimento, promovendo assim a sua apropriação para viver da melhor forma possível e transformar o que foi possível construir pelas gerações anteriores a ele.

Mas não basta ter materiais didáticos em mãos, pois para ensinar é necessário saber como o conhecimento foi construído desde seus primeiros estágios, a fim de compreender como ele se mostra nos dias atuais, porém não se

¹⁷ Vygotsky (1989).

tem ensinado a epistemologia ou como a subjetividade humana o construiu, por força da visão ultrapassada que mobiliza quase exclusivamente a memória em detrimento de todo o aparelho cognitivo à disposição para o aprendizado complexo.

Deste modo, esse professor em formação, a quem se atribui a tarefa de ensinar na perspectiva da interculturalidade, não demonstra conhecimentos suficientes em segunda língua para ensiná-la, apresentando inúmeras dificuldades em todos os níveis da fala tanto na modalidade oral como na modalidade escrita, sendo coerente afirmar que:

[...] o curso de pedagogia transformou-se curso com muita pedagogia (“conteudizada”), sem nenhum espaço para os conteúdos específicos da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e com uma débil formação nos modos de ensinar esses conteúdos. Ou seja, um curso de pouca expressão para a formação de professores, pois seus egressos não têm conhecimento do conteúdo nem conhecimento pedagógico do conteúdo [...] (LIBÂNEO, 2012).

Essa perspectiva é reforçada por Becker (2013), que descreve e propõe a abordagem construtivista de ensino, opondo-a didaticamente a dois outros tipos de epistemologia com base no apriorismo, inatismo, empirismo e diretivismo. Para este teórico, as escolas não podem se tornar auditórios de aulas monologadas, mas laboratórios da própria vida, onde o aluno experimente situações, possa construir e desenvolver projetos pertinentes a sua própria vida e de sua comunidade, transformando-se assim em espaço de vivências, que favoreçam a construção de conhecimento significativo, e para o qual “*Os alunos trazem diversos elementos da mata para a sala de aula*”, pois materiais didáticos “*também são os que são produzidos com os alunos em sala de aula*”, expressando, nesta visão de ensino, uma forma embrionária de abordagem socioconstrutivista/interacionista do conhecimento a ser desenvolvida conscientemente, a fim de conquistar sua autonomia. Esta abordagem favorece comportamentos que se expressam em postura ativas de quem ensina e de quem aprende no contexto escolar, pois o aluno envolve-se ao ser exposto a situações interessantes, sendo desafiado a agir e experimentar, bem como hipotetizar, tomar consciência, dialogar, interagir e praticar; o professor desenvolve a visão macro e micro contextual do ensino-aprendizagem, segundo a qual todos e tudo têm uma função ou um papel a desempenhar. Paulo Freire (1982, p. 78) argumenta que “o educador já não é o que apenas educa, mas o

que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos”. Não se trata apenas de comportamento observável, mas ação que produz sentido para o que se aprende de modo interdisciplinar.

Assim, *“Em Ciências, são trabalhadas as plantas medicinais de modo prático, isto é, o professor leva os alunos à mata para que eles observem as plantas. De lá, os alunos trazem plantas, a partir das quais se elaboram desenhos de diversos elementos que dão conta do contexto de onde a planta é encontrada, fazem pinturas, produzem e leem textos”*, de acordo com os seguintes procedimentos: *“Primeiro levar os alunos para o mato, a fim de observar as cores das folhas de palha e posição da palha, depois, quebrar essa palha e trazê-la para fazer artesanato com bola, relógio e buzina que são produzidos com palha branca”*. Constroem-se, assim, novos conhecimentos, a partir do que a ciência já construiu e validou como verdadeiro, sem jamais esquecer de que todo conhecimento é provisório e aproximativo do real, portanto, não é definitivo, nem incontestável, tampouco realidade em si. Corroborando com essa ideia, Paulo Freire (1996), afirma que não se faz educação com mera transmissão de conhecimentos, posto que, o aprendiz tem um papel muito dinâmico como sujeito, protagonista, do processo de aprendizagem, devendo-se, portanto, criar uma possibilidade de construção própria do conhecimento, com base nas experiências e olhares subjetivos sobre o mundo.

Da concepção socioconstrutivista de ensino surge a possibilidade de se pensarem materiais didáticos específicos e diferenciados, vislumbrando-se que *“Os próprios alunos poderiam sentir-se mais motivados com a possibilidade de ter suas produções escolares transformadas em materiais didáticos [...]*, contrapondo-se à postura tradicional de ensino que propõe o aprendizado descontextualizado”. Tanta energia empregada em escritos, apenas para serem corrigidos ortográfica e sintaticamente pelo professor, quando poderiam ser dotados de finalidade social, isto é, a que é sugerida no discurso coletivo: servir como material didático para ensinar a escrever as novas gerações de alunos. Essa possibilidade torna útil um aprofundamento do que propõe a teoria psicogenética, de Piaget e Wallon, na qual se postula a pertinência de expor o sujeito a situações de desequilíbrio, para que a necessidade de reequilibrar-se o faça agir sobre o mundo objetivo, a fim de conhecê-lo, processar a equilibração e acomodação do que aprendeu em algum esquema cognitivo já existente ou criar uma conexão para um novo esquema para

registrar o que construiu. A afetividade surge nos estudos psicogenéticos como um importante estímulo do ambiente que potencializa as ações para o desenvolvimento humano e a construção do conhecimento.

As explicitações oriundas desta abordagem, porém, não são bastantes para dar conta de toda a complexidade do desenvolvimento humano e da construção do conhecimento, já que o ambiente escolar é diferente dos ambientes naturais e domiciliar, cenários da aprendizagem espontânea, não regulada. Então uma outra visão desse período da segunda infância é descrita por Meliá (1979, p. 14), para quem “A criança indígena faz em miniatura o que o adulto faz. Vive no jogo a vida dos adultos. Aprende as atividades rotineiras, participa da divisão social do trabalho e adquire as habilidades de usar e fazer utensílios de seu trabalho, de acordo com a divisão de sexo”, dito de outro modo, em um processo autêntico de ensino-aprendizagem, não se separam a vida e a escola, pois as crianças se educam ao viver esse mundo não fragmentado. No discurso coletivo, essa perspectiva de aprender de forma lúdica não se manifesta explicitamente, a não ser pelo destaque de atividades com *“músicas e histórias”*.

O trio constituído por Vygotsky, Luria e Leontiev (1988) cujos trabalhos se assentam em uma base histórico-cultural acrescenta outros aspectos ao pensamento piagetiano de cunho construtivista, para uma melhor compreensão sobre a construção do conhecimento, atividade fim da educação escolar. O homem modifica e é modificado pelo ambiente e, ao agir sobre o mundo material, deixa suas marcas subjetivas e procedimentais “impressas” no produto de seu trabalho, de modo que gerações posteriores possam identificar os processos que conduziram àquele produto cultural. Nos relevantes trabalhos do citado trio, destaca-se a importância da linguagem, qualquer que seja o código usado no processo de desenvolvimento humano e aprendizagem, pois ela é o mais eficiente mediador da cultura, portanto, essencial na socialização da criança em ambiente escolar ou fora dele. Deve-se a Vygotski (1989) os conceitos de mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a área onde o professor deve atuar, como mediador, a fim de ensinar tudo aquilo que o aluno não for capaz de aprender sozinho em um determinado momento de seu desenvolvimento psicomotor. Neste espaço, o professor cria e recria instrumentos para facilitar a apresentação dos conteúdos curriculares de uma forma agradável aos alunos. Leontiev (1978) trouxe à luz a importância das brincadeiras e jogos para a aprendizagem, pois:

[...] a criança aprende brincando. A originalidade aqui é que o índio, já desde pequeno, brinca de trabalhar. Seu brinquedo é, conforme o sexo, o instrumento de trabalho do pai ou da mãe. O índio que brincou de trabalhar, depois vai trabalhar brincando. O seu jogo é brinquedo, não lhe deu ilusões, que depois a vida lhe negará (MELIÁ, 1979, p. 19).

Compreende-se, portanto, que as brincadeiras e os jogos também podem ser usados em processos de mediação, uma vez que são desenvolvidos a partir da aprendizagem de regras pré-determinadas, considerados, hoje, um direito de aprendizagem¹⁸. Luria (1986) ampliou significativamente esse quadro teórico, através de suas experiências e influenciado pelos estudos de Vygotsky, ao demonstrar a importância do ambiente cultural para o desenvolvimento da linguagem que é o elemento organizador das funções psíquicas superiores tais como o pensamento e a memória, diretamente envolvidas na aprendizagem. Compreende-se, portanto, que a linguagem assume papel de destaque no processo de ensino-aprendizagem em toda a sua complexidade, porque é o grande organizador do pensamento.

Nessa mediação pelo uso da linguagem, o material didático se mostra fundamentalmente importante no ambiente escolar, seja qual for a sua natureza, o formato ou suporte, pois o objetivo é apresentar os conteúdos curriculares de modo atraente ao aluno e proporcionar ao aluno atingir um novo nível de conhecimento. O professor assume um papel central no espaço da ZDP, ao articular situações que potencializem o aprendizado de seu aluno, de modo que este atinja, aos poucos, um grau de autonomia que lhe permita desenvolver sozinho as tarefas outrora mediadas. Sendo a linguagem, um dos produtos culturais mais importantes na mediação do conhecimento, pois seu uso permite a criação e produção de outras ferramentas e instrumentos para auxiliar o trabalho do professor sateré-mawé, foram adotadas, neste trabalho as definições de cultura propostas por Geertz (2008, p. 9), como “estruturas de significados socialmente estabelecidas” ou “teias de significados” cuja gênese, manutenção e transmissão estão a cargo dos atores sociais; e Laraia (2001), para quem a cultura é um conjunto de aprendizados sociais que permite a manutenção de um povo e a sobrevivência de uma geração após outra, adaptando-se ao dinamismo da vida e transformando-se no contato com outras culturas.

¹⁸ Toda criança tem o direito de brincar na escola, mesmo sem a associação de conteúdos curriculares (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/2013).

Libâneo define meios de ensino como “todos os meios e recursos materiais utilizados pelo professor e pelos alunos para a organização e condução metódica do processo de ensino e aprendizagem” (1994, p. 173). Ele distingue equipamentos como meios gerais de ensino, uma vez que têm relação indireta com o ensino: carteiras, mesas, quadro negro, projetores de *slides* ou filmes, toca-discos, gravador e toca-fitas. Como materiais específicos para cada disciplina, o autor cita: ilustrações e gravuras, filmes, mapas e globo terrestre, discos e fitas, livros, enciclopédias, dicionários, revistas, álbum seriado, cartazes, gráficos etc. Esse autor faz um destaque, sem comentar ou criticar, para o fato de outros autores considerarem também como meios de ensino “manuais e livros didáticos; rádio, cinema, televisão; recursos naturais (objetos e fenômenos da natureza); recursos da localidade como biblioteca, museu, indústria etc.); excursões escolares, modelos de objetos e situações (amostras, aquário, dramatizações etc.)”. Os sujeitos pesquisados definem os materiais didáticos como sendo “*Tudo o que eu, professor, trabalho na escola como: livro e material ocidental e materiais que têm na nossa realidade como materiais práticos*”, o que mostra a proximidade dessa definição ampla do objeto em relação às definições dos teóricos da didática, considerando-se a quantidade e diversidade de materiais com que exemplificam os instrumentos, ferramentas e meios usados em sala de aula.

A partir dessa ampla concepção do objeto “materiais didáticos”, evidenciaram-se posicionamentos didático-pedagógicos que traduzem a existência de metodologias próprias de ensino, de tal modo que “*Eu produzo texto na minha língua sobre conceito de remédio caseiro, ou seja, ervas medicinais. Depois, leio junto com os alunos. Depois trabalho com ortografia, estrutura das palavras, formação das palavras*”. Esse trecho destacado no discurso coletivo se mostra como forma de resistência às imposições da visão tradicional urbana de educação e suas práticas descontextualizadas, que se têm colocado como obstáculos à validação do fazer pedagógico indígena junto às autoridades locais da educação, pois a predominância de materiais didáticos impressos e o livro didático que abordam conteúdos plenos de ideologia da cultura dominante ainda são muito fortes, uma vez que “*Os materiais mais usados são livros que vêm da SEMED*”.

