



SEÇÃO LIVRE

Conexão dos saberes em práticas textuais entre estudantes indígenas, no Vale do Javari, Amazonas (AM), Brasil

Connection of knowledge in textual practices between indigenous students, in The Javari Valley, Amazonas (AM), Brasil

Conexión de conocimientos en prácticas textuales entre estudiantes indígenas, en el Valle de Javari, Amazonas (AM), Brasil

Joelma Monteiro de Carvalho¹

orcid.org/0000-0003-2876-3213
jcarvalho@uea.edu.br

Amanda Ramos

Mustafa²
orcid.org/0000-0003-2157-9093
mustafa.amanda@gmail.com

Recebido em: 03 abri. 2023.

Aprovado em: 19 jun. 2023.

Publicado em: 20 dez. 2023.

Resumo: Este artigo apresenta possibilidades de ensino em uma turma intercultural, a partir de atividades didáticas pedagógicas diferenciadas com populações indígenas, no componente curricular de produção textual, em língua portuguesa, no curso de matemática realizado pelo Programa de Formação de Professores (Parfor), em 2022, no município de Atalaia do Norte, no Amazonas. Participaram do estudo, 27 estudantes, professores em formação das etnias Mayoruna, Matis, Marubo, Kanamari, Tikuna e Kulina. As atividades foram realizadas a partir de um plano de intervenção distribuído em cinco aulas. A metodologia desta investigação é de abordagem qualitativa, do tipo descritiva, desenvolvida à luz da pesquisa-ação (Gil, 2008; Thiollent, 2003). Os estudantes puderam refletir sobre os conteúdos a partir da descrição de suas vivências diárias em suas comunidades e na graduação. Como resultado, destacam-se a construção de textos descritivos e argumentativos, nos quais foram analisados a empregabilidade da tipologia textual e os discursos produzidos nesses escritos seguindo a lente examinadora da Análise Dialógica do Discurso (ADD) (Bakhtin, 2016). Os resultados revelam a integração da L1 com a L2 de modo comunicacional. A reflexão nos permitiu dar visibilidade à produção textual, discurso verbal e não verbal, pelo viés do bilinguismo, a partir da educação diferenciada.

Palavras-chave: ensino intercultural; produção textual; formação de professores; narrativa.

Abstract: This article presents teaching possibilities in an intercultural class, based on differentiated pedagogical didactic activities with indigenous populations, in the curricular component of Textual Production, in Portuguese, language in the mathematics course carried out by the Teacher Training Program (Parfor), in 2022, in the municipality of Atalaia do Norte, in the Amazon. Twenty-seven students, teachers in training from the Mayoruna, Matis, Marubo, Kanamary, Tikuna, and Kulina ethnic groups participated in the study. The activities were carried out based on an intervention plan distributed in five classes. The methodology of this investigation is of a qualitative approach, of the descriptive type developed under the bias of action research (Gil, 2008; Thiollent, 2003). The students were able to reflect on the contents from the description of their daily experiences in their communities and in their graduation. As a result, the construction of descriptive and argumentative texts stands out, in which the employability of the textual typology and the discourses produced in these writings were analyzed, following the examining lens of Dialogic Discourse Analysis (DDA) (Bakhtin, 2016). The results reveal the integration of the L1 with the L2 in a communicational way. The reflection allowed us to give visibility to the textual production, verbal and non-verbal discourse, through bilingualism, based on differentiated education for indigenous peoples.

Keywords: intercultural teaching; text production; teacher training; narrative.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

¹ Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Manaus, AM, Brasil. <https://lattes.cnpq.br/5095453162912989>.

² Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, AM, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/3867606791405116>.

Resumen: Este artículo presenta posibilidades de enseñanza en una clase intercultural, a partir de actividades didácticas pedagógicas diferenciadas con poblaciones indígenas, en el componente curricular de Producción Textual, en portugués, en el curso de Matemáticas realizado por el Programa de Formación de Profesores (Parfor), en 2022, en el municipio de Atalaia do Norte, en la Amazonia. Participaron del estudio 27 estudiantes, docentes en formación de las etnias Mayoruna, Matis, Marubo, Kanamary, Tikuna y Kulinae. Las actividades se realizaron en base a un plan de intervención distribuido en cinco clases. La metodología de esta investigación es de enfoque cualitativo, de tipo descriptivo desarrollado a la luz de la investigación acción (Gil, 2008; Thiollent, 2003). Los estudiantes pudieron reflexionar sobre los contenidos a partir de la descripción de sus experiencias cotidianas en sus comunidades y durante la graduación. Como resultado, se destaca la construcción de textos descriptivos y argumentativos, en los que se analizó la empleabilidad de la tipología textual y los discursos producidos en estos escritos, siguiendo la lente examinadora del Análisis Dialógico del Discurso (ADD) (Bakhtin, 2016). Los resultados revelan la integración de la L1 con la L2 de forma comunicacional. La reflexión permitió dar visibilidad a la producción textual, discursiva verbal y no verbal, a través del bilingüismo, a partir de la educación diferenciada.

Palabras clave: enseñanza intercultural; produção textual; formación del profesorado; narrativa.

Considerações iniciais

O letramento desenvolvido na universidade exige do discente elaborar um tipo de escrita por meio de fichamento, resumo, resenha, artigo, dentre outros, com os gêneros textuais/discursivos. Essa experiência já é enfrentada com dificuldades por estudantes fluentes em sua língua materna (Baltar; Cerutti-Rizzatti; Zandomenego, 2011). Em se tratando do contexto de bilinguismo de povos originários, essa situação pode ser ainda mais acentuada e complexa.

Nesse sentido, situamos o presente estudo no campo teórico-metodológico da produção textual acadêmica, no ensino superior de estudantes indígenas que vivem em contexto de bilinguismo e multilinguismo, pelo viés da concepção dialógica de linguagem e nas vivências de letramento como prática da linguagem. Desta forma, nos inquietou o contexto territorial, do tempo-espço em que as produções foram advindas e de como elas

podem servir de estratégias de ensino em sala de aula, formada por estudantes indígenas, em que a língua materna indígena se constitui como o código comunicativo, de domínio primeiro, denominado de L1³ de cada acadêmico e, por conseguinte, a língua portuguesa a L2.⁴

A escassez de literatura acerca do tema é outra inquietação dos formadores do Parfor. Tendo isto em vista, cabe refletir sobre ações que possam promover uma educação diferenciada e inclusiva na sala de aula, adaptada para atender às particularidades e necessidades interculturais de aprendizagens do público-alvo.

