

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.063

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS INDÍGENAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO TERRITÓRIO ALAGOANO: DISCURSOS PRODUZIDOS NO CLIND

David Christian de Oliveira Pereira¹

RESUMO

A formação de professores/as indígenas para ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem sido um tema relevante para a inserção social e econômica dos/as indígenas, porém, é preciso levar em consideração a preservação de suas línguas maternas e culturas, uma vez que a educação e escolarização indígena têm de atender-se à trajetória dos povos indígenas no Brasil. Tal formação é uma questão complexa, pois requer a consideração da história de opressão e exclusão desses povos. Assim, este trabalho parte do princípio de que formar professores vem se tornando uma tarefa corriqueiramente árdua, sobretudo no que se refere a docentes indígenas que, ao terem suas histórias e constituições identitárias (Hall, 2019) resignificadas historicamente comungam de uma outra língua “naturalizada” como sua, de pertença e maternidade (Pereira, 2024). Tomando as referências e construções identitárias já construídas sobre “ser professor”, “ser professor de Língua Portuguesa” e “ser professor indígena”, objetivo ainda problematizar, a partir de Discursos (Foucault, 2014), a concepção apresentada por indígenas de distintas etnias – residentes em aldeias de diferentes localizações geográficas do estado de Alagoas – sobre

1 Doutor com estágio pós-doutoral em Letras pela PUC Minas. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Alagoas, Campus Marechal Deodoro. Professor Titular III do Centro Universitário Cesmac, atuando nos cursos Stricto Sensu. prof.davidoliveira4@gmail.com.

“ser professor/a indígena de Língua Portuguesa”, ligados ao Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) em Letras-Português e Suas Literaturas, apresentando as atuais propostas formativas existentes para esse público e principais pesquisas científicas realizadas até então, destacando-se, aqui, a última de minha autoria, em nível de pós-doutoramento. Assim, parto do pressuposto de que Discurso é problema! E não apenas um problema de pesquisa, mas de conceitualidade e compreensão dentro do próprio campo da Análise do Discurso (AD), gerando “instabilidade” e dualidade compreensiva: o discurso “para os linguistas” e o discurso “fora da linguística”, conforme definiu Maingueneau (2015).

Palavras-chave: Formação Indígena Docente, Discursos, Congresso, CLIND.

INTRODUÇÃO

O recorte ora apresentado decorre da pesquisa intitulada “Índigenas alagoanos/as e seus discursos como futuros/as docentes de Língua Portuguesa: um estudo sobre o CLIND da UNEAL”, desenvolvida no âmbito de um estágio pós-doutoral. Essa investigação fundamenta-se no pressuposto de que o discurso se configura como um problema – não apenas enquanto objeto de pesquisa, mas também como questão de natureza conceitual e epistemológica no interior do próprio campo da Análise do Discurso (AD). Tal problemática, conforme argumenta

Maingueneau (2015), evidencia uma tensão constitutiva e uma dualidade interpretativa: o discurso “para os linguistas” e o discurso “fora da linguística”.

A compreensão dos discursos que atravessam os processos formativos de docentes indígenas de Língua Portuguesa constitui uma empreitada de notável relevância para os estudos inscritos na perspectiva da Linguística do Discurso. Essa investigação revela-se imprescindível, uma vez que os enunciados produzidos e circulantes em torno dessa prática formativa não apenas delinham os modos pelos quais tais sujeitos constroem suas identidades docentes, mas também interferem nos regimes de visibilidade, reconhecimento e legitimidade a que são submetidos, tanto nas comunidades escolares quanto no tecido social mais amplo.

A análise desses discursos possibilita, assim, compreender as dinâmicas simbólicas e ideológicas que orientam os processos de valorização, legitimação e posicionamento desses profissionais no espaço educacional e público, contribuindo para uma reflexão crítica sobre a formação docente em contextos interculturais.

METODOLOGIA

Inserido no arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso de orientação francesa, o presente estudo, de natureza qualitativo-inter-

pretativista, fundamenta-se em procedimentos analíticos informados por pressupostos da pesquisa etnográfica (André, 2012), reconhecendo nessa abordagem uma estratégia heurística fecunda para a caracterização dos sujeitos em processo de formação docente. Tal perspectiva possibilita uma compreensão densa e contextualizada das comunidades e culturas nas quais esses futuros profissionais se inserem, permitindo refletir sobre as dinâmicas socioculturais, as demandas concretas dos territórios educativos e os sistemas de crenças, valores e tradições que atravessam e estruturam as práticas pedagógicas.