No texto de justificativa para a produção de materiais didáticos específicos dos Cadernos SECAD/MEC, pode-se ler que “Os livros didáticos disponíveis nos diversos Programas do Livro (MEC/FNDE) não atendem aos direitos culturais dos

povos indígenas no sentido de expressar suas peculiaridades socioculturais e sociolinguísticas” (BRASIL, 2007, p. 54).

No discurso coletivo, vem à tona também uma tendência sustentada pela Epistemologia Genética, de uma nova compreensão do objeto e a necessidade de sua redefinição “*Os materiais didáticos também são aqueles produzidos com os alunos em sala de aula*”, expressando, ainda que seja, “*conhecimentos construídos dentro e fora da escola*”. Essa ideia é corroborada pelo pensamento de Demo (1993), para quem o melhor livro didático é o próprio professor e nada o substitui na tarefa de elaborar, produzir, analisar e escolher essa importante ferramenta de mediação em suas práticas, uma vez que:

O professor educador pode ser o professor-investigador, porque é capaz de olhar o mundo também através dos olhos dos seus próprios alunos. O professor que não é educador não é capaz de acreditar que seus alunos também sabem, que o educador também aprende com o educando e, finalmente, que conhecimento se constrói, não se dá (D'ANGELIS, 2003, p. 34).

Essas capacidades de produzir materiais didáticos implicam, contudo, um “saber-fazer” técnico, que se soma à capacidade de construir conhecimentos sobre o mundo, sendo necessário, também, conhecer o conjunto de ofertas que as políticas públicas nacionais colocam-lhes à disposição, pois “Compreende-se que quando o professor se apropria, desenvolve e adapta o material didático e o utiliza adaptando ao contexto dos alunos a aula resulta mais produtiva para o professor e para o aluno” (SILVA, GIORDANI e MENOTTI, 2014, p. 1), mas:

[...] os docentes possuem uma idéia fixa de que os materiais didáticos precisam ser comprados para terem o seu devido valor. Assim, eles desconhecem a importante ação que o material produzido pelo docente pode causar, sendo que, ao conhecer as diversas dificuldades dos alunos, os professores podem desenvolver materiais que consigam saciar as mesmas (Idem, 2014, p. 19).

Na mesma linha de raciocínio, Libâneo (2012) afirma que o objetivo do ensino é o desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno a partir dos conteúdos, enquanto processos, e, para tal, é necessário que o professor se aproprie do modo de produção do conhecimento, pois não há autonomia docente sem investigação do campo próprio do conhecimento. Materiais didáticos desatualizados não expressam

a cultura de um povo em sua dinâmica, a não ser recortes cristalizados que a aprisionam em um tempo que já passou. A cultura ela só pode ser representada no dinamismo das ações dos sujeitos em sociedade, sendo incoerente, portanto, que materiais didáticos concebidos, elaborados e produzidos para ensinar cultura cristalizem verdades do passado como válidas para todos os tempos, a partir de uma ou outra tendência pedagógica predominante, quadro teórico respectivo, e condições específicas, além das limitações tecnológicas, perpetuando-se em modelos únicos de produção. Tampouco se trata de descartá-los, já que são produções culturais de uma época, mas não se pode aceitar que esses materiais sejam usados de modo acrítico, sem que se façam as adequações condizentes com a realidade contextualizada.

O livro didático é o mais antigo e mais usado recurso didático dentre todos, uma vez que propicia "uma sistematização de conceitos trabalhados, uma organização das conclusões tiradas e também da fixação desses conceitos e conclusões" (PELETTI, 2000, p. 187), alertando, contudo, para a necessidade de se destacar que ao livro didático não é possível "ditar" e assumir toda a ação pedagógica, pois este recurso depende inteiramente do uso que o professor faz dele, podendo alterar a ordem das unidades, adaptar atividades que se coadunem melhor com as características e necessidades de sua turma e outras adequações que se façam necessárias.

Os materiais didáticos servem tanto para o professor ensinar, quanto para o aluno aprender, podendo ser muito úteis, para mediar o ensino da linguagem, meio de acesso a outros conhecimentos, destacando-se alguns dos papéis mais relevantes dos materiais impressos:

[...] um recurso para apresentação de material (oral e escrito); uma fonte de atividades para a prática do aprendiz e interação comunicativa; uma fonte de referência para alunos quanto à gramática, ao vocabulário, à pronúncia etc.; uma fonte de incentivo e idéias para atividades de linguagem em sala de aula; um currículo (onde se refletem os objetivos de aprendizagem já determinados); um recurso para aprendizagem autodirecionada ou trabalho de auto-acesso; um suporte para professores menos experientes que ainda precisam ganhar em confiança (CUNNINGSWORTH, 1995, p. 7).

Os livros didáticos impressos têm sido os principais materiais didáticos a apoiar o trabalho docente dos Sateré-Mawé, mas seu uso indiscriminado não é aconselhável, pois se trata de um produto cultural e, neste caso, é fundamental

perguntar-se, ao fazer uma escolha, se os conteúdos, as propostas de métodos e técnicas de ensino dialogam com a cultura do povo concernido no processo educativo, a fim de que o aluno indígena perceba-se sujeito do processo de ensino-aprendizagem, pois, em relação a este aspecto, nas escolas sateré-mawé:

A adoção desses livros os conduz a um ensino descontextualizado, já que a maioria dos livros didáticos distribuídos é produzida em diferentes regiões do Brasil, principalmente no sudeste, sem levar em conta a realidade do interior do Amazonas, onde estes alunos e professores vivem (FRANCESCHINI; CARNEIRO; SILVA, 2012, p. 9).

Um contraponto importante faz Oliveira (2010), ao avaliar que a produção de materiais didáticos é um ponto central na formação dos professores indígenas e na estruturação da escola bilíngue. O bilinguismo que se reivindica não tem a ver com falar duas línguas, mas a relação não hierárquica entre L1 e L2, de modo que ambas as línguas sejam usadas indistintamente para construir conhecimentos, contrariamente ao modo como os materiais didáticos são produzidos e chegam às comunidades indígenas geralmente. Espera-se, diante desse contexto singular, que o sujeito sateré-mawé se constitua bilíngue em plenitude do termo, ao final do processo de escolarização, como pré-requisito para a cidadania.

Sobre esses modos de produção de material didático, destacamos algumas questões:

A primeira delas diz respeito a que as escolas indígenas têm recebido massivamente os materiais didáticos comuns distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pensados para um tipo de público muito diferente dos alunos de escolas indígenas (e de tantos brasileiros de outros contextos). Há somente dois lugares para a *diferença* no PNLD: os livros em braile, distribuídos desde 2001, e os livros para portadores de necessidades especiais. De resto, não são livros pensados para contemplar as diferenças culturais dos brasileiros, apesar de o país ser signatário da Declaração Universal dos Direitos Culturais: são livros em português apenas, e não se preocupam com as perspectivas indígenas (OLIVEIRA, 2010).

Isso tem provocado significativas lacunas no processo de educação escolar dos Sateré-Mawé, pois os conhecimentos ancestrais e a L1 foram desvalorizados historicamente, para favorecer o aprendizado da cultura envolvente e da L2 como único meio de se ter acesso aos valores éticos, morais e de comunicação e, uma vez que esse povo não domina a L2, tem sido por ela dominado.

1.2 Materiais didáticos e seus usos em escolas sateré-mawé

Na perspectiva de que tudo pode servir como mediador para aproximar o aluno do conhecimento sobre a vida e do mundo simbólico de sua cultura, os materiais didáticos citados pelos sujeitos pesquisados são numerosos e diversos, chegando a ser surpreendente a criatividade, para suprir a inexistência de materiais apropriados à cultura sateré-mawé, uma vez que adotaram essa definição de espectro tão amplo.

O véu do etnocentrismo pode produzir a crença de que não existam tecnologias para a realização do trabalho escolar indígena e, por isso, deva receber o material excedente das escolas urbanas, mas Ostrower (1987, p. 53) considera que “criatividade é inerente à condição humana” e “O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam” (Idem, p. 5). A criatividade é potencializada pelas interações do homem com o mundo material e o mundo simbólico, em cujo entrecruzamento, ela eclode em infinitas possibilidades de transformação do real, pois, o mundo habitado pelos sujeitos pesquisados não se fragmenta em dualidades, e a vida transcorre no ritmo das transformações culturais menos intensas e menos rápidas em relação ao que ocorre no mundo urbano, onde tudo se torna mais fluido e descartável, mais transitório, isto é, nada é perene e quase não se consegue acompanhar as mudanças, sobretudo, em tempos de tecnologias avançadas de informação e comunicação.

Nesse mundo sem dualidades que separem natureza e cultura, o novo não pode prescindir do antigo, do tradicional:

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse “novo”, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato de criador abrange, portanto, a capacidade de compreender, e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar (Ibidem, p. 9).

Assim, buscou-se apreender no discurso coletivo dos sujeitos pesquisados quais os materiais próprios ou importados da cultura urbana são usados nas escolas onde eles atuam e como a criatividade desses sujeitos incide sobre os materiais citados, para transformá-los, adequando-os à realidade do ensino de suas escolas.

Para tal, a ideia da escola como um entre-lugar deve ser retomada, pois a lista abaixo apresenta os materiais citados como os mais usados pelos sujeitos entrevistados, da qual se pode apreender que há elementos tanto da cultura dos índios quanto da cultura dos não índios a permear as práticas pedagógicas nas escolas sateré-mawé:

- *livros didáticos e paradidáticos, dicionários, gramáticas da língua sateré-mawé;*
- *livros didáticos e paradidáticos, dicionários, gramáticas da língua portuguesa;*
- *material concreto e teórico: textos, ábaco, material dourado;*
- *matérias-primas: madeira, palha de arumã, fibras de arumã, fibra de cipó-açu, folha, caroço de tucumã, tala, caroços e sementes;*
- *material e suporte audiovisual: aparelho de DVD;*
- *artefatos: forma de ovo com bolas de papel, tampa de garrafa pet, emborrachado, papel, lápis, armadilha, flechas, remo, palitos, jogos do alfabeto, jogos de matemática, caderno, borracha, giz, lápis de cor, quadro de giz, papel cartolina, régua, cola;*
- *símbolos: histórias, língua materna, pinturas, músicas, costumes e tradição;*
- *minerais: água, carvão, barro, pedra;*
- *alimentos: tacacá, crueira;*
- *seres vivos da natureza: insetos, frutos, fruta, caroço de açaí.*

Nas fronteiras desse entre-lugar que constitui o espaço da educação escolar sateré-mawé, os sujeitos pesquisados não só identificam e diferenciam o que é próprio de sua cultura e o que vem de fora, como fazem questão de marcar no discurso uma fronteira simbólica, isto é, a coexistência de dois sistemas simbólicos, compondo esse “entre-lugar” (BHABHA, 1998), onde se produzem as relações interculturais (FLEURY, 2003) ou fricções interétnicas (OLIVEIRA, 1962). Deste modo, nessas relações:

As perspectivas interculturais têm vindo a permitir o reconhecimento da existência de sistemas de saberes plurais, alternativos à ciência moderna ou que com esta se articulam em novas configurações de conhecimentos. [...] A abertura de uma pluralidade de modos de conhecimento e a novas formas de relacionamento entre estes e a ciência tem sido conduzida, com resultados profícuos, especialmente nas áreas mais periféricas do sistema mundial moderno, onde o encontro entre saberes hegemônicos e não hegemônicos é mais desigual e violento. [...] é nessas áreas que os saberes não hegemônicos e os seus titulares mais necessidade têm de fundar a sua resistência em processos de autoconhecimento que mobilizam o contexto social, cultural e histórico mais amplo que explica a desigualdade, ao mesmo tempo em que gera energias de resistência contra ela (SANTOS, 2006, p. 152-153).