Neste percurso, promover uma educação diferenciada, conforme estabelece a legislação vigente no Brasil, como a Constituição Brasileira (1988) no Artigo 231, que prevê o respeito às línguas indígenas, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (1996), a Convenção 169 (OIT), dentre outras, as quais estabelecem desvelar novos olhares para o ensino, a partir das vivências dos aprendizes.

Lembremos que antes mesmo de iniciar o seu caminhar na escola, o ser humano, independentemente de sua origem, é exposto ao mundo da leitura e da escrita em suas múltiplas modalidades audiovisuais e midiáticas, nas mais diferentes situações do seu cotidiano. Nesse primeiro momento de exposição, a finalidade é de atender as situações mais básicas da sua da realidade (Kleiman, 1995).

No entanto, existem outros usos e funções da língua caracterizados pela produção mais elaborada da leitura e da escrita que o sujeito precisa dominar, são facetas que facultarão ao sujeito o acesso aos espaços públicos e institucionais mais burocratizados. Para tanto, é na ambiência escolar, do nível básico ao superior das sociedades tecnológicas e industrializadas que ele recebe o suporte basilar no intuito de desenvolver habilidades e competências necessárias para se tornar um sujeito letrado (Kleiman, 1995; Rojo, 2015).

³ L1 refere-se à língua aprendida primeiro, de forma natural no ambiente familiar por um indivíduo, isso não significa necessariamente que esta seja sua língua de origem (Pupp Spinassé, 2006).

⁴ L2 é compreendida como aquela adquirida após o domínio parcial ou total da L1, podendo essa ser a sua língua de origem ou não (Pupp Spinassé, 2006).

Desta maneira, ao longo de sua trajetória formativa, o estudante conhece e percorre vários tipos de letramentos – literário, digital, matemático, informacional e outros. Ao chegar na universidade, ele é introduzido ao universo do letramento acadêmico que segundo Fischer (2007, p. 181), diz respeito ao "uso das linguagens – especializadas, contextualizadas, no domínio acadêmico", atrelados "aos papéis sociais (pelo menos desejáveis) de estudantes e professores, às finalidades de os estudantes estarem nesse domínio, e às relações estabelecidas com o conhecimento e com o saber", a serem construídos dialogicamente.

Transferindo a questão para a realidade dos povos indígenas, o que se percebe de relevante e necessário é que a proposta educacional no âmbito da instituição e do planejamento do professor sejam elaboradas e desenvolvidas academicamente, mas considerando as experiências e conhecimentos tradicionais dessas populações, levando em conta suas histórias e suas culturas.

Assim, fomentar uma educação ativa, protagonizada pelo educando, coadunando com a proposta pedagógica libertadora de Paulo Freire (2001), nos remete ao ensino pautado nas práticas sociais do estudante em oposição ao que ele chamava de "educação bancária", opressora e silenciadora do pensamento crítico-reflexivo, realidade essa que, suprime e silencia essa vivenciada historicamente, pelos povos originários, decorrente de conflitos políticos e étnicos.

Portanto, é através destas circunstâncias que buscamos com a presente pesquisa contribuir para as discussões sobre o ensino da língua portuguesa aplicado à educação intercultural indígena, em especial da região amazônica, atendida pela Universidade do Estado do Amazonas, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor). Sendo assim, objetivamos apresentar possibilidades de ensino de leitura e escrita em uma turma intercultural ancorado nas ideias Mota (2008), na Concepção dialógica da linguagem (Bakhtin, 2016), nos Estudos de letramento (Kleiman, 1995) e na Educação crítica (Freire, 2003) e desta forma sinalizar estratégias de ensino em turma bilingue.

Caminhos metodológicos do estudo

Esta pesquisa, conforme já sinalizado, foi realizada em uma sala de aula, junto aos estudantes do curso de licenciatura plena em matemática, formado por indígenas e não indígenas (Parfor), no município de Atalaia do Norte. O estudo contou com a participação de 27 professores em formação, indígenas das etnias Tikuna, Mayoruna, Matis, Marubo, Kanamari, e Kulina no ensino superior. Por meio do plano de intervenção foram coletadas, portanto, 27 (vinte sete) narrativas. Dessas, foram selecionadas 14 (quatorze) narrativas, na língua materna (L1). Em seguida, transformados em textos e transcritos em língua portuguesa, respeitando a escrita e a compreensão, refletindo as condições específicas do enunciador (Bakhtin, 2016).

As atividades foram planejadas em cinco aulas, nas quais os acadêmicos puderam refletir e produzir textos em língua portuguesa a partir de suas vivências diárias nas aldeias, bem como do próprio ambiente de formação. Devido à barreira do idioma, adotamos estratégias para respeitar o repertório linguístico e cultural; dividimos em etapas a construção didática da produção textual. Primeiro os estudantes escolheram o tema relacionado à aldeia para descrevê-lo. Em seguida rememoraram as imagens. Por último, cada estudante produziu o texto na língua da etnia e traduziu para a LP. Foram excluídos aqueles textos cujos autores foram produzidos por não indígenas.

O plano de intervenção ocorre quando é identificado por algum membro do corpo pedagógico ou docente algum tipo de dificuldade de aprendizagem do aluno, tal proposta pode ser desenvolvida sob o prisma de várias abordagens de ensino. Quando guiada pela perspectiva da dialética marxista, a intervenção pedagógica é tida como instrumento de emancipação, em que a *práxis* é um modo de ação reflexiva e transformadora (Curado, 2017).

É nessa linha de pensamento que as docentes, autoras desta pesquisa, mobilizaram o ambiente de desenvolvimento das atividades realizadas pelos estudantes, ao identificarem suas dificuldades nos processos de leitura e escrita acadêmica em língua portuguesa, não por esse público apresen-

tar algum tipo de patologia ou déficit cognitivo de aprendizagem, mas pela própria complexidade que envolve os processos de aquisição e habilidades de uso de uma segunda língua que naturalmente acomete seus aprendizes.

A intencionalidade do nosso estudo foi de estabelecer a conexão e compreensão da língua materna (L1) com a segunda língua (L2). Consideramos primeiro as narrativas orais, relacionadas à vida na aldeia, aos costumes e à reflexão enquanto professores em formação.