A concepção de discurso adotada neste trabalho filia-se à perspectiva foucaultiana, segundo a qual o discurso é entendido como um conjunto de normas anônimas e historicamente situadas, contingentes no espaço-tempo, que delimitam, em um dado momento histórico, para uma determinada esfera social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (Foucault, 2014). Nessa perspectiva, a língua, enquanto materialidade do discurso, configura-se como mediadora ideológica entre o sujeito e a realidade social, constituindo um tripé relacional entre língua, discurso e história na produção e circulação de sentidos.

Para compreender os modos de formação, manutenção e transformação dos discursos nas sociedades contemporâneas, este estudo adota, preferencialmente, as seguintes categorias analíticas foucaultianas: a) Enunciado – unidade elementar do discurso, analisada para compreender seus modos de produção, circulação e efeitos de sentido, sendo entendido como qualquer manifestação verbal ou escrita dotada de significação em um contexto específico; b) Discursividade – conjunto de condições e regras que possibilitam a existência de determinados discursos, abarcando as práticas sociais, históricas e institucionais que definem o que pode ser dito e quem detém o direito de enunciar; c) Relações de poder e saber – dimensão constitutiva da teoria foucaultiana, segundo a qual poder e conhecimento se entrelaçam de forma indissociável, sendo o poder não

apenas repressivo, mas também produtivo, na medida em que engendra categorias de conhecimento e formas de subjetividade.

A seleção dos participantes da pesquisa baseou-se na representatividade das diferentes etnias indígenas alagoanas, priorizando-se um (1) povo pertencente a dois distintos polos geoeducacionais de ensino.

Para a constituição e análise do corpus discursivo (Courtine, 2009), aplicou-se um questionário eletrônico estruturado (via Formulário Google), cujos enunciados foram elaborados de modo a contemplar as temáticas previamente estabelecidas nos objetivos da pesquisa, bem como outras emergentes durante o processo analítico.

No referido instrumento, propôs-se inicialmente que cada participante optasse por identificar-se com nome próprio ou pseudônimo, acompanhado da designação étnica (por exemplo, *Janaína Xucuru-Kariri*), estratégia que possibilitou preservar a identidade dos sujeitos e, simultaneamente, explicitar a diversidade étnica e a representatividade geográfica dos participantes provenientes de distintos polos do CLIND.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atual Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL foi fundada, em 1970, pela Lei Municipal n.º 719/70, como Fundação Educacional do Agreste Alagoano - FUNEC, estatizada em 1990 pela Lei Estadual n.º 5.119, de 12 de janeiro de 1990, renomeada, em 29 de dezembro de 1995, pela Lei Estadual n.º 5.762 como Fundação Universidade Estadual de Alagoas - FUNESA e reestruturada, em 2006, pela Lei n.º 6.785/2006, de 21 de dezembro, como Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL.

Atualmente, além de 20 cursos de Especialização e 01 Mestrado Interdisciplinar em Dinâmicas Territoriais e Cultura (PRODIC), a UNEAL oferta os cursos de graduação em Pedagogia, Letras, Matemática, Ciências Biológicas, Química, Geografia, História, Física, Zootecnia, Ciências Contábeis, Administração e Direito, distribuídos em seus 06 (seis) *Campi*,

a saber: Arapiraca, Santana do Ipanema, Palmeira dos Índios, São Miguel dos Campos, União dos Palmares e Maceió.

Conta, identicamente, com o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas (CLIND/AL), que responde às necessidades dos povos indígenas alagoanos, que lutam pelo direito a uma educação que reflita sua cultura. A UNEAL se compromete a atender a essas demandas e, ao oferecer um curso de qualidade, permite que esses povos tenham acesso a conhecimentos técnicos e científicos de forma democrática. Outrossim, o curso garante que o ensino nas escolas indígenas seja de qualidade.

Em Alagoas, a carência de formação para professores/as indígenas é uma demanda que requer apoio institucional. Antes da implantação da Licenciatura Intercultural Indígena, não havia nenhum curso específico para a formação desse público no estado. A UNEAL foi quem deu o primeiro passo para mudar esse cenário com a criação do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas - PROLIND-AL, abrindo caminho para o atual CLIND-AL.

O primeiro projeto de curso foi anunciado em 2008 e deu origem à graduação de 69 professores/as indígenas entre 2010 e 2015, pertencentes aos povos Xucuru-Kariri, Tingui-Botó, entre outros. O segundo projeto foi publicado em 2018 e implementado em 2019, mas foi interrompido em 2020 devido à pandemia da COVID-19 (Bergamaschi; Leite, 2022).

O PROLIND, conduzido pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), emergiu como uma iniciativa de relevância inestimável no cenário educacional brasileiro. Sua missão transcendeu a mera transmissão de conhecimentos acadêmicos, posicionando-se como uma plataforma vital para a preservação e fortalecimento das identidades culturais indígenas, além de promover uma educação verdadeiramente inclusiva e respeitosa da diversidade, conforme constatado nos trabalhos de Júnior (2015), Peixoto e Campos (2021) e Bergamasch e Leite (2022).