Há uma pequena e finita quantidade de materiais didáticos já produzidos pelos professores sateré-mawé, no âmbito do já referido projeto “Pira-Yawara”, mas se por um lado, os materiais já produzidos atenderam às exigências legais no que concerne ao uso da língua materna e apresentam o ponto de vista cultural do povo, por outro lado, falta-lhes o caráter dialógico, pois foram elaborados segundo modelos urbanos de apresentação de conteúdos, com base na lógica da seriação e imitam o discurso dos materiais didáticos impressos ordinários dos tempos primordiais das escolas dos não índios que expunham conteúdos construídos incontestavelmente pela ciência, conforme argumento a seguir:

Já é significativo o número de cartilhas de alfabetização, mas são pouquíssimos os materiais didáticos que tratam de conhecimentos específicos, como as mitologias, as etnomatemáticas, as etnociências, as etnogeografias, as etnohistórias e outras especialidades que deveriam ser trabalhadas de forma articulada durante o ciclo do Ensino Fundamental (LUCIANO, 2006, p. 160).

Em sistema de colaboração com docentes de diferentes instituições de ensino superior e das secretarias de educação, às quais se vinculam as escolas sateré-mawé, alguns materiais didáticos impressos foram produzidos no âmbito de programas de formação docente ou de pesquisa: cartilhas, gramática, dicionário, entre outros, tipos de materiais usados no ensino de abordagem tradicional, em que o material didático é meio para o repasse de conhecimentos prontos e acabados em oposição à tendência contemporânea de ver e considerar os produtos culturais como temporários, portanto, dinâmicos e sempre sujeitos a transformações.

A maior parte desses materiais didáticos teve edição limitada, há mais de quinze anos e não passou por atualizações recentes, não permitindo novas

distribuições diante do desgaste pelo uso. Não há disponibilidade de novos materiais nas secretarias para distribuição nas escolas das comunidades sateré-mawé, o que impõe o uso de outros materiais impressos produzidos por sujeitos da cultura urbana e, portanto, bastante diferente da cultura desse povo, por isso, “*É lamentável a descontinuidade do processo de produção de materiais didáticos iniciado com o projeto Pira-Yawara, pois há uma grande carência de materiais para as escolas hoje*”, apesar de constar no discurso oficial a promoção e o provimento de condições para que os professores indígenas ampliem a oferta e aperfeiçoem o processo de produção de materiais didáticos.

Os livros didáticos já produzidos acabaram assumindo o caráter de monumentos, jamais atualizados ou revistos e, na verdade, em um formato que não permite atividades de ensino, para além de objetivos informacionais sobre uma cultura cristalizada, vindo a constituir-se no imaginário da sociedade envolvente uma identidade de povo Sateré-Mawé guerreiro, que vive em lugares paradisíacos, dentro da floresta, sem precisar trabalhar, colhendo e caçando tudo o que a natureza lhes dá, para cultivar apenas a preguiça tão falsamente associada aos indígenas, que enfrentam verdadeiramente muitas adversidades e o trabalho árduo no contexto atual.

Atribui-se aos índios a defesa do patrimônio natural e da biodiversidade da Amazônia contra aqueles que a querem deflorar e destruir, nas pessoas de fazendeiros e garimpeiros. Cuidar e defender a floresta desses e de outros invasores e destruidores, sem lhes dar, contudo, os meios para a resistência e o combate em termos de igualdade de condições materiais, decorrendo dessa visão um reforçamento da ideia romântica dos índios, como eternas e puras crianças às quais se cobram obediência e um nacionalismo ingênuo, considerando-os incapazes para a emancipação que os tornem protagonistas, porque isso representa o empoderamento que a cultura hegemônica não tem desejado compartilhar, impondo-se uma tutela que lhes cerceia as ações.

Assim, para que o índio não se reconheça no presente nos materiais didáticos, supervalorizam-se recortes da cultura cristalizada no passado e, há muito, transformada, em um gênero textual – a cartilha - que só circula no ambiente das comunidades sateré-mawé, deixando de ter finalidade social e educativa para a interculturalidade, em perspectiva mais abrangente, uma vez que não circulam fora

das comunidades e não dão conta das importantes transformações que as práticas sociais, históricas e políticas proporcionaram a esse povo.

Uma importante transformação a ser destacada é a passagem da tradição oral de uso da língua às práticas da escrita, pois:

Rigorosamente falando, *não creio eu o homem da oralidade seja o mesmo homem da escrita*. Dito de outro modo: as pessoas que, numa sociedade indígena, estão mais próximas e participantes da tradição oral, *não são* as melhores candidatas a dirigir o processo de acercamento à escrita. Isso sugere que, fatalmente, a escrita é ou será absorvida e transformada por uma sociedade ágrafa em um instrumento seu, exatamente por aquelas pessoas que, por vários motivos, tiveram mais acesso ao mundo exterior, dos não-índios, e mantém menos vínculos de lealdade com a tradição oral (D'ANGELIS, 2007, p. 30).

Dialogando com esse ponto de vista, em análise dos materiais didáticos produzidos pelos professores sateré-mawé, no âmbito do já referido projeto “Pira-Yawara”, Silva (2007) afirma que a linguagem desses materiais não coincide com o linguajar do povo, pois imita o linguajar da cidade, e não abordam gêneros textuais próprios, reiterando a fala de Ferreiro (2001), assim referida:

[...] a autora salienta a importância dos significados para a criança, uma vez que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser feita através de textos que contêm características reais do espaço onde o discente habita. Já que muitos livros apresentam textos advindos de lugares muito distantes que não levam em consideração o ambiente social da criança (*apud* SILVA; GIORDANI; MENOTTI, 2014, p. 16).

Deste modo, torna-se relevante conhecer e desenvolver o ensino da escrita com base no estudo dos gêneros textuais, começando-se pelos gêneros circulantes dentro das comunidades sateré-mawé, preferencialmente, em processo mais abrangente que aborde também outros gêneros que circulam exclusivamente nos meios de comunicação da sociedade dominante. É no estudo dos gêneros que se tem a capacidade de compreender os elementos polifônicos. Isto é, as muitas vozes que dão sentido ao texto, resguardando-se a historicidade que lhe confere o caráter discursivo, portanto, social. Nessa ideia está ancorada a proposta oficial de ensino, isto é, ensinar com a abordagem dos gêneros textuais, desde as primeiras séries, com vistas à alfabetização e ao letramento, pois os avanços do conhecimento científico dão conta da necessidade desse saber e de sua relevância para o ensino-aprendizagem das línguas modernas vivas. Tanto os Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN) quanto os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena (RCNEI), que derivam da legislação vigente, afirmam a necessidade de professores e alunos conhecerem os gêneros e os tipos textuais circulantes na sociedade e em seus diversos segmentos, a fim de se apropriar de conhecimentos relevantes para a vida e aperfeiçoar suas estratégias de representação e comunicação, partindo sempre do texto e as situações sociais em que é produzido, para compreender os parâmetros de construção em direção ao estudo das formas linguísticas orais e escritas sem hierarquia, mas reconhecendo que nada faz sentido sem que se reconheça a linguagem como produção humana subjetiva.

A identificação dos gêneros textuais¹⁹ circulantes dentro e fora das comunidades sateré-mawé e seu estudo crítico contribuirão para proporcionar um entendimento mais claro das relações entre os dois mundos em que se situa esse povo, vindo a constituir parâmetros que os oriente a decidir que elementos culturais entram em sua vida cotidiana e que elementos se mostram inadequados, devendo permanecer do lado de fora. Deste modo, faz uma grande diferença na qualidade de vida de um cidadão de qualquer grupo social saber que uma peça publicitária visa à reação do sujeito-leitor. No meio urbano, quem escreve um anúncio de venda espera vender o produto anunciado ao leitor, por isso, põem-se em relevo somente as características que despertem o desejo de consumo do leitor idealizado, buscando-se argumentos persuasivos. Assim, vendem-se produtos como alimentos naturais e industrializados, que são de extrema necessidade ao desenvolvimento biopsicossocial, mas também uma variedade de produtos que constituem o desenvolvimento ontológico, alguns dos quais apenas supérfluos, outros, danosos à saúde e ao ambiente.

O que se expressou de modo claro na pesquisa realizada é que se deseja formar cidadãos sateré-mawé que façam uso crítico de L1 e L2, com a mesma desenvoltura nas situações comunicativas da vida cotidiana, não a substituição de uma pela outra ou o privilégio de uma sobre a outra, com perdas irreparáveis para os Sateré-Mawé, pois a língua é um dos elementos constitutivos da identidade cultural e, neste caso, a garantia de direitos fundamentais, portanto, uma questão sempre posta à reflexão para as práticas dos educadores – pais, anciãos e demais comunitários - e não apenas dos professores.

¹⁹ Noção incluída pela Análise do Discurso nos estudos da linguagem a partir das ideias de Bakhtin, para quem a linguagem se expressa em características mais ou menos estáveis.

Há uma forte preocupação, da parte de alguns professores, em relação às influências da língua portuguesa sobre a língua sateré-mawé, uma vez que se constata evidências cada vez mais fortes de empréstimos linguísticos da língua portuguesa em número exagerado, sem que se vislumbrem mecanismos de impedir essas ocorrências.

A carência de materiais didáticos específicos e diferenciados não lhes oferece opções, que não seja a adoção de livros didáticos em uso nas escolas urbanas, evidenciando que o multiculturalismo, subjacente às relações culturais, desaparece dos contextos escolares, restrita a uma única leitura de realidade possível que é aquela produzida pela indústria de materiais didáticos homogeneizantes e generalizantes, isto é, a realidade de uma cultura estéril e desprovida de sentido sociohistórico, na qual alunos e professores não se reconhecem, porque ela é invisível e desconectada da realidade dos sujeitos.

Os Sateré-Mawé estão em processo próprio de reconstrução de suas escolas e, portanto, em reformulação de suas práticas educativas, desenvolvendo ações que lhes permitam dotá-las de novos sentidos e que reflitam a coerência de seus projetos em relação ao projeto de sociedade que se vem construindo a cada encontro pedagógico, do qual participam todos os comunitários, por entenderem que *“A escola pode se tornar um ambiente de aprendizagem transformador, no qual prevaleçam a cultura e as tradições do povo, além de um espaço de produção de materiais didáticos em língua sateré-mawé, uma vez que são tratados assuntos específicos da tradição deste povo.* Nesse processo, são necessários novos materiais que dialoguem com a cultura e permita que o aprendiz se reconheça nos planos da identidade e cultura étnica, a fim de prover os atores da escola de materiais didáticos coerentes com seus projetos de homem e sociedade, considerando que:

[...] a língua indígena apresenta-se com um grau de bilinguismo crescente que preocupa na medida em que professores e comunidades ainda não tomaram consciência do quanto estão se deixando envolver pelo processo de escolarização imposto pela sociedade majoritária. Através de empréstimos e de situações cotidianas de interação, os Sateré-Mawé cada vez mais dão espaço ao Português em detrimento de sua língua ancestral (SILVA, 2007, p. 83).

Na citação da pesquisadora, pode-se compreender a preocupação com um bilinguismo que não se deseja, pois ele impede o fluxo natural de evolução das formas de representação oral e escrita da L1, expressão da cultura sateré-mawé, assumindo feições exageradamente parecidas com os aspectos da L2 tanto na escrita como na oralidade.

Até meados do século passado, a língua sateré-mawé era ágrafa e a cultura era repassada às novas gerações pela oralidade, tarefa atribuída aos anciãos, que guardavam e difundiam o patrimônio cultural expresso em narrativas mitológicas e nos conhecimentos necessários à produção cultura de artefatos para o uso cotidiano, contudo:

É importante ressaltar que, os atuais professores indígenas, foram, de alguma forma, iniciados na leitura e na escrita por missionários que visavam integrá-los através de um ensino que não condizia com sua realidade linguística e cultural. Em grande parte, somente há pouco tempo e já como professores indígenas, aprenderam a escrever em Sateré-Mawé e apresentam grande insegurança na prática escrita. Esses professores sofreram ao serem alfabetizados pela obrigação de aprender uma língua imposta num claro processo onde a língua materna serviria apenas de veículo de transição para o aprendizado do Português como língua nacional. Tudo em relação ao seu conhecimento linguístico e cultural era desconsiderado. Isso faz com que nas suas atuações como professores indígenas haja uma nítida preocupação no sentido de que não se repita esse processo de descaracterização. Mas há ainda muito que fazer no sentido de conscientização deles em relação às suas práticas de ensino (Idem, p. 87).