O estudo é de abordagem qualitativa, a qual se volta para encontrar o sentido do fenômeno, quanto se interpreta os significados que as pessoas dão a eles (Chizzotti, 2003). Quanto à finalidade é descritivo (Gil, 2008) e elaborado à luz da pesquisa-ação, um tipo de pesquisa empírica que é concebida e realizada com estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema de modo "cooperativo ou participativo" (Thiollent, 2011, p. 20). Quanto aos procedimentos técnicos adotados para coleta de dados da pesquisa bibliográfica e de campo, cabe ressaltar que se assentam em material proeminentemente de livros e artigos científicos (Gil, 2008). Assim, recorreremos aos recursos bibliográficos já existentes para a construção teórica basilar deste trabalho.

Na fase da pesquisa de campo, junto aos participantes, houve um plano de intervenção, distribuído em cinco aulas de língua portuguesa/produção textual. Com isso, foi possível reunir o conjunto necessário de dados a serem documentados (Gil, 2008).

Por meio da observação participante, roda de conversa e, em seguida, da construção do diário da floresta, foi que os estudantes registraram diariamente as experiências vivenciadas durante a formação, contendo os sentimentos e suas memórias. A estratégia do diário tratou de capturar as impressões do grupo pesquisado, adequado com o termo floresta, em alusão ao lugar de fala. Os instrumentos técnicos para aquisição dos dados utilizados foram: a) diálogos registrados no diário da floresta (GIL, 2008); b)

observação participante durante as atividades de pesquisa-ação dos acadêmicos (Thiollent, 2011).

Quanto aos procedimentos de análise dos dados, optou-se pela análise dialógica do discurso preconizada por Mikhail Bakhtin e do seu Círculo (2016; 2017), que compreendem o uso da linguagem de forma situada e polifônica, ou seja, constituída pelo contexto histórico-cultural do sujeito e sua multiplicidade de vozes.

A formação de professores indígenas em exercício no Vale do Javari: o contexto do curso de matemática do Parfor

O Vale do Javari é uma terra indígena (TI), onde está localizado o município de Atalaia do Norte, no estado do Amazonas, que fica cerca de 1.136,73 km distante da capital Manaus. Segundo o Censo de 2020, Atalaia do Norte possui, aproximadamente, 19.921 habitantes (Município..., 2020). O acesso à área ocorre por meio fluvial ou aéreo pela rota da triplíce fronteira Brasil, Peru e Colômbia.

Uma característica do município é a presença do bilinguismo e do multilinguismo devido à formação étnica, compondo um mosaico geolinguístico do local, formado por indígenas – Marubo, Mayoruna, Matis, Mayoruna, Tikuna⁵ e Kulina⁶ – além de migrantes falantes de outros idiomas.

No referido município, o Parfor contempla dois cursos de licenciatura, um em Pedagogia Intercultural Indígena e o outro em Matemática, sendo este último o ambiente do estudo. Ambos são desenvolvidos em parceria com a Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação (Seduc-AM), a Secretaria Municipal de Educação de Atalaia do Norte e com a Fundação Nacional do Índio (Funai). O curso de pedagogia intercultural indígena visa formar professores para exercer a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas indígenas implementadas nas mais variadas comunidades de Atalaia do Norte. O de matemática, por sua vez, visa melhorar a formação dos docentes em exercício na rede pública com foco na qualidade do

⁵ Estão localizados nos mais diversos municípios da calha do Rio Solimões.

⁶ Tiveram uma ampla dispersão que se estende do Ucayali à foz do rio Juruá (Amorim, 2016).

ensino de crianças e jovens recebidos nas escolas da região urbana e rural do município.

O curso de licenciatura em matemática iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2019, ocorre por módulos, no período em que as escolas de nível básico estão de recesso e férias, momentos esses em que os professores podem se ausentar das comunidades em que trabalham para cursar as disciplinas. Os professores formadores, ministrantes das disciplinas, são de outros municípios do estado do Amazonas, o que propicia durante as aulas o compartilhamento de experiências educacionais e culturais a respeito do que cada aluno e professor vivencia em suas cidades.

As aulas acontecem em uma sala climatizada cedida por uma escola pública municipal de Ensino Fundamental I. É um ambiente pequeno para abrigar os 27 estudantes matriculados. Os recursos institucionais disponibilizados pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) são: um aparelho de *datashow*, quadro branco, pincéis e apagador. Quanto aos materiais didáticos, são disponibilizadas apostilas, elaboradas e enviadas previamente pelos professores de cada componente curricular ao coordenador pedagógico local para que os acadêmicos providenciem a impressão. Contudo, por questões financeiras, boa parte dos estudantes utilizam os conteúdos no formato digital, em seus *smartphones*.

A formação escolar, desde educação básica acontece na língua materna, na própria aldeia ou TI⁷ (terras indígenas). Sendo assim, o repertório linguístico em português é somente quando os moradores das aldeias precisam se deslocar ao perímetro urbano para estudar um curso de ensino superior, resolver alguma demanda pessoal ou de interesse da comunidade onde moram.

Os acadêmicos da turma já atuam como professores em suas aldeias indígenas, as quais são distantes de Atalaia do Norte, com acesso somente de barco em viagens com duração entre quatro e oito dias. A fim de amenizar as despesas dos acadêmicos que precisam arcar com os gastos de acomodação durante o período das aulas, a

prefeitura auxilia a turma com o traslado de suas comunidades, custeia um barco, que serve de moradia para alguns até o final do módulo, bem como as três refeições diárias.

O cenário das condições de aprendizagem da turma é preocupante. Embora recebam certo apoio da prefeitura, os desafios são grandes, envolvem tanto os aspectos linguísticos por terem que se especializar em uma área do conhecimento de domínio da L2, que é a língua portuguesa, e, estrutural, pois os acadêmicos, não dispõem de biblioteca, acesso à internet ou mesmo livros impressos.

No intuito de dirimir as dificuldades com a língua portuguesa, as professoras formadoras de Produção Textual, assim como os de outras disciplinas, buscam elaborar o material didático discente desta turma em conformidade com as diretrizes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI), as quais orientam que a educação direcionada a esses povos deve ser comunitária, intercultural, bilingue/multilíngue, específica e diferenciada (Brasil, 2007, p. 24-25).

A leitura e a escrita na universidade em turmas diferenciadas e multilíngues exige que a leitura dos seus mundos seja transportada, de modo contextualizado, para este campo. Até mesmo, porque para se trabalhar a leitura da palavra na educação, de acordo com Freire, o mundo do aprendiz precisa ser valorizado, pois "A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto" (2017, p. 16).