A riqueza do PROLIND residiu na sua abordagem intercultural, que reconhece e valoriza a pluralidade étnica e cultural dos povos indígenas de Alagoas. Ao incorporar saberes tradicionais, línguas nativas e práticas

ancestrais no currículo, o programa proporcionou uma formação que foi além das fronteiras da sala de aula, capacitando os/as futuros/as professores/as indígenas a atuarem como agentes de transformação em suas comunidades.

Um dos pilares fundamentais do PROLIND é o respeito pela autonomia dos povos indígenas na gestão de seus próprios processos educacionais. Isso se traduz em parcerias colaborativas entre a UNEAL e as lideranças e instituições indígenas locais, garantindo uma abordagem participativa e contextualizada no desenvolvimento do currículo e das atividades pedagógicas.

Além de oferecer uma formação de qualidade, o PROLIND desempenhou um papel crucial na promoção da equidade educacional. Ao capacitar docentes indígenas para atuarem em suas próprias comunidades, o programa contribuiu para a redução das disparidades de acesso à educação e para o fortalecimento da identidade cultural dos povos originários, combatendo, assim, os efeitos nefastos do colonialismo e da marginalização histórica.

A importância do PROLIND transcendeu os limites de Alagoas, servindo como um modelo inspirador para outras iniciativas de formação de professores indígenas em todo o país. Sua abordagem intercultural e seu compromisso com a valorização das culturas tradicionais são um testemunho do potencial transformador da educação quando fundamentada no respeito, na diversidade e na inclusão.

Corroborando à proposta inicial, O CLIND é um curso de graduação que tem como objetivo dar continuidade à formação de professores/as capacitados a trabalhar com educação escolar indígena. Seus diferenciais incluem abordagem intercultural² que valoriza a diversidade étnica e cultural, conteúdo específico sobre educação escolar indígena e ques-

2 Defendo o emprego deste termo consoante a perspectiva marcada pelo contato entre grupos ou indivíduos de diferentes culturas, ligados a uma relativa igualdade de repertórios linguísticos, que conservam diferenças e variações nas normas comunicativas que eles aplicam (Charaudeau; Maingueneau, 2016).

tões relacionadas à cultura indígena, formação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e respeitadas às diferenças culturais, e possibilidade de desenvolvimento de pesquisas e projetos na área de educação escolar indígena.

Mantido por recursos provenientes do Fundo Estadual de Combate e Erradicação da Pobreza (FECOEP) do Estado de Alagoas, atende, desde 2023, mais de 200 indígenas. Ademais, o corpo docente do CLIND em Letras-Português e suas Literaturas é composto professores/as convidados/as ou selecionados/as, via processo seletivo consoante os critérios previstos em edital, com pós-graduação (*Lato Sensu e/ ou Stricto Sensu*).

Com carga horária de 3.200 horas, distribuídas no período de quatro anos (sendo que os três (3) primeiros semestres possuem matriz curricular comum aos demais cursos de graduação), o CLIND contempla cursos presenciais nas áreas de Letras, História, Geografia, Pedagogia e Matemática (contribuindo para a elevação dos indicadores educacionais dos povos indígenas de Alagoas).

Tratando-se, especificamente, do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Letras-Português e suas Literaturas, sabe-se que este procura, de forma interdisciplinar, o alcance de algumas habilidades gerais a partir de sua organização curricular, a saber:

Capacidade de compreensão dos diversos discursos que permeiam as atividades humanas e as implicações de sua utilização; Capacidade de discutir criticamente sobre cultura e linguagem; Capacidade de problematizar suas realidades artísticas e linguísticas; Capacidade de pesquisa e utilização de metodologias adequadas ao curso; Valorização dos saberes naturais, adquiridos no convívio social. (Projeto Político Pedagógico, 2018, p.40)

A matriz curricular é a espinha dorsal de qualquer curso universitário, delineando os caminhos que os estudantes percorrerão ao longo de sua jornada acadêmica. No contexto dos acadêmicos indígenas em Letras-Português, a importância dos diferenciais oferecidos nessa matriz é ainda mais significativa, pois não se trata apenas de uma questão de

diversificação de conteúdo, mas sim de reconhecimento e valorização de suas identidades e conhecimentos ancestrais.

Os acadêmicos indígenas trazem consigo uma bagagem cultural rica e diversificada, que muitas vezes é subestimada ou negligenciada nos currículos convencionais. Portanto, é essencial que a matriz curricular inclua elementos que reconheçam e valorizem essa herança cultural, proporcionando uma experiência educacional mais inclusiva e enriquecedora.