A preocupação expressa nesta citação é pertinente, se consideradas as dificuldades de enunciação oral e escrita em L2, na ocasião da realização do grupo focal, quando até mesmo aqueles que têm um melhor desempenho linguístico e maior espontaneidade ao falar apresentaram dificuldade em abordar o assunto, fazendo-o de modo bastante sucinto, demonstrando insegurança quanto ao tema.

Os materiais didáticos não são neutros, pela carga ideológica que aportam para dentro das escolas sateré-mawé, por isso impõe-se a necessidade de analisá-los com cuidado para que não sirvam como ponte para a transição ao uso exclusivo da L2.

A língua Sateré-Mawé pertence ao tronco Tupi-Guarani, de acordo com Rodrigues (1984), mas apresenta fortes influências das línguas Nheengatu, Aruak e Karib, portanto, híbrida em sua origem. Deste modo, não pode ser reduzida à condição de artefato para tradução de conhecimentos produzidos em apenas uma

das línguas obrigatórias no ensino. Há toda uma história que subjaz à existência dessa língua que precisa ser conhecida, isto é, como ela se constituiu historicamente e, do mesmo, conhecer que a segunda língua também é híbrida desde a origem. Como se deu essa fusão de elementos das três línguas e que outros elementos culturais herdaram dessas culturas de contato? É necessário compreender por que é necessário avaliar não apenas as causas, mas também as consequências dos empréstimos linguísticos nos contatos.

A documentação da língua sateré-mawé ocorreu há bem pouco tempo, portanto, a aquisição e apropriação da modalidade escrita desta língua se impõem até mesmo aos professores incumbidos de ensiná-la e aos quais se atribuem novos papéis, inclusive, de substituir os anciãos na tarefa de narrar suas histórias e difundir dos conhecimentos ancestrais no espaço da escola, como destaca o discurso coletivo *“Trabalhamos a língua materna para abordar os conteúdos de nossa realidade local, que são materiais concretos, com base na transdisciplinaridade. A mata e temas derivados são elementos geradores para as atividades de leitura e produção de textos”*. Não transparece na fala transcrita, a consciência de que a L1 também pode representar os objetos da cultura da L2 e de outras culturas, restringindo seu uso à representação da cultura local.

Calvet (2002, p. 35) afirma que o mundo é plurilíngue, isto é, são muitas as línguas de comunicação no mundo e algumas convivem num mesmo espaço simultaneamente sem desaparecer, pois “O plurilinguismo faz com que as línguas estejam sempre em contato. O lugar desse contato é o indivíduo (bilíngue, ou em situação de aquisição) ou a comunidade”. Do mesmo modo, Santos (2006) considera que o mundo é multi- ou pluri- ao invés de universo e tal fato inviabiliza qualquer atitude discriminatória em relação às culturas que as línguas representam. Conhecer mais de uma língua, a partir da modernidade, tornou-se uma vantagem da qual o sujeito passou a se beneficiar, porque permite acesso a outras culturas e aprender com elas e, do mesmo modo, expressar-se em outras culturas e dar a conhecer a cultura local. Desde então, tornou-se possível entrar e sair, retornar para o que é seu, retomando suas formas próprias de expressão subjetiva.

Ser brasileiro, hoje, é falar várias línguas, porque o país está conectado com o mundo seja fisicamente seja virtualmente por meio dos recursos tecnológicos que a inteligência humana criou. O brasileiro viaja à Miami para fazer compras com dólares; bebe café de origem árabe e cerveja alemã, uísques ingleses e escoceses;

usa perfumes franceses e consome cultura estadunidense através de filmes, músicas e produtos de marcas internacionais, conduz carros alemães, japoneses e coreanos pelas ruas, carrega nas mãos telefones celulares e *tablets* com tecnologia europeia e asiática; canta e dança samba de origem africana; fala língua portuguesa, com diferenças regionais marcadas pelas influências das diversas línguas dos colonos de diversas origens – russos, poloneses, espanhóis, portugueses, holandeses, cubanos entre outros colonos - que imigraram de diversos países do mundo para compor a pluralidade étnico-cultural que caracteriza o Brasil. A questão é e sempre será, o uso que se faz desses recursos tecnológicos e das línguas, portanto, aprender L2, não significa que dela se tenha de fazer uso acrítico, isto é, colocá-la em um plano superior às outras línguas nacionais de grupos minoritários, pois isto tende ao desaparecimento, como já ocorreu com outras línguas.

A reflexão está no cerne da inteligência humana, razão pela qual é importante fomentá-la no ensino-aprendizagem, para alimentar o espírito crítico e a criatividade quanto ao uso de L1 e L2, com vistas ao aumento da capacidade de entender e produzir textos escritos e orais em ambas as línguas (FARIA, 2000), para orientar o aprendizado da comunicação nestas línguas em situações de aprendizagem escolar. Não existe língua boa ou ruim, rica ou pobre, pois todas as línguas existem e funcionam perfeitamente para promover as interações subjetivas e, do mesmo modo,

Não existe língua pura: o vocabulário de qualquer língua do mundo é o resultado de séculos de intercâmbios com outros povos, outras culturas e, conseqüentemente, outras línguas. [...] A língua é um sistema autorregulador, ela mesma dá conta de suas necessidades. Ela mesa acolhe o que tem serventia e descarta o que é dispensável. E ela é assim porque é falada por seres humanos que querem se fazer entender, interagir, comunicar-se uns com os outros. A língua não precisa ser “defendida”, muito menos defendida de seus próprios falantes, que são seus legítimos usuários e devem ter a liberdade de fazer dela o que bem quiserem (BAGNO, 2000. p. 61).

O combate ao preconceito linguístico é necessário, mas a política linguística indígena não deve ter origem no histórico de batalhas ou motivação “bélica”, isto é, usar a língua como arma para lutas, mas sim para negociações e práticas que se coadunem com o espírito de cooperação para se construir um mundo melhor, pois o povo Sateré-Mawé já não tem predadores humanos e sanguinários, como no

passado, o que não significa que a vida se tenha tornado mais fácil. No discurso coletivo, expressou-se o desejo de “*preservar a língua e a cultura origem*”, o que não tem sido suficiente para impedir que as transformações ocorram, porque isso não é mesmo possível em situação de contato, mas pode-se pensar uma política linguística que leve os Sateré-Mawé a enriquecer sua língua, pensando palavras novas que resultem desse contato, evitando os empréstimos desnecessários e a conquista de direitos fundamentais não por serem índios, mas porque são seres humanos que vivem sob a ideia de uma suposta Nação brasileira.

No contato com a cultura nacional, a alteridade²⁰ se impõe, para que não haja apenas tolerância entre as diferentes culturas, mas a possibilidade produzir e cooperar em processos que nos aproximem e nos façam respeitar sem que sejam necessárias leis para assegurar o respeito e a dignidade a todos os cidadãos, considerando que toda cultura tem seus modos próprios de existir e todas podem se beneficiar de novos conhecimentos para se aperfeiçoar. Todos os materiais de que se puder lançar mão têm utilidade para o trabalho dos professores sateré-mawé, pois “*Os materiais vindos da cidade ou da SEMED todos são importantes, pois eles me ajudam ou ajudam meus alunos para compreender ou conhecer a realidade também da sociedade envolvente*”, demonstrando o espírito de alteridade tão necessária nas relações intersubjetivas pós-contato. É necessário conhecer o outro de com ele estabelecer relações, como as que têm possibilitado parcerias importantes com as instituições públicas, para o desenvolvimento de projetos sócio-educativos desse povo.

Assim, a aquisição de conhecimentos locais e apropriação de uma base teórica consistente são a condição para a elaboração e produção de materiais didáticos coerentes com a realidade deste povo, portanto, “*Os professores sateré-mawé devem se apropriar dos conteúdos relacionados ao ambiente/realidade do seu aluno, de sua cultura e língua materna, para diminuir o abismo entre eles, devendo procurar conhecer como funciona a aprendizagem do aluno e não chamá-lo de preguiçoso, pois ele não aprenderá se não compreender o objetivo do ensino*”. Os materiais didáticos, objetos de estudo deste trabalho, resultam do trabalho de cognição, para o qual se mobilizam conhecimentos multidisciplinares, fazendo parte do conjunto de variáveis e contingências que proporcionam a construção do

²⁰ Conhecer outros modos de ser e estar no mundo, voltando-se ao outro, a fim de conhecê-lo e igualar-se no direito à diferença.

conhecimento e sua apropriação pelo estudante sateré-mawé, portanto, torna-se muito útil conhecer e analisar a tendência pedagógica expressa pelo construtivismo, sobre o qual está alicerçada a proposta de educação nacional.

Perguntados sobre que materiais didáticos eram usados nas escolas sateré-mawé, os sujeitos pesquisados listaram os seguintes elementos: *livros, quadro, giz, caderno, régua, palito, caroço de açaí, livro sateré-mawé, borracha e alunos, lápis, lápis de cor, jogos, livros do branco e sateré-mawé, livro de língua portuguesa, sementes, pesquisas (para aprender/saber a contar histórias), quadro branco, pincel atômico, livros de matemática, ciências, estudos sociais, geografia e pincel, papel madeira, papel chamex, lápis de cera, papel cartolina, cola, caroços e sementes, fibras de arumã, fibra de cipó-açu e ambé, música, desenhos, recortes e colagem, pedra, armadilha, pinturas, pescar, remar, flechas, ambiente, semente de açaí, folhas (diversos tipos), bola para atividades físicas ou corporais, forma de ovo com bolas de papel, caneta, tala, crueira, Projeto Político Pedagógico, histórias, caderno de planejamento, gramática sateré-mawé, caroço de tucumã, areia, barro, jogos do alfabeto, jogos de matemática, tampa de garrafa pet, cartilhas sateré-mawé, materiais concretos, tipos de madeira, carvão, insetos, frutos, tipos de cultivo e tipos de lixo, água, carvão, passeio de estudo, outros objetos, tintas naturais, a oralidade e escrita, tinta tradicional, trabalho na sala de aula junto com os meus alunos. Recortes de figuras e fazer bolinhas de palha branca, textos, leituras, elaboração de textos, redação, natureza, pintura, corte, massa, palha (tucumã e babaçu), palha branca, grãos, milho e outros elementos. Como se pode constatar o conjunto de mediação do professor é constituído, para o professor sateré-mawé, de diversos elementos da própria cultura e de outras, em conformidade com a ideia de que tudo o que é usado para facilitar o ensino pelo professor é material didático.*

A partir do que afirma Rutz (2008), sobre a mediação do ensino nos primórdios das sociedades humanas, os professores sateré-mawé ainda usam elementos disponíveis na natureza, em pleno século XXI, como os usavam os primeiros humanos, valorizando materiais que fazem parte de sua cultura em seu contexto de realidade natural, não havendo razão para desqualificá-los só porque não são produzidos por máquinas tipográficas ou industrializados ou porque não fazem uso de mídias que demandam tecnologias avançadas. A questão não é classificar esses materiais como modernos ou antigos ou ultrapassados, mas chamar a atenção para o que se evidenciou nesta pesquisa, que é a real falta de

acesso a outros materiais criados pela cognição humana e de uma formação adequada para usá-los. Aos professores sateré-mawé não tem sido dado o direito de optar livre e conscientemente pelo uso dos materiais citados ou outros tipos.

O uso de quaisquer materiais não pode se pautar na falta de opções ou do descaso das autoridades educacionais, nem da ignorância da existência de outros materiais criados para facilitar o trabalho de mediação no ensino. Não se desqualificam materiais didáticos apenas pelo critério de antiguidade, pois eles também cabem na modernidade e pós-modernidade, desde que seu uso resulte de uma escolha coerente e da criatividade do professor, em momentos precisos de ensino-aprendizagem, mas não por mera falta de opção e por falta de acesso.

Todos os produtos da cultura humana em perspectiva ampla podem ser usados como materiais didáticos. Como fazer avançar então o modelo de escolas que se têm para modelos de escola que se quer? A resposta à questão só pode ser encontrada nas práticas dos próprios professores sateré-mawé, no desenvolvimento de processos que desencadeiem os resultados esperados da educação, isto é, as transformações necessárias à melhoria da qualidade de vida nas em suas comunidades.