É seguindo a linha de pensamento de Freire, portanto, que o processo de ensino e aprendizagem de estudantes indígenas que vivem em contexto multilíngue do Parfor, no Amazonas, se delineia. Os professores adequam nas atividades a leitura de mundo que os discentes já conhecem para poder encaminhá-los à linguagem e ao saber do conhecimento científico que precisam adquirir dentro da universidade, propondo, assim, um aprendizado mais dialógico possível.

⁷ De acordo com a Constituição Federal de 1988, é um território demarcado e protegido para a posse permanente e o usufruto exclusivo dos povos indígenas. Essas terras são reconhecidas como patrimônio da União e são destinadas à preservação de sua cultura, tradições, recursos naturais e formas de organização social, além de assegurar a reprodução física e cultural dessas comunidades (Funai, 2021).

Resultados e discussões

Os indígenas do Vale do Javari – Mayoruna, Matis, Marubo, Kanamary, Tikuna e Kulina – participantes desta pesquisa, prezam pelo fortalecimento e transmissão das línguas indígenas e consideram essencial preservar e ensinar os costumes culturais etnolinguísticos.

Com esse olhar, organizamos a turma em grupos já pré-definidos pelos estudantes, propusemos duas atividades de produção textual. Na primeira que teve como tema “pelos cercanias da floresta no Vale do Javari-Amazonas” os estudantes descreveram o ambiente territorial da comunidade, onde residem, explorando o ambiente do espaço, da natureza, das vivências, no âmbito da família, saúde, educação e trabalho. Compreendemos que essas vivências contribuíram na produção dos textos em Língua Portuguesa. Para Mota (2008, p. 25), “um dos critérios para perceber a diversidade étnica dos indígenas no território brasileiro é a diferença entre as suas línguas maternas”. Foi por este viés que propusemos as atividades educacionais aos estudantes, respeitando os empregos frasais, de cada falante e respectivas línguas.

Já na segunda, nomeada de “meu ambiente de formação: o estado atual *versus* o estado desejado”, os acadêmicos após uma minuciosa observação nos espaços da escola, onde se encontra a sala de aula, cedida pela prefeitura à universidade, deveriam produzir um texto narrativo argumentativo sobre as problemáticas e as possíveis melhorias de seu espaço de formação.

Posto isto, na sequência, apresentaremos os tópicos seguintes à descrição e às discussões acerca dos aprendizados dos estudantes advindos das duas atividades de escrita acadêmica propostas.

Atividade de produção textual 1: perspectiva indígena no Vale do Javari, Amazonas

Em cada narrativa procuramos valorizar a percepção e o entendimento do estudante indígena em contato com o fenômeno linguístico do português brasileiro.

Na narrativa 1, M. R. R⁸ descreve o espaço territorial e a relação com os comunitários.

A minha aldeia fica na margem esquerda do Rio Curuçá, a água é barrenta e corrente, tem muitos botos, jacarés e outros tipos de peixe, ao chegar no Porto você já vê a Maloca e a casa de paxiúba, ao redor é cheio de plantas. Nessa primeira, você já vê a minha Maloca onde moro com meus filhos, logo no centro tem um espaço, cada lado tem a divisão de dois quartos, um para cada família. Mas esse tempo só mora eu e meus filhotes.

Bem na entrada da maloca tem um banco em madeira, onde é o espaço que recebemos visita e fazemos as refeições do nosso dia a dia. Oferecemos alimento quando o meu espaço traz uma quantidade de caça e um grande animal como anta. Ao lado do banco fica a (AKO)- instrumento usado nas festas tradicionais. Com ele usamos para cantar músicas, além de ser um símbolo que dá sinal de aviso quando a pessoa encontra um bando de queixada (porco) ou quando chega uma pessoa estranha, na aldeia (M. R. R., informação escrita).⁹

Figura 1 – Aldeia São Sebastião



Fonte: Estudante (Atise).

Na ilustração (Figura 1) e na produção textual foi percebido que o estudante compreendeu os marcadores da descrição de modo a extrair as memórias afetivas e vivências do povo, além de sinalizar os signos linguísticos verbais e não verbais usados pela etnia. Nesse sentido, a estratégia utilizada possibilitou ao estudante olhar para a sua realidade e para as suas ações diárias e, também, enfrentar seus medos e angústias, colocando também suas narrativas e suas ações com a finalidade de compreender o conteúdo e vencer o obstáculo do emprego de outra língua (L2).

⁸ Em atenção ao Comitê de ética – CEP nº 15159713.70000.5016 e CONEP, parecer de n.º 726919, adotaremos anonimato dos participantes.

⁹ Produção textual coletada pelas pesquisadoras em 13 jan. 2022.

Na descrição 2, o estudante Atise – Marubo (2022), remete aos ensinamentos do pai. Descreveu a localização da aldeia: “Médio Rio Ituí, a comunidade onde nasci e cresci, igarapé do Rio Novo, meu

pai ensinava a fazer flecha e arco, desde criança e quando eu cresci, aprendi muito com meu pai. Obrigado – Atise”, conforme figuras 2 e 3.

Figura 2 – Descrição Wetsase



Fonte: Atise - Marubo (2022).

Nesta atividade percebemos que o estudante relacionou as palavras em língua portuguesa (L2) com a língua Marubo (L1). O pertencimento do lugar e a relação com os animais estão relacionados com o mito de criação de cada povo (Carvalho, 2020). Assim, o estudante refletiu sobre os conhecimentos ancestrais deixados pelos seus antepassados, a exemplo a Figura 3, que representa a forte presença do pai, como líder familiar.

Figura 3 – Papai – Papa



Fonte: Atise - Marubo (2022).

Na narrativa 3, o acadêmico E. R. D. descreveu o território e os espaços que servem aos serviços da educação, saúde e lazer:

Na comunidade onde eu moro, existe uma Maloca grande. No meio existe duas casas ao lado esquerdo e duas casas ao lado direito tem uma casa de duas pisos na frente com varanda e ao redor da comunidade existe vários tipos de árvore grande e pequenas e mais na frente da Maloca da pólo base onde fica os profissionais que trabalha na área da saúde, em na frente do pólo, tem um campo de futebol, onde toda a tarde depois da aula brinco com meus colegas de trabalho (E. R. D., informação escrita).¹⁰

Figura 4 – Território e os espaços



Fonte: M. D. N. (2022).

