

CAPÍTULO 8

Educação indígena e os desafios na formação linguística dos professores – relato de experiências

ÁUREA CAVALCANTE SANTANA
UFMT

INTRODUÇÃO

Os comentários que apresentamos a seguir são resultados de reflexões advindas da convivência durante os cursos de formação de professores no Projeto Hayô¹ (Polos: Alto Xingu, Campinápolis e Juína) e, também, durante as pesquisas e estudos linguísticos realizados nas comunidades indígenas: Chiquitano (Vila Nova Barbecho, Acorizal, e Fazendinha - município de Porto Esperidião, MT);

1 O Projeto Hayô – Magistério Intercultural foi um projeto de parceria da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC, MT) com Funai, Municípios e Funasa. Teve início em 2005, com proposta de duração de cinco anos, acontecendo em 10 etapas presenciais e intermediárias. O Projeto ofereceu um curso de formação em nível médio a 264 professores indígenas de Mato Grosso e atendeu a professores das redes estadual e municipal, atuantes no Ensino Fundamental.

Wakalitesu (Três Jacus – município de Sapezal, MT); Manoki (Caititu – município de Sapezal, MT). Nestes contextos de convivências, temos acompanhado processos de escolarização e formação dos professores indígenas e observado que, apesar das realidades distintas vivenciadas, todos têm em comum o desejo de conhecimento linguístico/sistêmico, fortalecimento, manutenção, resgate e inserção das línguas étnicas na escola.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, o Brasil passa a reconhecer, oficialmente, em seu território, a presença de grupos étnicos diversificados e, também, o direito dos povos indígenas às terras que tradicionalmente ocupam para garantirem sua reprodução e perpetuação física e cultural. Em relação à educação escolar Indígena, a partir da consagração desse direito de manutenção das identidades diferenciadas, da preservação das línguas, culturas, tradições, modos de ser e de pensar, importantes e significativas mudanças têm ocorrido tanto na legislação quanto nas políticas de educação voltadas para os povos indígenas.

Assim, a escola em meio indígena que, antes, serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades diferenciadas (por diferentes processos como a catequização e a integração forçada dos índios à comunhão nacional), em anos recentes, ganhou um novo sentido para os povos indígenas, tornando-se um meio de acesso a conhecimentos universais e de valorização, sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais.

Nas duas últimas décadas, vem sendo desenvolvidos em várias regiões do país, projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica dos povos indígenas, pautados no novo paradigma educacional de respeito à interculturalidade, ao mul-

tilinguismo e à etnicidade. Então, de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades diferenciadas, a educação escolar em terras indígenas passa a ser uma demanda com um novo sentido para os povos indígenas; uma escola com acesso a saberes universais, mas que sirva de ponto de referência para processos de valorização e resgate cultural (GRUPIONI, 2006; MAHER, 2006).

Nesta perspectiva, a Educação Escolar Indígena, na atualidade, está voltada para a discussão de temáticas relevantes e atuais para a consolidação do direito dos povos indígenas no Brasil a uma educação diferenciada e de qualidade, pautada pela interculturalidade e pelas vivências inter e intralinguísticas. Temas como a formação dos próprios índios como professores e autores dos seus materiais didáticos, bem como a inserção das línguas indígenas na escola, seja como língua materna, seja como segunda língua, são prementes de debates e problematização nos cursos de formação e também junto às instituições públicas de ensino.

Hoje, a demanda por escola está presente em quase todas as comunidades indígenas que mantêm relacionamentos com segmentos da sociedade brasileira. E essa demanda não é por qualquer tipo de escola, mas por “uma escola inserida em um novo paradigma emancipatório, construído sob princípios de um modelo de enriquecimento cultural e linguístico”, no qual os processos escolares devem ser conduzidos pelos próprios índios (MAHER, 2006, p. 22). Segundo Soares e Meirelles:

O Brasil conta com 2.817 escolas indígenas de Ensino Fundamental, em que estudam 175.098 alunos e nas quais lecionam 14.715 docentes. São instituições espalhadas pelas diferentes terras indígenas existentes (veja o mapa na página seguinte) e que atendem crianças, adolescentes e adultos pertencentes a 305 etnias, com 274 línguas (SOARES; MEIRELLES, 2013, p. 01).