CAPÍTULO 2

2 MATERIAIS DIDÁTICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Este capítulo aborda a questão da autoria de materiais didáticos específicos, diferenciados, interculturais e bilíngues, conforme preveem os RCNEI, isto é, cabe ao professor sateré-mawé, com o auxílio de especialistas de universidades e centros de pesquisa, pensar, elaborar e produzir esses materiais para a sua escola.

Muitos são os trabalhos que dão conta das dificuldades de se passar da condição de professor a autor seja de materiais teóricos seja de materiais didáticos, isto é, deixar de ser mero reproduzidor para atuar como produtor de conhecimentos, pois produzir materiais didáticos não é das tarefas mais fáceis, por implicar automotivação, autonomia, postura política engajada com a educação indígena, além de uma variedade de conhecimentos teórico-práticos e técnicos, o que os cursos de formação não proporcionam, ainda hoje, aos estudantes indígenas tampouco aos não indígenas.

Qualquer professor que não escreva, expressando o que sabe sobre o que ensina, pois não vivencia o processo da escrita, portanto não tem condições plenas de refletir sobre os fenômenos que permeiam o processo de ensino que orientam. Como consequência dessa falta de prática, pouco ou nada têm de próprio a dizer ou ensinar. A leitura e a escrita são objetos de conhecimento e ferramentas essenciais para que o trabalho docente seja realizado de modo coerente com os objetivos da escola indígena, mas, é necessário que se compreendam os papéis de L1 e L2 no contexto pesquisado.

De modo geral e independentemente dos motivos, o professor sateré-mawé não tem protagonizado situações de práticas espontâneas de leitura e de escrita, tampouco atitudes mais pragmáticas, diante desta responsabilidade que lhe fora atribuída, pois, como apontam os resultados deste trabalho de pesquisa, ainda há uma grande carência de materiais didáticos para uso nas escolas de suas comunidades, apesar da quantidade significativa de professores já licenciados no exercício da docência indígena.

2.1 Concepções sateré-mawé sobre a produção de materiais didáticos

Na concepção de Bhabha (1978), o espaço intercultural se estabelece inevitavelmente no contato entre a cultura indígena e a cultura dominante, um “entre-lugar”, que se materializa na intersecção de dois mundos simbólicos e onde atua o professor sateré-mawé, de modo que, os elementos constituintes da lista de materiais didáticos em uso pelos professores sateré-mawé, destacados no primeiro capítulo desta dissertação, deixam transparecer que a interculturalidade está presente de modo bastante consciente, considerando que os professores distinguem claramente o que é do mundo deles e o que é da cidade ou “*dos homens brancos*”, portanto:

Nesses entre-lugares, no espaço ambivalente entre os elementos apreendidos e os diferentes contextos a que podem ser referidos, é que pode emergir o novo, ou seja, os processos de criação que podem ser potencializados nos *limiares das situações limites* (FLEURI, 2003, p. 32).

Nesse contexto de interculturalidade, impõe-se “o novo” na atividade do professor sateré-mawé, que é o de articular os conhecimentos ancestrais de sua cultura aos conhecimentos da cultura dominante, não através da simples justaposição das duas culturas, mas pela promoção de relações dialógicas que levem em conta seus anseios, necessidades concretas e direito de participação política plena no cenário nacional, para discutir e opinar sobre os valores em que se

ancoram o desenvolvimento do país. Essa articulação encontra lugar nos materiais didáticos que dão suporte ao trabalho de mediação do ensino pelo professor.

O Ministério da Educação criou a CAPEMA – Comissão Nacional de Apoio à Publicação de Material Didático Indígena – (2005), cujos planos de trabalho, função, composição, estrutura e funcionamento foram amplamente discutidos por seus integrantes, parceiros e técnicos diretamente envolvidos com educação escolar indígena, bem como lideranças e representantes de comunidades indígenas. Pretendia-se, naquela ocasião, promover “a produção, difusão e avaliação de materiais didáticos para as escolas indígenas” (BRASIL, 2005, p. 12). De acordo com um guia de orientação, entendido de modo amplo, a autoria de materiais didáticos não deveria se expressar exclusivamente em livros, mas também todas os formatos e linguagens que possam “aproximar essa produção das tradições dos povos indígenas, reconhecendo a oralidade como forma privilegiada de expressão, apoiando materiais didáticos em diferentes linguagens e suportes, tais como vídeos, CDs, rádios comunitárias, livros e outros” (Idem).

A educação bilíngue e intercultural a que se referem os textos pertinentes ao tema se expressa em um projeto de escopo mais amplo, isto é, envolve aspectos que transcendem a organização de conteúdos em disciplinas do currículo escolar. Assim, contemplar-se-iam outros saberes como ciências, artes, cosmologia, visão de mundo articulados ao ensino de L1 e L2 e por elas veiculados, buscando-se meios de valorizar e preservar o modo de produção da vida nas comunidades sateré-mawé e transmitir os conhecimentos acumulados aos seus membros mais jovens.

Os materiais didáticos a produzir, na opinião dos sujeitos pesquisados, *“Devem ser escritos na própria língua, junto com desenhos ou figuras para que os que ainda não sabem ler possam ler através das figuras aqueles textos produzidos e que facilitam ao aluno entender ou interpretar”*. Esses materiais precisam dar conta da heterogeneidade interna do grande grupo étnico Sateré-Mawé, que habita uma vasta região a ser investigada, porque *“Os materiais didáticos têm que ser bem pensados e preparados, coletando os saberes das três regiões como Rio Andirá, Marau, Urupadi e Manjuru”*. Esses materiais devem expressar conhecimentos *“[...] bem organizados na língua sateré-mawé e em língua portuguesa, para que os alunos aprendam as duas línguas”*. Esses materiais deverão contribuir para que se compreendam e repensem as transformações ocorridas e em processo, a *“partir do conhecimento ancestral, para que as futuras gerações possam vir a ser*

protagonistas de novas transformações da realidade social”, gerando situações que possibilitem a atuação cidadã.

Novos materiais didáticos precisam chegar e *“ser distribuídos nas escolas para que sejam utilizados nas comunidades indígenas, para os alunos continuarem seus estudos”*, para combater a escassez de materiais, porque os que foram produzidos estão desatualizados e não são em quantidade suficiente. Como esses materiais não foram reeditados e os existentes sofreram a ação do tempo, constata-se que a carência de materiais próprios nas escolas desse povo não é mero queixume, é uma realidade objetiva, sobretudo, para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, uma vez que:

[...] os investimentos foram destinados à aquisição e à distribuição de livros didáticos convencionais (voltado para o público urbano ou rural do país) e houve pouca verba para a produção de livros didáticos específicos, à exceção de algumas produções nas escolas-piloto. [...] a ausência deliberada de recursos financeiros para a produção de materiais didáticos próprios e específicos e que passa pela necessidade de qualificação adequada dos recursos humanos que atuam nas escolas indígenas, principalmente os professores indígenas (LUCIANO, 2006, p. 160-161).

Evidenciou-se, neste trabalho de pesquisa, que os professores em processo de formação não têm segurança para fazer uso de autonomia e autoridade na produção de materiais didáticos, para o que ainda necessitam de auxílio da parte dos *“mesmos professores que elaboraram os esses livros do projeto Pira-Yawara”*, evidenciando-se também o desejo de envolvimento de suas *“organizações (OPISMA e WOMUPE), que reúnem professores dos rios Andirá e Marau”*. A importância do trabalho dos pioneiros e a autoridade daqueles que aprenderam a fazer elaborar e produzir materiais didáticos são reconhecidas, expressando-se ainda o desejo dos novos professores em receber ajuda para a elaboração de novos materiais didáticos para alavancar o desenvolvimento de suas escolas. Constatou-se ainda que esse *“saber-fazer”* tem um valor, que vai além de seus interesses imediatos e extrapola os limites de sua cultura, pois *“Para mim, seria muito importante não só para ensinar, mas para enriquecer meus conhecimentos e melhorar o meu currículo Lattes”*. Demonstrou-se, assim, o desejo e a perspectiva de prosseguir os estudos de formação e capacitação e empreender esforços na produção acadêmica, o que agrega autoridade ao professor, de modo que:

Fazer uso de um material em sala de aula, de forma a tornar o processo de ensino aprendizagem mais concreta, menos verbalístico, mais eficaz e eficiente, é uma preocupação que tem acompanhado a educação brasileira ao longo de sua história. Historicamente, o uso de materiais diversificados nas salas de aula, alicerçado por um discurso de reforma educacional, passou a ser sinônimo de renovação pedagógica, progresso e mudança, criando uma expectativa quanto à prática docente, já que os professores ganharam o papel de efetivadores da utilização desses materiais, de maneira a conseguir bons resultados na aprendizagem de seus alunos [...] Ao considerarmos importante os saberes dos professores sobre os materiais didáticos, abrimos mais um espaço para vermos estes profissionais como sujeitos de sua prática, e portanto capazes de refletir e colaborar com a construção dos saberes que rodeiam a utilização dos materiais didáticos na sala de aula. Desta forma, é importante repensarmos que tanto a formação inicial dos professores quanto as atividades de formação continuada, devem considerar não somente o ideário pedagógico existentes sobre esta utilização dos materiais didáticos como também os saberes e experiências vividos por esses profissionais, na escola (FISCARELLI, 2007, p. 1).

A produção de novos materiais didáticos reitera que a língua sateré-mawé não é língua morta, já que ela representa a cultura de um dos povos indígenas mais numerosos. E, apesar de todas as históricas pressões para desvalorizá-la, essa língua se impõe como uma das línguas indígenas vivas com o maior número de falantes (TEIXEIRA, 2005), o que lhe dá prestígio tanto no cenário nacional quanto no cenário internacional. E é importante compreender a dimensão desse prestígio, para se pensar e ousar a produção de materiais diversos, além de livros didáticos, a fim de produzir também: *“Materiais concretos, pois para mim é muito importante produzir materiais didáticos voltados para o povo Sateré-Mawé, a fim de ensinar e valorizar a cultura e as riquezas, incentivando, assim, meus alunos”*. A articulação equilibrada dos conhecimentos ancestrais em relação ao conhecimento não indígena permite o registro desses saberes por meio da produção de materiais didáticos, resultantes de projetos e programas de desenvolvimento que levem em conta a sustentabilidade, ao valorizarem a cultura e promoverem a revitalização da língua materna, entre muitos outros aspectos de cunho social, político e econômico.

Há uma forte expectativa de incluir conteúdos até então proibidos de se divulgar nos materiais didáticos, já que *“Eu vou poder ensinar os conhecimentos da cultura, da natureza e de remédios caseiros”*, e, deste, modo, poder aproximar o aluno de sua realidade local *“[...] para ensinar as crianças ler, escrever e falar bem, de acordo com a correspondência das letras em relação aos sons, para a pronúncia correta”*, fala que remete ao modo interacionista de ensinar, na perspectiva da

interdisciplinaridade, e bem especificamente à alfabetização e ao letramento, com destaque para a aquisição da consciência fonológica, que é a capacidade de segmentação das palavras em sons, fonemas, letras e sílabas, compreendendo a correspondência entre elas. Assim, promove-se a construção de “*novos conhecimentos através desses materiais para o cotidiano*”, contudo é necessário atentar para o fato de que:

[...] as escolas indígenas estão em grande descompasso com as necessidades das comunidades em que se encontram e que, em todos esses casos, sem exceção, substituir uma escola ruim com um vasto currículo por uma boa escola que ensine só e simplesmente a ler (e não silabar), a escrever e bem contar é a melhor forma de contribuir efetivamente para a autonomia das comunidades indígenas [...] investir em uma escola “completa”, nas quais um currículo “amplo” tem sua importância dadas as funções efetivamente atribuídas à escola naquelas circunstâncias, o conteúdo das disciplinas não deve conflitar com as formas próprias e particulares de educação no sentido que já apontei, ou seja, não deve tomar espaços que pertencem às formas próprias da cultura indígena, “escolarizando” conteúdos que não dizem respeito à escola (D’ANGELIS, 1999, p. 22).