Figura 5 – Comunidade Porto Velho



Fonte: E. R. D. (2022).

¹⁰ Produção textual coletada pelas pesquisadoras em 13 jan. 2022.

Na atividade 3, a compreensão dos elementos da descrição empregada na elaboração do texto e na produção das figuras 4 e 5. Assim, percebemos que o estudante ao escrever o texto referente às imagens relacionou as partes que caracterizam a tipologia textual descrita.

Na descrição 4, o acadêmico J. D. V. descreveu que:

[...] a Aldeia Txonâ Waya, comunidade Txonâ Waya fica nas margens do rio Curuçã, tem uma maloca, e mais 3 casas, um campo de futebol, a maloca com cobertura de palha de

Figura 6 – Aldeia Trinta e Um



Fonte: E. T. M. (2022).

Na descrição 6 (Figura 7), o participante S. A. P. descreveu que:

[...] na minha aldeia Lolo localizado no Rio alto Jaquirana, que fica à esquerda do Rio. Na comunidade tem muitas casas e tem maloca. Há também casa de saúde, tem enfermeira e médico. As malocas são cobertas em palha. A Unidade Básica de Saúde – UBS é construída em alvenaria, tem saneamento básico. Há uma Maloca dentro de palha com brancas de tronco de árvore na cor natural. Dentro da Maloca fica uma rádio fonia que fica no meio de comunicação. O cacique faz atendimento na Maloca o senhor cacique é baixo gordo cabelo liso cor branco cabelo branco de conhecimento, na aldeia [...] (S. A. P., informação escrita).¹²

No trecho, percebemos que o estudante já consegue fazer o emprego dos elementos do texto descritivo.

jarina, a comunidade possuem trinta pessoas, a comunidade fica na terra firme, não tem perigo de alagação. No verão é muito perigoso para fazer viagem, devido à seca, na comunidade produzimos para a nossa própria alimentação como: banana, milho, macaxeira e outras frutas e legumes (J. D. V., informação escrita).¹¹

Na descrição 5, E.T.M. descreveu que: "a minha comunidade está localizada na margem direita do Rio Jaquirana, chamada Aldeia Trinta e um. Na aldeia tem certas brincadeiras, os jovens praticam esporte e mulheres também, durante o dia vivemos atividade de caça e pesca".

Figura 7 – Comunidade Rio alto Jaquirana



Fonte: S. A. P. (2022).

Na descrição 7, o estudante fez o emprego dos elementos do texto narrativo e descritivo, além disso, estabeleceu compreensão das tipologias textuais (Figura 7):

A comunidade fica à margem direita do alto Rio Jaquirana, onde eu moro. A minha comunidade se chama Aldeia Trinta e Um. Na aldeia tem uma Maloca de 12 metros de comprimento e 8 m de largura. Dentro da nossa Maloca tem um banco para sentar-se e ouvir a fala do cacique. O cacique chama os moradores para se reunir dentro da Maloca e resolver problemas do lixo na comunidade, não só do lixo, mas também tratamos educação, saúde e rituais. Os moradores acreditam no nosso cacique o dia que vai iniciar o trabalho para limpeza da aldeia junto ao lixo capina dentro de toda a aldeia (S. A. P., informação escrita).¹³

¹¹ Produção textual coletada pelas pesquisadoras em 13 jan. 2022.

¹² Produção textual coletada pelas pesquisadoras em 13 jan. 2022.

¹³ Produção textual coletada pelas pesquisadoras em 13 jan. 2022.

Figura 8 – Maloca ambiental



Fonte: M. E. M. (2022).

Na descrição 8, figuras 9 e 11 os estudantes L. H e B., residentes na mesma aldeia Nova Esperança, empregaram os elementos do texto descritivo:

A minha comunidade, se chama Nova Esperança, fica localizada no Rio Curuçá dentro da floresta. Dentro da minha aldeia temos muita criação de animais como cachorro, paca, cutia, macaco [...]. Também temos criação de aves como: Mutum, Jacu, periquito, arara-azul e outros. Dentro da nossa aldeia temos também o nosso Igarapé para nós tomarmos banho, para que nossas crianças se banham também, para que as mulheres possam lavar as nossas roupas.

Nós da etnia Mayoruna cuidamos muito bem da nossa aldeia, juntar o lixo, capinar no lugar da casa dentro da nossa aldeia, também temos enfermeiros técnico e assim para cuidar da saúde da nossa criança, aqueles que estão

Figura 9 – Aldeia Nova Esperança



Fonte: L. H. (2022).

doente velhos, adultos jovens e mulheres, a nossa aldeia também temos esporte para nós brincarmos. Também nós temos a nossa aldeia mais importante. Nossa cultura tradicional é conhecida pelo artesanato, cantiga Mayoruna, apresentação da cultura de pintura corporal, grafismo Tsasibo e Marubo, para que os velhos ensinam jovens às crianças. A aldeia é muito grande, com 55 casas e 380 famílias. Também temos rituais na aldeia para evangelizar missionários e o pastor (L. H., informação escrita).¹⁴

A produção textual desenvolvida pelos estudantes foi um exercício atípico, pois pela tradição cultural o hábito da oralidade é frequente. Assim, L. H. revelou que a "habilidade da escrita necessita ser exercitada em contexto acadêmico intercultural bilingue". É neste sentido que ousamos refletir os desafios do estudo.

Figura 10 – Aldeia Solis



Fonte: G. P. (2022).

Na descrição 9, o estudante pontuou o seguinte (Figura 10):

Figura 11 – Aldeia Nova Esperança 2



Fonte: B. (2022).

Aldeia Solis fica situada à margem direita do Rio Jaquirana no limite da fronteira entre o Brasil e Peru com uma população de 120 moradores. Na aldeia tem certas convivências de cada família de ouvir histórias contadas pelos mais

¹⁴ Produção textual coletada pelas pesquisadoras em 13 jan. 2022.

velhos da comunidade, em seus lares após as atividades de roça e pesca ao anoitecer do dia. Na aldeia há equipe técnica de saúde no posto de saúde indígena através da Secretaria de saúde indígena SESAI, na área da educação temos 2 professores que atendem educação infantil e fundamental.