Nesse contexto de números/quantidades e características específicas consideráveis, surge uma demanda bastante complexa por formação de professores indígenas para atuarem nas escolas de suas comunidades. Buscando atender a essa necessidade, diferentes programas de formação foram iniciados, pioneiramente, por organizações da sociedade civil de apoio aos índios e assumidos, hoje, por Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e por Instituições de Ensino Superior, apoiadas, principalmente, pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura.

Muitas dessas experiências de formação de professores indígenas têm se destacado e são referências de atitudes afirmativas em prol da educação intercultural, a exemplo das Licenciaturas Interculturais oferecidas pelas IES (Instituições de Ensino Superior) em diferentes regiões do Brasil como: UFAM – Amazonas; UFC – Ceará; UFGD – Dourados; UFG – Goiás; UNEMAT – Mato Grosso; UFMG – Minas Gerais; UNIR – Rondônia, dentre outras. Segundo informações do MEC, são mais de 20 IES com formação específica para populações indígenas. Há, ainda, a Ação Saberes Indígenas na Escola, um programa de formação de professores para o ensino básico, voltado para o letramento e numeramento, promovido pelo MEC-SECADI.

Outra vertente sobre a qual se conta com uma boa experiência acumulada e com resultados extremamente positivos é a da produção de materiais didáticos, elaborados em contexto de formação dos professores indígenas para serem utilizados com seus alunos, em sala de aula. Cartilhas, livros em diferentes áreas do conhecimento, coletâneas de mitos e de histórias, dicionários, mapas e atlas, cartazes, jogos estão sendo produzidos a partir de processos de pesquisa (na língua portuguesa e em línguas indígenas), baseados em diferentes concepções pedagógicas.

Partindo dessas mudanças e experiências, talvez a ideia mais forte que está sendo firmado ao longo desse período seja a de que a

escola pode ser apropriada pelos povos indígenas e que eles podem dar a ela um novo significado e um novo sentido, transformando essa instituição tipicamente ocidental em um instrumento a seu favor. Se historicamente a escola foi utilizada para promover a integração dos índios à comunhão nacional, por meio do aprendizado do idioma português e pelo progressivo abandono de suas línguas nativas e práticas culturais, hoje esse aprendizado ocorre paralelamente a processos de sistematização, registro e valorização de saberes e conhecimentos tradicionais.

É verdade que já se avançou muito, e que muitas são as experiências em curso, tanto de formação de professores, quanto no funcionamento das escolas em terras indígenas. Também é fato que muitas são as dúvidas, as questões não resolvidas, os impasses para que estes consensos se generalizem, gerando novas e produtivas práticas e projetos escolares.

OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA DOS PROFESSORES

A formação dos próprios índios como professores e autores dos seus materiais didáticos, bem como o uso das línguas indígenas na escola, são tarefas complexas e que, devido à heterogeneidade e diversidade de situações sociolinguísticas, culturais e históricas dos grupos indígenas, constituem sérios desafios para os programas de formação de professores. Para Grupione:

A formação de índios como professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas é, hoje, um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade (GRUPIONE, 2006, p. 50).

Considerando as experiências e as reflexões de educadores formadores como Grupione (2006), Franchetto (2004), Maher (2006), Maia (2006), Montserrat (2006), Pimentel da Silva (2006, 2013) entre outros, parece haver um consenso de que não há um único modelo a ser adotado e nem há uma maneira adequada de formar professores indígenas. Franchetto (2004, p. 01) afirma que “a formação de um professor indígena é muito mais sofisticada e complexa do que a formação de professores que não são indígenas, já que tal formação deve permitir que os conhecimentos culturais possam se articular de uma maneira criativa aos conhecimentos escolares gerais”.

E Maher acrescenta:

[...] é importante atentar para o fato de que, enquanto cabe ao professor não-índio formar seus alunos como cidadãos brasileiros plenos, é responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem (MAHER, 2006, p. 24).

Quanto ao uso da língua étnica na escola é outro ponto sobre o qual muito se avançou em termos de reflexão e práticas nas salas de aula nos últimos anos, em todo o Brasil. E, nesse sentido, também parece haver um consenso entre os formadores/educadores sobre a necessidade de uma formação linguística mais específica para os professores. Corroborando com essa proposta, Marcus Maia afirma:

A experiência ao longo de vários anos em programas de educação indígena tem me convencido não só da importância pedagógica, mas também da urgência política de se proceder ao redimensionamento de conceitos fundamentais que restabeleçam um substrato teórico adequado para se pensar, com clareza, questões

linguísticas, de modo a contribuir não só com a descrição e análise das línguas indígenas, mas também com a sua preservação e revitalização (MAIA, 2006, p.70).