A linguagem dos materiais didáticos é uma variante na qual o autor deixa abundantes traços de subjetividade, uma vez que o caráter dialógico é intencionalmente evidenciado, com a finalidade de aproximação com leitor, guiando o aprendiz ou aluno pelos caminhos trilhados na construção do conhecimento. Contudo a abordagem de ensino da L2, nas escolas, ainda é predominantemente tradicional, isto é, aulas expositivas com ênfase no ensino da gramática, repetição de modelos clássicos de escrita e sem interação com o sujeito aprendiz, portanto, a passagem às formas dialogadas de discurso em que a negociação de sentidos é necessária mostra-se problemática, na medida em que o professor sateré-mawé não domina suficientemente o conhecimento sobre as estruturas e o funcionamento da modalidade escrita de L1, tampouco aquelas de L2. D’Angelis (2003, p. 41-42) propõe “que a existência, a utilidade, os objetivos, as deficiências e as limitações do chamado “material didático” sejam tematizados com os futuros professores”, a fim de que possam refletir sobre essa prática nada natural ou espontânea, da qual terão de dar conta como parte de suas atribuições funcionais.

2.2 Os professores sateré-mawé e os materiais já produzidos

O déficit de materiais didáticos específicos e diferenciados é inegável, pois a única iniciativa pública significativa foi o projeto “Pira-Yawara”, há mais de quinze anos, no âmbito do qual foram produzidos os materiais que se tem hoje. Afora esses materiais, a maioria escrita em L2, os professores Sateré-Mawé só contam com os livros e materiais, também escritos em L2, produzidos para as escolas urbanas e disponibilizados pela SEMED/Maués, conforme fica evidenciado na fala de um dos sujeitos *“Na minha comunidade não temos materiais didáticos impressos”*, que ratifica esse déficit de materiais didáticos próprios, pois os diversos programas de formação docente apoiados pelo Ministério da Educação não têm suprido essa carência em seu planejamento e, portanto: *“[...] a escola está precisando de materiais didáticos”*. Não se produzem novos materiais nem durante os cursos de formação nem após tê-los concluído, porque, o fato é que os professores sateré-mawé não chegam a se apropriar dos conhecimentos nem das ferramentas necessárias autonomia e segurança para fazê-los, de modo que:

Depois de formados, os professores muitas vezes não percebem que podem criar seu próprio estilo de pedagogia, de docência. Desacreditam no seu potencial e uniformizam sua ação docente de modo a não desafiarem a si mesmos. As IES (Instituições de Ensino Superior) carecem deste princípio educativo em seus currículos. Pois os professores não aprendem a desenvolver a própria competência de criar seus instrumentos de trabalho (SILVA; GIORDANI, 2009, p. 88).

Assim, a oferta de materiais não se amplia, permanecendo escassa e desatualizada, pois, *“o que critico nos materiais produzidos é que precisam melhorar a qualidade da escrita tanto em língua sateré-mawé como em língua portuguesa, porque os professores que os produziram não dominavam os conhecimentos necessários. Também falta elaborar materiais para ensinar os conteúdos de outras disciplinas: Matemática, Ciências, História, Geografia”*. Essa carência de materiais é generalizada, mas é mais acentuada nas séries finais do nível fundamental e o Ensino Médio, o que obriga o professor a adotar materiais distribuídos às escolas urbanas, onde o português é L1, portanto, fazendo-se uso de metodologia diferente da metodologia que deve ser usada para ensinar L2, no contexto indígena. Os modos e estratégias de ensinar L1 e L2 são diferentes, por isso o material didático

não pode ser o mesmo, a menos que o professor tenha um grande conhecimento de ambas as línguas, o que possibilita a adaptação dos materiais de modo que no ensino da L1 prevaleçam os temas e os contextos da cultura sateré-mawé, aproximando-os dos temas e contextos da cultura nacional, identificando as proximidades e distanciamentos entre as duas culturas, inversamente ao que ocorre no ensino da L2, em que o foco é dado à L2 e os temas da cultura dominante em sua pluralidade.

Atuar no laboratório da vida, em lugar de uma sala de aula ordinária, implica uma postura de investigação científica, que o professor sateré-mawé ainda não tem, em decorrência da falta de coerência das matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, mal de que padece, inclusive, o professor da escola urbana, cujas práticas têm servido, mesmo assim, como parâmetro para que os técnicos burocratas das secretarias de educação desqualifiquem as tímidas iniciativas de modelos específicos e diferenciados que se construíram até o momento presente. D'Angelis (2003) argumenta que são necessários conhecimentos bastante complexos dos quais o professor indígena ainda não se apropriou, para construir concretamente a escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngue e nela atuar, de modo consciente, para superar a compreensão superficial desses termos qualificativos.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena (RCNEI), ao professor indígena deve-se oferecer a capacitação para a condução de pesquisas de cunho linguístico e antropológico, a fim de conduzir processos de elaboração de materiais didáticos para suas escolas, que deve ser capaz de: - realizar levantamentos da literatura indígena tradicional e atual; - realizar levantamentos étnicos - científicos; - lidar com o acervo histórico do respectivo povo indígena; - realizar levantamento sócio - geográficos de sua comunidade entre outras atividades potencializadoras de construção de novos conhecimentos.

O discurso coletivo reitera que os materiais didáticos já produzidos pelos professores sateré-mawé atenderam, em um primeiro estágio às exigências legais no que concerne ao uso da língua materna e à apresentação do ponto de vista cultural do povo, que passou a se reconhecer nessas produções: *“Os materiais produzidos durante o projeto Pira-Yawara pelos professores sateré-mawé servem para ensinar - os conhecimentos e acontecimentos -, através da leitura, enfocando as condições de hoje, as necessidades do nosso povo, trazendo-as para discutir*

com o aprendiz na sala de aula, pois é preciso melhorar ou enriquecer ainda mais o conhecimento, sobre a língua materna, a fim de auxiliar a atividade de escrita e da oralidade na própria língua. Mas o discurso presente nesses materiais são transposições de aulas expositivas tão comuns nas salas de aula das escolas urbanas, isto é, não se privilegiam as interações sem sala de aula, contrariamente à tendência construtivista latente observada na descrição das práticas dos sujeitos pesquisados.

Em sistema de colaboração com docentes de diferentes instituições de ensino superior, centros de pesquisa e das secretarias de educação às quais se vinculam as escolas sateré-mawé, alguns materiais didáticos impressos foram produzidos no âmbito de programas de formação docente: cartilhas, gramática, dicionário, entre outros, tipos de materiais usados no ensino de abordagem tradicional, em que o material didático é meio para o repasse de conhecimentos prontos e acabados em oposição à tendência moderna de ver os produtos culturais como temporários e sempre sujeitos a transformações. Falta-lhes, entretanto, o caráter dialógico, pois foram elaborados segundo modelos urbanos de apresentação de conteúdos, com base na lógica da fragmentação dos conhecimentos e imitam o discurso dos materiais didáticos impressos para a abordagem da tendência pedagógica tradicional, evidenciando-se que:

[...] as cartilhas são incompetentes e um equívoco educacional. Se os alunos ainda aprendem, apesar das cartilhas, isto se deve, de maneira precípua, ao bom senso e ao trabalho dos professores, mesmo com todas as deficiências da formação que receberam das escolas de magistério, e à condescendência dos alunos que, perdidos no meio de tanta confusão, não sabem como reclamar, mas continuam acreditando que a escola vale à pena (CAGLIARI, 1988, p. 26).

No discurso coletivo, não se evidenciou ênfase no planejamento e na elaboração de sequências didáticas²¹ que explorem e ensinem os gêneros textuais, o que se reflete no distanciamento dos alunos sateré-mawé em relação às práticas em situações reais de circulação e compartilhamento de textos escritos, conquanto:

²¹ DOLZ e SCHNEUWLY (2004) definem sequência didática como o conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática em torno de um gênero oral ou escrito.

O princípio geral dessas sequências é tentar integrar (e hierarquizar) dois objetivos: - partindo da constatação que existem conjuntos de gêneros textuais adaptados a situações de comunicação ou de atividades determinadas, trata-se, a princípio, de tornar o aluno consciente dessa correspondência, e de o tornar apto a escolher os modelos de gêneros pertinentes para uma atividade de linguagem dada; - sabendo, além disso, que os alunos encontram diversos problemas linguísticos durante a redação ou a leitura-compreensão de todo texto, trata-se de subordinar ao primeiro objetivo, adaptativo, um objetivo segundo de matriz técnica de subconjuntos de processos de estruturação de textos (BONCKART, 2006, p. 18).

Os textos produzidos em forma de cartilhas, por exemplo, perdem o seu caráter social e histórico, por não apresentarem explicitamente a dimensão dialógica e o caráter polifônico (BAKHTIN, 1979), que expressam o desejo de significar para o outro e as muitas vozes que constituem a fala do sujeito-autor nas relações intersubjetivas. E, por isso, professor e aluno, interlocutores no plano da recepção textual, não conseguem se situar em relação ao uso da escrita, perdendo o interesse diante da cristalização da cultura que lhe tira a vitalidade.

A maior parte desses materiais didáticos teve edição limitada, há mais de quinze anos, e, não tendo passado por revisões e atualizações, seu uso foi inviabilizado, diante do desgaste pelo uso. Não há, portanto, disponibilidade de novos materiais nas secretarias municipais para distribuição às escolas das comunidades sateré-mawé, o que impõe o uso de outros materiais impressos e outros formatos produzidos por sujeitos da cultura urbana e, portanto, bastante distanciados das referências da cultura de língua materna desse povo, por isso: “*É lamentável a descontinuidade do processo de produção de materiais didáticos iniciado com o projeto Pira-Yawara, pois há uma grande carência de materiais para as escolas hoje*”. Os livros didáticos produzidos assumiram o caráter de monumentos, uma vez que: “[...] porque eu aprendi neles História, crenças, danças e remédios caseiros, que eu não conhecia antes e, hoje, faço uso deles como professor, na preparação de materiais para ensinar os meus alunos. A interrupção no processo de produção de materiais didáticos próprios impediu a evolução desta prática e a apropriação desse gênero textual específico, impondo um ponto zero a cada nova geração de professores, que os impede de evoluir no processo de aprendizado desse saber-fazer.

Ao analisar os materiais didáticos produzidos pelos professores sateré-mawé, no âmbito do referido projeto, Silva (2007) afirma que a linguagem desses materiais

não coincide com o linguajar do povo, pois imita o linguajar da cidade, e não abordam gêneros textuais próprios, reiterando a fala de Emília Ferreiro (2008), assim referida:

[...] a autora salienta a importância dos significados para a criança, uma vez que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser feita através de textos que contenham características reais do espaço onde o discente habita. Já que muitos livros apresentam textos advindos de lugares muito distantes que não levam em consideração o ambiente social da criança (*apud* SILVA; GIORDANI; MENOTTI, 2014, p. 16).

Não obstante a forte preocupação da parte de alguns professores em relação à influência da L2 sobre a língua L1, os empréstimos linguísticos da L2 são mais evidentes a cada dia, fenômeno agravado pela falta de políticas que incentivem a produção de materiais, que revalorizem a cultura sateré-mawé e língua correspondente. O uso da língua materna desse povo resiste, porém, às pressões históricas de catequização, dominação e controle, portanto, é necessário avaliar criticamente se a falta de materiais didáticos é, de fato, a causa do problema dos empréstimos linguísticos em excesso.

A carência de materiais didáticos específicos e diferenciados não lhes oferece opções, salvo a adoção de livros didáticos em uso nas escolas urbanas, evidenciando que “[...] a multiplicidade cultural que está subjacente às relações culturais desaparece dos contextos escolares, fica dissimulada e condicionada a uma única leitura de realidade possível – daquela produzida pela indústria de materiais pedagógicos” (Idem, p. 18). E, deste modo, a indústria de materiais pedagógicos produz uma cultura estéril e desprovida de sentido sócio-histórico, na qual alunos e professores não se reconhecem, porque se tornando invisíveis e desconectados da realidade dos sujeitos.

2.3 O professor sateré-mawé e a produção dos materiais didáticos próprios

A CAPEMA (Comissão Nacional de Apoio à Produção de Materiais Didáticos Indígenas, Portaria no. 13, de 21.07.2005) foi criada para apoiar a produção de materiais didáticos para as escolas indígenas em todo o país. Como justificativa para a sua criação, pode-se ler sobre a dificuldade em atender adequadamente e suprir a

demanda dos diversos povos indígenas no que tange à produção e disponibilização de materiais didáticos no texto de apresentação de seu catálogo:

Ainda temos um expressivo déficit de materiais didáticos para todas as etapas da educação básica intercultural indígena, principalmente para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. No entanto, temos certeza de que os programas de formação superior de professores indígenas nas licenciaturas interculturais, apoiados pelo Ministério da Educação, hoje em andamento, serão capazes de acelerar e diversificar essa produção ampliando-a para outras línguas indígenas (BRASIL - CAPEMA, 2008, p. 5).