Na época da enchente a comunidade fica alagada e passa muitos peixes. Nessa época a comunidade toda fica na expectativa da pescaria. Eles vivem em harmonia, quando pescam muito peixe a comunidade passa a vender para o município de Angamos, Peru. Esse município fica próximo a nossa comunidade, para chegar lá usamos uma canoa de 6 a 8 m. Nesta atividade o estudante detalha com riqueza os aspectos relacionados ao texto descritivo. Além de narrar o cotidiano da comunidade (G. P., informação escrita).¹⁵

Já a descrição 10, faz alusão à figura 12, onde se verifica o emprego dos elementos do texto descritivo.

A minha comunidade onde eu moro é chamada de Aldeia Lá Feliz, localizada na margem

Figura 12 – Aldeia Lá Feliz



Fonte: R. V. (2022)

Na descrição 11, relacionada à figura 13, o participante descreveu o trabalho coletivo na comunidade, conforme narrativa que segue:

Na minha comunidade, nós como o cacique convidam a todas as pessoas para fazer reunião, para trabalhar todos na roça. - A gente pergunta! cacique tá bom? vamos trabalhar juntos? depois do cacique falar, as mulheres vão ajudar na cozinha na comida para todos. Quando terminam de comer todos começam a trabalhar assim para trabalhar (S. P, informação escrita).¹⁷

esquerda do Rio Curuçá, também fica na Terra cercada de floresta, muita mata ao redor da casa, na aldeia. A casa foi feita em palha de pajubá, algumas casas foram feitas em madeira. A maloca foi feita de palha. A maloca existe para dois momentos: serve para a reunião com líderes, e para reuniões familiares. Dentro da Maloca tem um banco de madeira cortado cumprido. As mulheres cozinham dentro da maloca.

Na aldeia há 38 moradores: o lar é feliz. A escola foi feita de zinco e madeiras, e, também, casas feitas de palha. Dentro da casa tem dois fornos para fazer farinha. A casa é simples, que atualmente, fazem na aldeia casa de madeira e casa de pajubá, alguns fazem desse tipo de casa também. No meio das casas e malocas, fica o campo da comunidade para jogar bola, as crianças e os adultos, assim sucessivamente. Lá também tem rádio de comunicação com os parentes para comunicarem os familiares. Também há uma farmácia na aldeia, com um agente de saúde e o técnico de enfermagem, não indígena. Em harmonia da convivência, da maioria e que sempre tem união das famílias, que compartilham comida dentro da Maloca para correr junto ao cacique (R. V., informação escrita).¹⁶

Figura 13 – O trabalho coletivo



Fonte: S. P. (2022).

O texto produzido pelo estudante na atividade foi compreender as características do texto textual dialogado. Assim, as características da tipologia textual são marcadas por pontuações, como marcadores do discurso.

Desta forma, as oficinas de produção textual possibilitaram aos estudantes o protagonismo durante as aulas de L2, além de assegurar o respeito e a empatia, especialmente, no que se refere ao emprego da língua materna (L1) e à sua organização histórica e social na valorização

¹⁵ Produção textual coletada pelas pesquisadoras em 13 jan. 2022.

¹⁶ Produção textual coletada pelas pesquisadoras em 13 jan. 2022.

¹⁷ Produção textual coletada pelas pesquisadoras em 13 jan. 2022.

da identidade indígena, assegurando registros linguísticos verbais e não verbais memoráveis às futuras gerações.

Atividade de produção textual 2: “meu ambiente de formação: o estado atual versus o estado desejado”

Nesta atividade 2, enveredamos pelos caminhos do gênero discursivo como estratégia metodológica para o ensino bilíngue entre estudantes indígenas. Foram três etapas:

- a) a) etapa 1 – os grupos fizeram uma visita com olhar clínico na parte externa, ao redor da escola e em todos os ambientes da parte interna do local anotando as problemáticas que conseguissem identificar. A tipologia textual trabalhada foi a narrativa, pois na comunidade, há muitas narrações em futebol de campo. Assim, optou-se pela produção de texto narrativo-argumentativo, descrevendo esses espaços, expondo os possíveis óbices de estrutura física ou de recursos pedagógicos. A Figura 14, a seguir,

mostra um panorama geral do entorno e do prédio da escola (e os estudantes percorrendo a área), cumprindo assim a etapa em questão.

- b) b) etapa 2 – primeiramente, nos seus grupos, os acadêmicos discutiram a respeito de seus apontamentos. Para esta atividade, houve um momento para ensinar a manusear o celular que haviam comprado com recurso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Em seguida, com auxílio de dicionários físicos e digitais e de aplicativos de tradução instalados em seus celulares, produziram a tipologia textual narração. Assim, conseguiram gravar suas narrativas e elaborar suas criações, obedecendo os aspectos estéticos e gramaticais da língua portuguesa, lançando mão da linguagem acadêmica, típica do seu contexto de formação. A Figura 14 demonstra as etapas do processo da segunda atividade.

Figura 14 – Demonstração visual das etapas da segunda atividade



Fonte: Montagem elaborada pelas pesquisadoras (2022).

- c) etapa 3 – cada grupo socializou seu texto narrativo argumentativo com a turma, expondo suas descrições a respeito das problemáticas detectadas, das necessidades estruturais e de recursos formativos a serem supridas na escola, bem como as possíveis ações e soluções dos

problemas que discutiram entre si. Os grupos perceberam dialogicamente os semelhantes e diferentes olhares no modo de identificação, como também de resolução sobre os problemas por eles abordados.

Vale destacar que um dos resultados desta atividade, oriundo do diagnóstico dos estudantes sobre seu ambiente de formação, diz respeito à decisão e à ação dos acadêmicos em providenciar um espaço dentro de sua própria sala de estudo para formar uma biblioteca com acervo da sua área de estudos.

As discussões e as produções não se limitaram somente ao aspecto reflexivo da atividade em si, mas geraram mobilização coletiva dos sujeitos e, por conseguinte, transformação em suas realidades a fim de promover um espaço crítico-reflexivo mais profícuo possível.

Apesar das dificuldades de associação relativa a alguns termos linguísticos – decorrentes de serem falantes de outra língua – os graduandos atenderam aos critérios de coerência e coesão textual exigidos para a produção de texto acadêmico. Isso fez com que se percebessem protagonistas de suas aprendizagens e capazes de superar os desafios de leitura e escrita mais especializadas contida nos gêneros discursivos (Bakhtin, 2016) – resumos, resenhas, artigos científicos, livros, dissertações, teses, dentre outros que são bem típicos da esfera universitária reque-rendo aceitáveis graus de letramento acadêmico.