Olhando em particular para as questões relativas ao estudo ou ao ensino das línguas étnicas – mediante um recorte que a faz componente curricular “língua materna” – deparamos com a necessidade em refletir sobre algumas situações que não parecem muito claras para os professores indígenas.

Uma delas é uma ideia generalizada de que ensino de língua materna é ensino de língua indígena. Os povos indígenas vivem diferentes situações sociolinguísticas; há povos que são monolíngues em sua língua étnica, outros que convivem com duas ou mais línguas em suas comunidades e, há ainda aqueles que têm o português como sua língua materna. Portanto, rotular “língua materna”, como sendo somente a língua étnica, neste contexto, é renegar a situação sociolinguística de muitas comunidades que já não têm a língua indígena em situação de uso cotidiano (ALBÓ, 2005; PIMENTEL DA SILVA, 2006).

Para Pimentel da Silva (2006, p. 385), é importante que esta concepção sociológica da linguagem esteja bem entendida pelos professores indígenas, pois vai “favorecer a construção de uma metodologia que permitirá, desde a alfabetização, trabalhar com projeto de pesquisa com seus alunos, para que eles possam constituir-se criticamente, percebendo a realidade em que estão inseridos, mudando-a, caso isso seja importante”.

Outra situação é acreditar que, ao reivindicarem a educação escolar, as comunidades indígenas, juntamente com os professores irão saber implantar em seus espaços de educação formal, uma política de educação escolar indígena, qualificada como “bilíngue, intercultural, específica e diferenciada”. Segundo Montserrat (2006, p. 138), “essa adjetivação provoca muitas dúvidas e desalento em

grande parte dos envolvidos, especialmente os índios, por não se entender bem o que querem dizer, *na prática*, os adjetivos ‘bilíngue’, ‘intercultural’, ‘específico’ e, principalmente, ‘diferenciado’. Ferreira (2007, p. 04), também apontando para este “falso” entendimento de que os professores indígenas “compreendem totalmente estas questões conceituais”, declara que “existe uma concepção de que professores nativos que falam a língua indígena possuem, automaticamente, mesmo que sem instrução, a capacidade de ler e escrever em seu idioma, uma vez que já sabem ler e escrever em português”. Segundo ele, um conhecimento consciente sobre as diferenças fonológicas e gramaticais só é adquirido através de estudo mais específico das estruturas linguísticas.

É inerente que os cursos de formação de professores devem ter em seus programas curriculares mais espaço para a formação linguística. Segundo Franchetto (2004, p.1), a Linguística como disciplina nos cursos de formação de professores é importante “porque no momento em que eles começam realmente a ter instrumentos de conhecimento, de análise das suas próprias línguas, há um salto qualitativo, em termos de conscientização, do valor, da beleza, da riqueza dessas línguas, e isso tem efeitos de grande alcance, e políticos”.

Para Marcus Maia (2006), é importante que se desenvolva nos programas de formação de professores indígenas, além do estudo sincrônico das línguas, o conhecimento das classificações genéticas e tipológicas, pois tais estudos são fundamentais para o ensino e aprendizagem das línguas.

Pimentel da Silva vai além quando afirma que a formação linguística:

[...] deve estar pautada nos paradigmas da diversidade e da interculturalidade, fundamentos básicos da construção de metodologias de ensino de línguas indígenas. Interculturalidade, en-

tendida aqui não apenas como um meio que reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre elas, mas que propõe também enfrentar os conflitos oriundos desse relacionamento, como também as suas riquezas (PIMENTEL DA SILVA, 2006, p. 383-384)

Nesta perspectiva, entendemos que a formação dos professores indígenas deve primar por uma formação linguística que lhes dê um conhecimento tipológico e sistêmico de suas línguas étnicas; que favoreça a construção de metodologias que lhes permitam a elaboração de projetos políticos pedagógicos e o estabelecimento de objetivos educacionais para suas escolas (SANTANA, 2017). A formação linguística deverá estar pautada na interconexão de relações socioculturais vinculadas pela língua, desta maneira, os professores indígenas poderão se sentir mais seguros ao estabelecer políticas educacionais e linguísticas para os seus espaços formais de escolarização.