No contexto amazônico, o grande projeto de produção de materiais didáticos foi o Pira-Yawara que contemplou os anseios dos Sateré-Mawé relativamente à formação de professores indígenas, em nível médio, e a produção de materiais didáticos próprios, alguns dos quais em L1 e outros em L2. Mas, após essa primeira iniciativa, não se investiu mais com tanta ênfase na produção de novos materiais, o que tornou obsoletos aqueles que foram produzidos na vigência do referido projeto.

Sobre a hipótese de empreender novo investimento de energia e recursos em produção de materiais próprios, os sujeitos pesquisados afirmaram: *“Podemos produzir mais materiais didáticos para que não falem nas escolas sateré-mawé”*. Eles demonstraram desejo e disposição para responder positivamente aos desafios que se impõem à construção e caracterização de suas escolas, expressando com a mesma ênfase que *“É muito importante nós mesmos, professores sateré-mawé, produzirmos nossos materiais. Seria muito bom poder participar da produção de novos materiais didáticos, porque tanto me faz conhecer quanto me faz compreender o seu valor para a prática educacional sateré-mawé*. Participar da produção de novos materiais didáticos não é só um aprendizado, mas uma ação política importante que concretiza os discursos de apropriação de ferramentas para melhorar as práticas de ensino nas escolas indígenas, com vistas à automotivação para inovar e autonomia para a elaboração e execução de seus projetos próprios.

O cenário local mudou, por causa das fortes transformações na natureza e o que neles se representou já não existe ou se transformou de tal maneira que não se pode mais reconhecer como verdadeiro. Um dos exemplos mais significativos dessas transformações é a morte do rio Marau, em cujas margens se situam muitas comunidades desse povo, cujos habitantes se alimentavam dos peixes que nele se pescavam. O uso de mercúrio, pelos garimpeiros nos arredores desse rio, e do

timbó²², pelos próprios Sateré-Mawé contaminaram-lhe as águas, fazendo desaparecer toda forma de vida que nele havia. Também os desmatamentos causaram desaparecimento de diversas espécies de animais que lhes serviam de alimentos, provocando a escassez de alimentos e a consequente adoção de novos hábitos alimentares, muitos dos quais importados das áreas urbanas. Sobre os materiais já produzidos, os posicionamentos são de que *“Eles devem ser revistos e ampliados, de forma que possam apresentar o contexto transformado, contendo glossários e atividades de compreensão”*, pois é muito importante entender o presente, para se pensar e agir, a fim de que os problemas atuais não se agravem por falta de reflexões e ações de tratamento, prevenção e controle futuro das variáveis que os desencadeiam.

A cultura sateré-mawé se modificou, seguindo uma tendência natural. Alguns rituais, antigamente, obrigatórios tornaram-se opcionais ou adaptados a espetáculos para gerar renda para as comunidades. Ao menino sateré-mawé já se dá a opção de decidir se vai ou não se submeter ao ritual da Tucandeira²³. De acordo com algumas lideranças ouvidas, os jovens já não querem mais participar das festas e rituais ancestrais sem o uso de tecnologia avançada, isto é, a aparelhagem de som com amplificador, em altos decibéis de volume, tornou-se um grande estímulo à participação dos eventos promovidos por esse povo, na ausência dos quais a frequência dos jovens é bastante reduzida. Os filmes em DVD e os projetores bem como os aparelhos de televisão em LED ou plasma já estão nas aldeias e são fortes elementos atrativos à diversão no início da noite, antes de se desligarem os motores de geração de energia.

O guia²⁴ do MEC destinado a professores e funcionários de escolas públicas esclarece que os materiais didáticos também são conhecidos como “recursos” ou “tecnologias educacionais”, definindo materiais e equipamentos didáticos como “todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo” (BRASIL/MEC, 2007, p. 21). Deste modo, mapas e globos são materiais didáticos, portanto, utilizados para a facilitação da aprendizagem. Também constituem o ambiente de sala de aula e estimulam o

²² Veneno de um cipó para capturar peixes com fartura.

²³ Ritual de passagem que emancipa a criança do sexo masculino, por volta dos 10 anos de idade, e lhe dá o direito de participar de atividades restritas aos adultos, inclusive o direito de constituir sua própria família.

²⁴ O referido guia tem como título “Os materiais e equipamentos didáticos” e dirige-se a professores e técnicos educacionais.

estudante através da percepção: palitos de picolé e canudinhos de refrigerante para ensinar matemática, filmes sobre os fatos históricos do Brasil e sementes, em aulas de ciências, para demonstrar o processo de germinação e desenvolvimento de uma planta, bolinhas de isopor, entre tantos outros exemplos de recursos citados.

O já referido guia reitera a ampla concepção de materiais didáticos como todo e qualquer material de apoio usado pelo professor para dar suporte as suas práticas pedagógicas no contexto da sala de aula, incluindo-se: brincadeiras, jogos, livros didáticos e paradidáticos, dicionários, gramáticas, material dourado, ábaco e muitos outros recursos. Esses materiais constituem um conjunto de recursos didáticos, em diversos formatos e suportes, alguns dos quais com funções e finalidades bastante específicas, a apoiar o desenvolvimento do trabalho professor.

Não é demais ratificar a importância dos materiais didáticos para viabilizar o trabalho docente, o que nos remete sempre ao processo de formação acadêmico-profissional do professor, pois dele se espera que, de modo geral, e no estudo em tela, o professor sateré-mawé, seja capaz de pensar criticamente e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem e que desenvolva habilidades que lhe permitam criar e reinventar suas práticas pedagógicas, a fim de propor e desenvolver processos coerentes com a realidade objetiva da escola e seu contexto sociocultural, pois: *“Se os materiais didáticos forem produzidos por mim mesmo, tenho certeza de que terá sido bem analisado e discutido sobre como ensinar na escola indígena; terá seus conteúdos e metodologia bem detalhados, como resultado de pesquisas e com o auxílio de assessores para elaborar esses materiais”*. Para tal, a formação desse professor precisa prever, entre tantos aspectos, o provimento de conhecimentos teóricos, práticos e técnicos necessários à produção de material didático, entendido em um primeiro momento de modo bastante amplo, todo e qualquer material (TOMLINSON, 2005, *apud* VILAÇA, 2011) usado para auxiliar o professor no processo de mediação entre o aluno e o conhecimento.

Deste modo, como se constata na lista de materiais didáticos citados pelos sujeitos desta pesquisa, pois *“Em termos gerais, qualquer material que seja usado para fins didáticos pode ser considerado um material didático, mesmo que a sua produção inicial não tenha sido orientada ou voltada para o seu uso educacional”* (VILAÇA, 2011, p. 102).

No capítulo 6 da obra *Didática Especial*, Piletti (2000, pp. 181-191) dedica-se a abordar o material didático, destacando alguns potencializadores de aprendizagem - blocos lógicos, Material Dourado, Materiais dos métodos Montessori e Cuisenaire²⁵, cartaz com pregas, geoplano, sólidos geométricos, discos de cartolina ou papel cartão, contadores, sucata e jogos - e descrevendo-lhes as características; apresenta ainda ideias de adaptação pelo professor, de quem depende inteiramente o seu uso, extraindo-lhe o máximo proveito nas situações de mediação.

O grupo de professores sateré-mawé entrevistado demonstrou ter adotado esta noção mais ampla para conceber seus materiais didáticos, ao citar os materiais didáticos usados em sala de aula habitualmente: “*Caroço de açaí, fruta, papelão, papel cartolina, livro sateré-mawé, tacacá (goma) para colagem, quando não tem cola, folhas*”. Isso mostra também que os recursos encontrados na natureza não perderam sua importância, em razão de ser o desenvolvimento desse povo bastante diferenciado em relação ao desenvolvimento das populações urbanas e porque, além de fazerem parte do contexto de vida desse povo, existem em abundância, estando disponíveis desde os tempos mais remotos das sociedades humanas, como se descreve a seguir:

No começo, os materiais eram usados da maneira como eram encontrados na natureza (galhos de árvores, pedras brutas) e, com o passar do tempo, foram cada vez mais se modificando, até atingirem níveis mais altos de sofisticação. Basta lembrar que, primitivamente, a contagem dos objetos era feita com pedrinhas, gravetos, desenhos no chão; hoje, milhares de anos depois, tem-se o computador, que não só quantifica como realiza operações extremamente complexas em uma velocidade impressionante (FREITAS, 2007, p. 5).

Alves (1998, p. 94) é autor de material didático do Pira-Yawara e afirma que “*O povo Sateré-Mawé possui suas histórias, lendas tradicionais que dão para produzir milhares de livros didáticos*”, mas isso esbarra em alguns problemas que se impõem à “coleta completa das histórias”, porque “*acham que as lendas têm poderes místicos, que se for contado em momento inadequado pode causar desequilíbrio psicológico e causar muitas mortes [...]*”. E, assim, evita-se “*contar as lendas em qualquer espaço de tempo para as pessoas [...] devem ser contadas com*

²⁵ Materiais criados para uso nas aulas de matemática, sobretudo, para ensinar operações matemáticas, cálculos, melhorar a memória, raciocínio lógico entre outras habilidades.

muito respeito, somente entre adultos, durante as festas típicas”, sem “dar gargalhadas”, pois “o povo deve manter silêncio e muita atenção” (Idem, p. 95).

No discurso dos sujeitos pesquisados podem-se identificar noções dos processos proporcionados pelo uso dos materiais didáticos, embora restrinjam sua forma ao que consideram livro didático, tipo de material privilegiado no programa de produção de materiais do projeto Pira-Yawara, embora esses materiais se apresentem mais como informacionais do que formativos. *“Os materiais didáticos servem para ensinar alunos e trocar de experiências, por isso são muito importantes para que o aluno sateré-mawé possa aprender em língua materna, para que ele aprenda mais a língua dele. Eu aprendi muitas coisas com os livros didáticos próprios produzidos pelos meus professores. É preciso dar continuidade ao processo de produção de livros didáticos pelo próprio professor sateré-mawé, a fim de educar os alunos do presente e do futuro”.* É possível identificar também a percepção de que os livros didáticos trazem uma linguagem com certas regularidades passíveis de observação e análise, o que favorece o aprendizado não só da língua, enquanto sistema de signos, mas também a sua dimensão social, responsável pelos processos de socialização e subjetivação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação investigou os materiais didáticos usados em escolas do povo Sateré-Mawé, na perspectiva da mediação do trabalho docente, no processo de alfabetização e letramento e, nesse contexto, o aprendizado da leitura e escrita. A pesquisa buscou traçar um quadro que permitisse compreender as concepções, representações e estratégias dos referidos professores no enfrentamento ao problema de carência de materiais específicos, diferenciados, bilíngues e interculturais, no contexto da realidade amazônica.

Ao longo de toda a pesquisa, constatou-se a carência de materiais didáticos em L1 e L2 para uso em escolas sateré-mawé, o que obriga os professores a remediarem a falta de políticas e programas concretos com a criatividade e uso de diversos materiais disponíveis e abundantes na natureza. Os poucos materiais didáticos que há não contemplam os aspectos que os tornariam singulares, conforme se evidenciou nos discursos do sujeito coletivo da pesquisa realizada.

Elaborar materiais didáticos é uma tarefa complexa que implica conhecimentos e linguagem complexos, que só a educação de boa qualidade e engajada com a crescente melhoria do ensino pode proporcionar. Ser professor sateré-mawé é muito mais do que exercer uma profissão, é exercer uma arte para a qual muitos ainda não estão preparados, portanto, a criatividade precisa ser exercitada e posta em prática, para que se possa transcender ao descaso do poder público para com seus processos educacionais próprios.