Explicitando, agora, nossa reflexão geral acerca das duas atividades supracitadas, podemos dizer que essas experiências trouxeram aprendizados de leitura e escrita produzindo sentidos transformadores, pois suas criações textuais foram pautadas em suas vivências de mundo incluindo as agruras e suavidades de seus lugares de fala, observando primeiramente as formas de uso cultural e social de sua língua materna para, deste modo, conduzir seus escritos na perspectiva do letramento acadêmico com enfoque sociocultural da língua indígena e da língua portuguesa.

Segundo Fisher (2007), para que estudantes universitários adquiram e desenvolvam o letramento acadêmico, eles precisam ser expostos a eventos de letramento dentro desta área. Nesse sentido, admitimos que as duas atividades propostas se constituíram em eventos de letramento

acadêmico, os quais despontaram em relações dialógicas (Bakhtin, 2017) construídas de palavras e contrapalavras, resultando em aprendizagens crítico-reflexivas e transformadoras no âmbito pessoal e coletivo dos estudantes. Conforme enunciados que seguem:

Assim, professora, a gente é indígena, falante da nossa língua, temos muita dificuldade, de dominar o português, principalmente, na escrita, com a gramática, na pontuação, acentuação e eu, pelo menos, quando tenho que escrever em português, acabo colocando o meu idioma junto. Mas hoje a língua portuguesa nos foi mostrada de forma diferente e prazerosa, professora, porque exercitamos a leitura e a escrita pensada a partir da nossa cultura e do que vivemos nas nossas aldeias (Acadêmica Matis, informação verbal).¹⁸

A gente sabe que nós precisamos nos esforçar para dominar a língua portuguesa, mas quando o contexto ajuda, fica mais fácil e os contextos criados ajudaram a praticar a língua dentro do que a academia pede, porque a gente trocou ideias, tivemos a parte de escrever só, mas também junto com o colega e isso nos ajudou a aumentar o conhecimento da língua para vermos onde estamos errando e consertar, corrigir para vencer os nossos obstáculos, e é assim que a gente vai continuar nessa caminhada (Acadêmico Marubo, informação verbal).¹⁹

Esses enunciados nos mostram a satisfação dos acadêmicos quanto à forma didática que os fizeram ter práticas de leitura e escrita, o trecho “mas hoje a língua portuguesa nos foi mostrada de forma diferente e prazerosa”, enunciado pelo acadêmico da etnia Matis, comprova essa afirmação. É possível averiguar ainda que, o aprendizado dos estudantes se tornou mais fluído em língua portuguesa quando propusemos eventos de letramento pautados em seus conhecimentos tradicionais.

A fala do acadêmico da etnia Marubo quando diz “porque escrevemos sobre coisas que a gente vê, ouve e vive diariamente [...], daí foi mais fácil” também se faz relevante. Considerar os saberes indígenas faz parte da proposta projetada a esse público, que deve ser pensada de acordo com as características próprias de cada povo, respeitando seu pluralismo cultural e valorizando suas identidades étnicas (Mustafa, 2018).

¹⁸ Coleta de relato realizada pelas pesquisadoras em jan. 2022.

¹⁹ Coleta de relato realizada pelas pesquisadoras em jan. 2022.

O reconhecimento e a motivação em continuar se esforçando em âmbito pessoal e coletivo para aprender a língua portuguesa é outro tópico enfatizado nesses discursos: "[...] a gente sabe que nós precisamos nos esforçar para dominar a língua portuguesa [...]" (Acadêmico Marubo, 2022, informação verbal). O estudante enfatiza que esse reconhecimento já é parte motivacional, e pudemos comprovar isso no trecho: "tivemos a parte de escrever só, mas também junto com o colega e isso nos ajudou [...] vimos onde estamos errando e consertar, corrigir para vencer os nossos obstáculos, e é assim que a gente vai continuar nessa caminhada", do mesmo acadêmico.

Fica nítido como é extremamente desafiador para esses professores em formação se especializarem em uma área do conhecimento (nesse caso, licenciatura em matemática) tendo concomitantemente que aprender a língua portuguesa, justamente por dependerem dela para levar sua formação adiante. Essa condição nos mostra que em contextos de interculturalidade, bilinguismo ou multilinguismo indígena, como o da turma em questão, composta por indígenas assentados em Atalaia do Norte.

É desejável que a universidade pense em formas de implementar projetos como cursos de extensão voltados especificamente para o ensino de língua portuguesa concedendo, assim, um suporte linguístico melhor aos seus discentes, uma vez que o componente curricular de produção textual com carga horária distribuída em 60 horas não consegue suprir demandas exclusivas atinentes à aquisição de uma segunda língua estrangeira para esses estudantes.

Outra questão notada nos discursos elencados, é que as atividades geraram dois movimentos importantes nos discentes. O primeiro se refere a responsividade dialógica (Bakhtin, 2017), pois os acadêmicos responderam ao chamado desafiador da produção da escrita em língua portuguesa, seguindo o padrão científico e formal do idioma (Bakhtin, 2017) que tiveram na busca de ações que visassem sanar as problemáticas da produção textual.

Destacamos, ainda, a necessidade de fortalecimento da leitura, a exemplo da iniciativa da criação de uma biblioteca em sala de aula, como pontua o acadêmico da etnia Mayoruna ao se

expressar com entusiasmo dizendo: "precisamos ter biblioteca para ajudar a gente a dominar melhor a língua portuguesa" (Acadêmico Mayoruna, 2022, informação verbal).

Diante do exposto, esses resultados confirmam que o ensino alinhavado no viés inclusivo e diferenciado, valorizando a vivência de mundo dos acadêmicos, combinada ao conhecimento científico, desponta em uma educação libertadora e transformadora freiriana (Freire, 2001), formada no processo de reflexão e ação, gerido pelo diálogo, elevando o discente ao protagonismo e não o professor.

Considerações (não) finais

Falar sobre a formação de professores indígenas no ensino superior em tempos atuais ainda é bem desafiador. Por um lado, existe um componente curricular a cumprir, em língua portuguesa. Por outro lado, temos estudantes indígenas em formação, detentores de saberes ancestrais. Devemos priorizar uma educação diferenciada, conforme estabelece a legislação vigente no Brasil, tal qual a Constituição Brasileira (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (1996), a Convenção 169 (OIT), entre outras normativas. Essa priorização deve estar fundamentada nas vivências e na diversidade linguística dos aprendizes.