Para além da formação acadêmica, acredito que professores formadores e pesquisadores devem propor ações para as línguas que estudam, buscando aliar a pesquisa com atividades de formação voltadas para a comunidade com as quais estão desenvolvendo pesquisas. Inserida neste desafio, relato, a seguir, experiências vivenciadas em comunidades indígenas onde pesquisas linguísticas foram (e ainda são) desenvolvidas paralelamente à formação linguística de professores e demais pessoas da comunidade.

VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Durante a minha convivência nos cursos de formação e em atividades de pesquisa de campo, em especial com os Chiquitano, os

Xavante, os Wakalitesu e os Manoki, percebi que os professores indígenas e as comunidades, de maneira geral, compartilham angústias e insegurança com o chamado “ensino da língua na escola”. Têm como interesses e expectativas mais comuns: conhecer e entender melhor a estrutura de suas línguas étnicas, saber o que é e como funciona a linguística, entender os mecanismos da língua falada e escrita, a preocupação com a escrita e ortografia das línguas indígenas, necessidade de conteúdos para trabalhar na língua indígena, dificuldades na alfabetização e a necessidade de aprender o português. Tais interesses são fundamentais, pois de nada adianta dar uma formação/licenciatura acadêmica para o indígena, promover sua língua, descrevê-la, dá-lhe uma escrita alfabética, se os professores não conseguem, de fato, implementar ações e atividades com suas línguas étnicas/ancestrais na educação escolar.

O fato de os indígenas mencionarem que desejam: “*avançar o estudo da língua para melhorar o conhecimento*”, “*estudar o som da língua*”, “*significado das palavras, saber sobre fonemas e letras*” demonstra a ansiedade com o compromisso da sala de aula e a insegurança com a prática do chamado “ensino bilíngue, intercultural e diferenciado” (SANTANA, 2010). Esta situação vivenciada dos professores indígenas corrobora com as questões apontadas anteriormente sobre a necessidade de uma formação linguística mais específica para as comunidades indígenas. Alguns programas de licenciatura têm trilhado com sucesso esse caminho, outros programas ainda caminham mais lentamente, amarrados, principalmente pela multiplicidade e diversidade linguística de sua clientela.

Considerando essas inerentes dificuldades de formação linguística dos professores indígenas que já atuam em suas comunidades, acreditamos que uma das maneiras de minimizar os entraves e contribuir para sua formação é a proposição, por parte de pesquisadores, de ações para as línguas indígenas que estudam. Neste

contexto, temos tido avanços na integração das pesquisas linguísticas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem PPGEL – UFMT com a formação em linguística para as comunidades onde as pesquisas de campo são realizadas².

Com o intuito de contribuir para esta formação linguística para os professores indígenas, nossos objetivos partem da proposição em compartilhar os conhecimentos da língua que estamos investigando com as necessidades e anseios das comunidades, o quais, geralmente, estão voltados para a manutenção, fortalecimento e inserção da língua étnica na escola. Dentre as principais atividades desenvolvidas em campo estão a realização de Seminários de Formação Linguística e as Oficinas Pedagógicas das quais fazem parte professores, alunos e demais membros da comunidade.

OS SEMINÁRIOS DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Denominamos de Seminários de Estudos Linguísticos os momentos da pesquisa de campo em que procuramos envolver a toda a comunidade, principalmente professores e alunos, garantindo os espaços de discussão, valorizando as experiências vividas e a transmissão do saber entre os pesquisadores e os envolvidos. Nestes momentos, as discussões são voltadas para abordagens gerais sobre estruturas, sistemas e tipologias linguísticas, socialização das informações

2 Atualmente eu, Áurea C. Santana, coordeno o Projeto “Estudos de Línguas Nambikwara: múltiplas convivências na aldeia Três Jacus – Sapezal MT” em atividades de pesquisa com os Wakalitesu – Aldeia Três Jacus (desde 2016) e com os Manoki – Aldeia Caititu (2019). Fazem parte deste projeto, três mestrandos e um doutorando do PPGEL-UFMT e dois graduandos de Projeto VIC (Voluntário de Iniciação Científica), ambos participantes do GEDDELI (Grupo de Estudos, Descrição e Documentação em Línguas Indígenas).

e dados sobre as línguas que estão sendo pesquisadas, discussões sobre ortografia e alfabetos, reflexões sobre manutenção, fortalecimento e uso da língua étnica/materna/ancestral na escola, dentre outras questões de interesse da comunidade.