Espera-se muito mais do professor indígena do que se cobra ao professor das escolas urbanas, que também não resolveram ainda seus problemas cruciais. No contexto das cidades, os professores, de modo geral, consomem do mesmo modo acrítico os produtos da indústria educacional, porque não se formam educadores, embora o discurso oficial aponte nessa direção. Não existe um contexto político de

ações que possibilitem as mudanças que se almejam sequer em médio prazo, pois a formação profissional segue a tendência neoliberalista do descarte, para produzir mais, atender maior número de estudantes de povos indígenas, apenas para cumprir a lei, aumentando as estatísticas e o consumo de materiais didáticos, muitos dos quais de qualidade duvidosa, apenas para movimentar o mercado editorial, que tanto lucro proporciona.

A quantidade e a qualidade dos materiais didáticos específicos e diferenciados em uso nas escolas das comunidades sateré-mawé não atendem as necessidades de educação específica, diferenciada intercultural e bilíngue, como fica evidenciado no corpo desta dissertação, por falta de um processo de formação docente que seja coerente com a realidade dos sujeitos pesquisados. Esses materiais didáticos abordam temas desatualizados e descontextualizados, evidenciando o abandono das escolas indígenas pelo poder público. No cenário nacional, vem se desenhando uma universalização da formulação de novas hipóteses, modelos e tendências pedagógicas, igualmente, específicas e diferenciadas. As metas das organizações internacionais e as tarefas de resultados numéricos têm prioridade para as autoridades da educação nacional e negligenciam as tendências que diferenciam e caracterizam o contexto real de vida do povo Sateré-Mawé.

São escassas as situações de letramento dentro e fora das escolas sateré-mawé, porque um dos principais aspectos impeditivos é a visão fragmentada dos conteúdos e do homem sateré-mawé em relação aos semelhantes de outras etnias minoritárias ou majoritária, levando-o ao isolamento político que o impede de tornar-se forte e protagonista de sua própria história. As situações linguísticas são diversas, segundo TEIXEIRA (2005), pois não se verifica regularidade no que se refere à situação dos falantes da L1, havendo registros de comunidades que já a substituíram completamente pela L2, algumas, onde há alternância das duas línguas e outras onde o quadro é de monolinguismo. Desses contatos resultam diversas interferências da língua dominante na língua de menor prestígio em todos os seus níveis.

Embora se possa dizer que a afetividade esteja presente na língua materna, em um conjunto semântico pré-construído pelos ancestrais e atualizado pelos falantes nativos a cada interação, não se pode reduzir as línguas de contato a meros instrumentos, pois nelas também estão presentes elementos simbólicos que dão

conta das relações de afetividade, poder e identidade cultural. O uso de uma ou outra língua implica muito mais do fazer uso delas como se fossem bisturis ou enxadas, isto é, estão presentes percepções, sentimentos que estruturam visões de mundo a permear as negociações de sentido, nas situações de uso da língua materna desse povo, que ainda são majoritariamente em registro oral, o que não quer dizer que sejam usos informais, pois elas valorizam as interações, por meio das quais se ensinam os valores culturais e morais às novas gerações.

Produzir essas ferramentas para ensinar não é, portanto, uma tarefa fácil, pois pressupõe conhecimentos teóricos, práticos e técnicos em todos os estágios do processo de elaboração e produção, sendo ainda a produção do material didático próprio um grande desafio a ser enfrentado pelos professores sateré-mawé, na nova condição de intelectuais, investidos que são da tarefa de pensar e caracterizar o ensino específico e diferenciado pelo qual os povos indígenas têm lutando historicamente.

Diante das evidências expostas e discutidas nesta dissertação, recomenda-se ao povo Sateré-Mawé buscar aperfeiçoar o funcionamento de suas organizações e associações, a fim de promover discussões junto às comunidades de seu povo sobre a importância de se produzirem materiais didáticos em L1 e L2, para instituir novos espaços de fronteiras, nas aldeias e nas cidades, dar a conhecer e registrar o seu patrimônio cultural, dando conta das transformações já operadas em consequência do contato. Assim torna-se possível preservar o que é seu e evitar que deles se digam o que não se sabe, o que não se conhece e o que bem entenderem, com base em percepções etnocêntricas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Bernardo. Nossa produção. In: **Cultura, ambiente, e sociedade Sateré-Mawé**. Org. Aldenise Oliveira Batista ... [et all]. Manaus: SEDUC/IER/AM, 1998. 96P., IL.

ALVES, Euro Moi. **Entrevista**: Os materiais didáticos. Entrevistadora: Márcia Josanne de Oliveira Lira. Manaus: Sala da linha 1 de pesquisa do PPGE/UFAM, 14/03/2010 (11 h).

BAGNO, Marcos. **O deputado e a língua**. In: Boletim da ALAB, Ano 4, no. 4, julho. Santa Maria, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1979.

BECKER, Fernando. **Palestra-vídeo**. RS:UNISINOS.2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=tKjf0xy6S6E. Acesso em 10/03/2014.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG Editora, 1978.

BRASIL, MEC/SECAD. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília, 2007, 133p.

BRASIL/CAPEMA/MEC. **Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas**. Goiânia: Ed. da PUC, 2010. 204 p. (Organização Leandro Mendes Rocha, maria do Socorro Pimentel da Silva, Mônica Veloso Borges.

BRONCKART, Jean Paul. **Interacionismo Sócio-discursivo**: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

CAGLIARI, Luiz Carlos. **A cartilha e a leitura**. Série Idéias n.5. **São Paulo**: FDE, 1988. p.21-26. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p021-026_c.pdf. Acesso em: 20/01/2015.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p.283-350: Culturas híbridas, poderes oblíquos.

CAMPOS, Maria Tereza Rangel Arruda. **Materiais didáticos e formação do professor**. Boletim 2001. Programa Ensino Médio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 23 jan. 2013.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **Estudo de áreas de fricção interétnica no Brasil**. América Latina, ano V, n.3, 1962.

CUNNINGSWORTH, A. 1995, P. 7 *apud* VILAÇA, Márcio L. C. **O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis**. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. UNIGRANRIO. Volume VIII, Número XXX. Jul-Set 2009. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538>. Acessado em 26/05/2014.

D'ANGELIS. Wilmar da Rocha. **Contra a ditadura da escola**. Cad. CEDES [online]. 1999, vol.19, n.49, pp. 18-25. ISSN 1678-7110.

_____. **Propostas para a formação de professores indígenas do Brasil**. In: Em aberto. V. 20, no. 76, p. 34-43, fev. 2003. Brasília.

_____. **Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?** Campinas: Curt Nimuendaju, 2007.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

EDUSUHAN. **Relatório de Pesquisa**. Manaus: Ufam, 2010.

FARIA, A. L. G. de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Atlas, 2000.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. Tradução de Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2001, 136 p.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. **Material didático e prática docente**. Revista Ibero-americana de Estudos em Educação. Vol. 2, no. 1. Araraquara-SP: UNESP, 2007. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/454>. Acesso em: 20/01/2015.

FLEURI, Reinaldo Matias (org.) **Educação intercultural**. Mediações necessárias. DP&A, 2003.

FRANCESCHINI, Dulce do Carmo; CARNEIRO, Denize de Souza; SILVA, Jose de Oliveira dos S. da. **O Ensino de língua portuguesa em comunidades saterémawé.** *Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758*

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1982.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FREITAS, Olga. **Equipamentos e Materiais Didáticos.** Brasília: UNB, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília-DF: Líber livro, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** 1ª. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323 p.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 3ª. Edd. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2001.

LEFEVRE, Fernando. **Discurso do Sujeito Coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa.** Caxias do Sul – RS: EDUCS, 2003.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNIO, Luís Carlos. Didática. **Série Formação do Professor.** São Paulo: Cortez Editora, 1994.

_____. **A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas.** ANPED. Porto de Galinhas-PE, 2012.

LUCIANO, Gersm José dos Santos. **O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de Hoje.** 1. ed. Brasília: MEC/SECAD MUSEU NACIONAL/UFRJ, 2006. v. 1.

LURIA, Alexander R. **Pensamento e linguagem – as últimas conferências de Luria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MELIÀ, B. **Educação Indígena e Alfabetização.** São Paulo: Loyola, 1979.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempos, 2005.

MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa Social** (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1996.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Os materiais didáticos e a educação indígena**. GOOGLE: CEDEFES, 2010. Disponível em: http://www.cedefes.org.br/afro_print.php?id=3133. Acessado em 20/02/2015.

OLIVEIRA, Ivanilde. A. de; FRANÇA, Maria do P.S. G. S. A. de; SANTOS, Tania R. L. dos. **Educação em classes multisseriadas: singularidade, diversidade e heterogeneidade**, v. 1. Belém: EDUEPA, 2011.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Terra à vista** (Discurso do confronto: velho e novo mundo). São Paulo: Cortez, 1990.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1978.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. In: **Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro/RJ: Garamond Universitária, 2012.

PIAGET, J. e GRECO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

PILETTI, Claudino. **Didática Especial: língua portuguesa, matemática, estudos sociais e ciências**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

RODRIGUES, Aryon D. Contribuições das línguas brasileiras para a fonética e a fonologia. Language in the Americas (org. por D. F. Solá) 263-267. Ithaca: Cornell University, 1994.

RUTZ, Silvio L. **Recursos de ensino-aprendizagem**. Paraná, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006. – (Coleção para um novo senso comum; v. 4)

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas”. In: Schneuwly, Bernard & Dolz, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Baurú/SP: EDUSC, 1999.

SILVA, Evellyn Ledur da; GIORDANI, Estela Maris. **Aprendizagens de professores e alunos com materiais didáticos nos anos iniciais do ensino fundamental**. Paraná: IX Congresso Nacional de Educação – PUC, 2009.

SILVA, E. L. da.; GIORDANI, E. M.; MENOTTI, C. R. **As tendências pedagógicas e a utilização dos materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem.** p.1-22, 2014. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/files/qMP2rpp.pdf.

Acesso em 26/05/2014.

SILVA, Raynice Geraldine Pereira da. **Esboço sociolinguístico sateré-mawé.** *Tellus*, ano 7, n. 13, p. 73-101, out. 2007. Campo Grande – MS.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros.* Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

TEIXEIRA, Pery. (org). **Sateré-Mawé - retrato de um povo indígena.** Manaus: Fundo de População das Nações Unidas para Infância, 2005.

VILAÇA, M. L. C. **Web 2.0 e materiais didáticos de línguas:** reflexões necessárias. *Cadernos do CNLF*, Vol. XV, Nº 5, t. 1. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/90.pdf>.

VYGOTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKI, Lev. S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: EDUSP, 1988.

WEIGEL. Valéria A. C. M. **Escolas de branco em malocas de índio.** Manaus: EDUA, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos Vossa Senhoria a participar da Pesquisa **“Os materiais didáticos na mediação do ensino e da aprendizagem nas escolas saterémawé.”**, sob a responsabilidade da professora pesquisadora Márcia Josanne de Oliveira Lira e orientação da Profa. Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel, ambas lotadas na Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas, a qual pretende estudar os processos sócio-educativos e interacionais por meio dos materiais didáticos em uso nas escolas Sateré-Mawé da região dos rios Marau e Urupadi. Sua participação é voluntária e se dará por meio de uma entrevista coletiva, à qual se chama “grupo focal”, isto é, a reunião de sujeitos para responder questões reacionadas ao tema da pesquisa propostas pelo pesquisador. Segundo a Resolução 196/1996, “toda pesquisa em seres humanos envolve risco”. Contudo não se espera gerar qualquer risco ou constrangimento aos participantes, dada à natureza desta pesquisa. Ao confirmar sua participação nesta pesquisa, Vossa Senhoria contribuirá para fazer avançar as discussões que envolvem o projeto de desenvolvimento da escola indígena no Brasil.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Vossa Senhoria não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, Vossa Senhoria poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Av. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000, Setor Norte do Campus Universitário da Universidade Federal do Amazonas – Programa

de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação, pelo telefone (92) 3615-4652, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-5130.

Consentimento Pós–Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Data: ___/___/_____

No. RG

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA GRUPO FOCAL

1. O que são materiais didáticos?
2. Quais materiais didáticos você usa para ensinar seus alunos e quais os materiais didáticos que você mais usa?
3. Como avalia os materiais já produzidos em língua sateré-mawé?
4. Como você acha que devem ser os materiais didáticos para a escola sateré-mawé?
5. O que você pensa de produzir os próprios materiais didáticos?