As possibilidades de produção textual, em uma turma intercultural indígena multilíngue, a partir de duas atividades didáticas de leitura e escrita multimodal no componente curricular de produção textual em língua portuguesa, abriram caminhos para tecer novas estratégias de ensino. A base de produção textual dos estudantes originou-se das aldeias indígenas dos próprios acadêmicos e da escola onde recebem a formação do Parfor.

O ensino diferenciado a partir das narrativas oriundas das vivências dos estudantes permitiram tornar o ensino de língua portuguesa (L2) mais atrativo, pois os aprendizes relacionam a teoria com a prática e, com isso, percebemos que houve facilidade em compreender os conteúdos da (L2) com a língua materna (L1).

Sabemos que cada cultura de cada grupo étnico apresenta uma diversidade linguística e um conhecimento genuíno. Logo, o ensino do componente curricular produção textual para os indígenas das etnias Mayoruna, Matis, Marubo, Kanamari, Tikuna e Kulina não foi uma tarefa fácil. Exigiu romper com alguns paradigmas da educação tradicional, proporcionando aos a oportunidade de se expressarem de modo a assumir um papel de protagonismo para uma ação crítica e reflexiva.

Assim, percebemos que as estratégias aplicadas neste estudo acenam para uma metodologia diversificada e respeitosa. Portanto, destacamos que a primeira é a valorização dos conhecimentos ancestrais a partir dos saberes e prazeres dos estudantes indígenas em formação. Já a segunda, está pautada na *práxis* docente, em saber ouvir o participante, habilidade que o professor que atua com falantes de outras línguas deve priorizar por meio da provocação do protagonismo dos estudantes.

Observamos que a produção dos textos verbais e não verbais praticadas no seio da comunidade surgem dos costumes indígenas que contribuem significativamente para o estímulo à produção textual e à compreensão da língua portuguesa. Neste sentido, é evidente a importância e a relevância deste estudo, não somente no componente curricular de língua portuguesa, mas também em outras aplicações didáticas e pedagógicas.

Este texto tem a intenção de servir como ponto de partida para a discussão de diversos aspectos que envolvem a educação escolar indígena. Não apenas sob o prisma crítico-teórico, mas também ao privilegiar a criação e a recriação de textos, o que justifica uma seção que abre espaço para construção de materiais didáticos produzidos na perspectiva indígena.

Referências

AMORIM, Genoveva. O ritual Kulina do Ajie: movimendo os coletivos madija. In: SANTOS, Gilton Mendes dos; APARÍCIO Miguel (org.). *Redes Arawa*. Ensaios de etnologia do Médio Purus. Manaus: Edua, 2016. p. 111-132.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BALTAR, Marcos; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; ZANDOMENEGO, Diva. *Leitura e produção textual acadêmica I*. Florianópolis: LLV/CCE:UFSC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC: SECAD, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2023.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez editora, 2003.

CARVALHO, Joelma Monteiro de. *Linguagens dos Sateré-Mawé e Sámi: culturas indígenas sob o olhar do turismo étnico e da representação semiótica*. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2022.

CURADO, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora. *Revista de Ciências Humanas*, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 121-135, 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/233900748.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

FISCHER, Adriana. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 2007. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FISCHER, Adriana. Letramento e movimentos interlocutivos na construção do resumo em contexto acadêmico. *Revista da Unifebe*, [s. l.], v. 5, p. 19-32, 2007. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10138/1/Unifebe%20publicar%20artigo%202007.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FUNAI. Demarcação. In: *Fundação Nacional dos Povos Indígenas*. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atualizacao/terras-indigenas/demarcacao-de-terras-indigenas>. Acesso em: 16 dez. 2023.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, Angela B. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MATAREIZIO FILHO, Edson Tosta. *A Festa da Moça Nova: ritual de iniciação feminina dos índios Tikuna*. 2019. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MOTA, Lúcio Tadeu; ASSIS, Valéria Soares de. *Populações indígenas no Brasil: histórias, culturas e relações interculturais*. 21. ed. Maringá: Eduem, 2008.

MUNICÍPIO Atalaia do Norte. In: cidade-brasil. *Portal Atalaia do Norte*. 2020. Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-atalaia-do-norte.html>. Acesso em: 22 jan. 2023.

MUSTAFA, Amanda Ramos. *As línguas étnicas no Parque das Tribos em Manaus: um estudo etnolinguístico nos espaços culturais indígenas Unka Umbuesara Wakenai Anumarehit e Kokama*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018.

ROJO, Roxane. *Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens*. [Entrevista cedida ao Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia da Universidade Federal do Ceará. *Grim*, [s. l.], 15 out. 2015. Disponível em: <http://www.grim.ufc.br/index>. Acesso em: 30 jan. 2020.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Contingentia*, Porto Alegre, v. 1, p. 1-10, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/3837>. Acesso em: 9 jun. 2017.

THIOLLENT, Michel. *1947 – Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Manaus, AM, Brasil

Amanda Ramos Mustafa

Universidade Federal do Amazonas

Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho

Setor Norte, Pavilhão Rio Uatumã

Faculdade de Educação, sala do PPGE/FACED

Av. General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000

Coroado I, 69073-000

Manaus, AM, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela SK Revisões Acadêmicas e submetidos para validação do(s) autor(es) antes da publicação.

Joelma Monteiro de Carvalho

Doutora em Semiótica no Turismo étnico pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), em Balneário de Camboriú, SC, Brasil; mestra em Letras e Artes pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em Manaus, AM, Brasil. Professora e pesquisadora da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e da SEDUC-AM, em Manaus, AM, Brasil. Membro do Programa de Pós-graduação em Mídias Digitais/UEA e Membro do Grupo de Pesquisa Mythos – Humanidades, Complexidade e Amazônia - UEA/CNPq, em Manaus, AM, Brasil.

Amanda Ramos Mustafa

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em Manaus, AM. Mestra em Letras e Artes pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em Manaus, AM, Brasil. Professora de Inglês da SEDUC-AM, em Manaus, AM, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa – Política Linguística para Línguas Indígenas do Amazonas (UFAM), em Manaus, AM, Brasil.

Endereços para correspondência

Joelma Monteiro De Carvalho

Universidade do Estado do Amazonas

Av. Darcy Vargas, 1200

Prédio da Escola Superior de Tecnologia/EST

Sala da coordenação Qualidade

Parque 10 de Novembro, 69055-010