Um dos pontos positivos desses Seminários, realizados nas comunidades indígenas, se refere à participação de lideranças, pais, professores e alunos. Todos da comunidade são convidados a participar das atividades propostas. Assim, quanto mais participação dos envolvidos, mais interessantes e ricas têm sido as discussões.

Ao se propor ações para valorização de línguas minorizadas, é importante subsidiar e fomentar a relação dialógica entre a história da língua e os novos conhecimentos sobre ela. A vitalidade de uma língua depende, sobretudo, do envolvimento e da vontade de seus falantes. Por isso, o envolvimento das comunidades como um todo foram e são tão essenciais nos processos de fortalecimento e manutenção das línguas étnicas/ancestrais.

AS OFICINAS PEDAGÓGICAS

As oficinas pedagógicas consistem em propostas de atividades práticas, voltadas para a definição de alfabetos, produção de glossários, jogos e materiais didáticos para trabalhar com o ensino de língua. Estas atividades sempre são acompanhadas com muito interesse e entusiasmos pelos professores e demais pessoas da comunidade, dada a carência de material didático para o ensino das línguas. Por serem práticos e lúdicos, os jogos didáticos fazem sucesso com todos, alunos, pais e professores. Tais atividades também tem permitido o uso e, até mesmo, a retomada de materiais didáticos disponíveis nas comunidades e que os professores não sabiam como utilizá-los.

No primeiro semestre de 2019, inserimos na programação do III Seminário de Estudos Linguísticos, realizado nas aldeias Três Jacus e Caititu – Terra Indígena Tirecatinga, a organização de um Livro de Leitura como parte das atividades da Ação Saberes Indígenas na Escola – Rede UFMT. Foi uma atividade bastante produtiva, pois professores e alunos trabalharam juntos, fazendo e organizando as palavras em um glossário semântico para ser usados na sequência das histórias dos Livros: Alfabetizando com as Histórias dos Ancestrais Nambikwara (VALENTIM, KAZAIZOKAIRO, SOUZA, 2019) e Alfabetizando com as Histórias dos Ancestrais Manoki/Irantxe (VALENTIM, KAZAIZOKAIRO, SOUZA, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as discussões acompanhadas de reflexões linguísticas e os debates sustentados pelas situações na própria comunidade, os indígenas começam a compreender as situações de conflito e a fortalecer seu lugar de pertencimento. Começam a entender, também, como as pesquisas linguísticas podem contribuir para o conhecimento da língua.

Para os Chiquitano, Wakalitesu e Manoki, a forma escrita da língua tem sido uma maneira imediata de pôr as pessoas em contato com a língua materna ancestral, reforçando as políticas de resistência e de existência. No entanto, sabe-se que a vitalidade das línguas não pode ser programada tecnicamente, já que elas são produtos da história e da prática dos falantes, podendo evoluir e/ou retroceder sob pressão ou fatos históricos e sociais (CALVET, 2007). Sabe-se que manutenção e vitalidade de uma língua dependem, sobretudo, do envolvimento e da vontade de seus falantes.

As experiências aqui relatadas demonstram que as oficinas e os seminários de estudos linguísticos realizados nas comunidades indígenas, durante as pesquisas de campo, constituíram em espaços positivos de formação de professores e pesquisadores. Por isso, finalizo os comentários e reflexões dos temas aqui tratados afirmando que a formação linguística para os professores indígenas pode se estender para além da formação nos cursos de licenciatura e deve envolver todos da comunidade; professores, pais e alunos.

REFERÊNCIAS

ALBÓ, X. *Cultura, interculturalidade, inculturação*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

CALVET, Louis-Jean. *As Políticas Linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial: Ipol, 2007.

FERREIRA, R. V. *A educação indígena, o trabalho linguístico e o lingüista, todos devem trabalhar juntos?* 16o. Anais do COLE. Campinas, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/1938495/A_EDUCA%C3%87%C3%83O_IND%C3%8DGENA_TRABALHO_LING%C3%9C%C3%8DSTICO_EO_LING%C3%9CISTA_TODOS_DEVEM_CAMINHAR_JUNTOS. Acesso em 27 de julho de 2016.

FRANCHETTO, B. *A escola como um espaço para o fortalecimento das línguas indígenas*. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/bruna_franchetti.htm. Entrevista concedida em 14 de julho de 2004. Acesso em 18 de julho de 2019.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: *Formação de Professores indígenas: repensando trajetórias*. GRUPIONI, Luís Donizete (ORG). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Pág.39-68. (Coleção Educação para Todos).

MAHER, T. M. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: *Formação de Professores indígenas: repensando trajetórias*. GRUPIONI, Luís Donizete (ORG). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Pág.11-37. (Coleção Educação para Todos).

MAIA, M. A revitalização de línguas indígenas e seu desafio para a educação intercultural bilíngue. In: *Revista Tellus*. Campo Grande, MS, Ano 6, n°. 11, p. 61-76, out. 2006.

MONSERRAT, R. M. F. Política e Planejamento Lingüístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: *Formação de Professores indígenas: repensando trajetórias*. GRUPIONI, L. D. (Org). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Pág.131-153. (Coleção Educação para Todos).

PIMENTEL DA SILVA, M. S. As línguas indígenas na escola: da desvalorização à revitalização. In: *Revista Signótica*. Goiânia, GO, Vol. 18, n°. 2, p. 381-395, jul/dez/2006.

----- A Pedagogia da Esperança na Construção de Práticas Pedagógicas Contextualizadas e Emancipatórias. In: *Educação Intercultural – Experiências e Desafios Políticos Pedagógicos*. PIMENTEL DA SILVA, M. S.; BORGES, M. V. (Orgs). Universidade Federal de Goiás: Goiânia, GO, 2013 p. 63 -91.

SANTANA, Á. C. A Linguística como Disciplina nos Cursos de Formação de Professores Indígenas - uma Experiência no Projeto Hayô – Magistério Intercultural – Livro Digital do 4º Fórum de Educação e Diversidade: - UNEMAT - Tangará da Serra, MT, 2010 - Disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/artigos/aurea.pdf.

SANTANA, Á. C. Políticas Educacionais de Línguas: a diversidade linguística e os desafios na formação de professores. *Revista Diálogos (RevDia) – Dossiê “Afinação em Flores e Fru-tos”*, v. 5, n. 2, p. 143-159, maio 2017. ISSN 2319-0825. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/5392>.

SOARES, W.; MEIRELLES, E. Formação de Professores para Educação Indígena. *Revista Nova Escola* - março de 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/>

conteudo/3572/formacao-de-professores-para-educacao-indigena . Acesso em 22 de setembro de 2019.

VALENTIM, M^a Margarete Noronha, KAZAIZOKAIRO, Miriam e SOUZA, Hellen Cristina de (ORGs). *Alfabetizando com as Histórias dos Ancestrais Manoki / Irantxe*. Coleção Saberes Indígenas na Escola – vol 3. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2019. ISBN: 978-85-327-0938-7.

VALENTIM, M^a Margarete Noronha, KAZAIZOKAIRO, Miriam e SOUZA, Hellen Cristina de (ORGs). *Alfabetizando com as Histórias dos Ancestrais Nambikwara*. Coleção Saberes Indígenas na Escola – vol 4. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2019. ISBN: 978-85-327-0939-4.

ATIVIDADES REFLEXIVAS SOBRE O CAPÍTULO 8

1. Tomando como referência o pensamento apresentado pela autora, elabore uma breve síntese dos principais desafios do processo de formação linguística para os professores indígenas.
2. Com base nas diferentes questões abordados no texto, descreva as principais características da Educação Escolar Indígena.

ORGANIZAÇÃO

Rodriana Dias Coelho Costa

Edinei Carvalho dos Santos

Kleber Aparecido da Silva

REVISÃO

Oseas Bezerra Viana Júnior

Kleber Aparecido da Silva

CAPA E PROJETO GRÁFICO

Estúdio Guayabo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação intercultural, letramentos de resistência e formação docente
[livro eletrônico] / Rodriana Dias Coelho Costa, Edinei Carvalho dos
Santos, Kleber Aparecido da Silva (orgs.). -- Campinas, SP : Editora da
AbraLIn, 2021. -- (Altos estudos em linguística)
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-68990-10-0

1. Educação 2. Educação intercultural 3. Letramento 4. Letramento -
Estudo e ensino 5. Práticas educacionais 6. Professores - Formação
I. Costa, Rodriana Dias Coelho. II. Santos, Edinei Carvalho dos. III. Silva,
Kleber Aparecido da. IV. Série.

21-81233

CDD-370.733

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Práticas docentes : Educação 370.733

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

DOI 10.25189/ 9788568990100