Um dos diferenciais que podem ser ofertados é a inclusão de disciplinas que abordem a literatura e a cultura indígena de forma aprofundada, permitindo que os estudantes se reconheçam nas obras estudadas e tenham a oportunidade de explorar suas próprias identidades. Além disso, é importante que essas disciplinas sejam ministradas por professores indígenas ou com conhecimento específico na área, garantindo uma perspectiva autêntica e respeitosa.

Outro diferencial importante é a oferta de programas de extensão e projetos de pesquisa que envolvam as comunidades indígenas locais. Isso não apenas fortalece os laços entre a universidade e as comunidades, mas também proporciona aos acadêmicos indígenas a oportunidade de aplicar seus conhecimentos de forma prática e contribuir para o desenvolvimento de suas próprias comunidades.

Além disso, é fundamental que a matriz curricular inclua espaços para o diálogo intercultural, onde os estudantes indígenas possam compartilhar suas experiências e conhecimentos com seus colegas não indígenas, promovendo assim um ambiente de respeito mútuo e aprendizado conjunto. À vista disso, a carga horária do CLIND em Letras está organizada da seguinte maneira:

- a) Estudos presenciais (08 etapas intensivas) - 2.000h.; b) Tempo Comunidade (atividades de ensino, pesquisa e extensão) 800h. Nesse núcleo serão considerados as 200h. para atividades complementares.; c) Estágios supervisionados: 400h. As atividades complementares atendem o que dispõe a Resolução n.º 02, CNE/CP, de 01/07/2015, que tem como objetivo oportunizar o futuro docente o desenvolvimento de atividades teórico-práticas, em áreas específicas de seu inte-

resse, através de participação em Seminários, Simpósios, Congressos, Conferências, Programas de Iniciação Científica, à Docência e Extensão, Monitorias entre outras. (Projeto Político Pedagógico, 2018, p.30)

Em resumo, os diferenciais oferecidos na matriz curricular para acadêmicos indígenas em Letras-Português são essenciais para garantir uma educação mais inclusiva, que reconheça e valorize as identidades e os conhecimentos ancestrais desses estudantes.

Logo, refletir sobre a escolha da carreira docente na contemporaneidade transcende a mera identificação pessoal com a profissão. Atualmente, o cenário envolve considerações amplas que vão desde o reconhecimento social do professor até questões como remuneração e os desafios inerentes às condições das salas de aula no Brasil. Estes desafios incluem desde o comportamento dos alunos até a falta de infraestrutura adequada, tanto física quanto pedagógica.

Para aqueles que estão em processo de formação para se tornarem professores, torna-se crucial uma reflexão profunda e consciente sobre os motivos que os levam a escolher esta profissão em um contexto desafiador. Observa-se uma tendência preocupante de diminuição do interesse pela carreira docente, o que demanda uma análise cuidadosa dos fatores que influenciam essa decisão.

No Brasil, observa-se uma tendência crescente de pessoas que não optam pela docência como área de atuação, refletida em dados estatísticos e suportada por diversas razões teóricas e práticas. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2022, apenas 5% dos graduados optaram por cursos de licenciatura, enquanto a maioria preferiu áreas como administração, direito e engenharia, representando 45% das matrículas universitárias.

Essa realidade pode ser atribuída a múltiplos fatores. Segundo Teixeira (2018), a desvalorização social e financeira dos professores no Brasil tem desestimulado jovens talentos a ingressarem na carreira docente. O salário médio de um professor da educação básica no país, por exemplo, é significativamente inferior a profissões com níveis educacionais simila-

res, como aponta estudo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Além disso, a carga de trabalho excessiva, as condições precárias de infraestrutura nas escolas e a falta de suporte pedagógico adequado também são citadas como razões para o declínio no interesse pela docência. Esses aspectos são corroborados por pesquisas que indicam altos índices de evasão de professores iniciantes nos primeiros anos de carreira.

A falta de reconhecimento da importância do papel do educador na formação integral dos indivíduos, comparado a outras carreiras mais valorizadas socialmente, também desempenha um papel crucial nesse cenário. Estudos de sociologia educacional destacam a influência cultural e social na percepção da profissão docente, o que impacta diretamente na escolha de carreira dos jovens brasileiros (Silva, 2020).

Em síntese, os dados estatísticos e as referências teóricas evidenciam um panorama complexo que explica a crescente não opção pela docência no Brasil, destacando questões estruturais, financeiras, sociais e culturais como determinantes nesse processo.

Desta feita, coube-se, então, iniciar a pesquisa questionando às indígenas, colaboradores da pesquisa, Viviane Xucuru-Kariri e Márcia Wassu-Cocal sobre quando e quais foram os motivos que as levaram a escolher a docência, mais especificamente o curso de Letras-Português e suas Literaturas.

Escolhi a docência, especificamente o curso de letras-Português pois me identifico bastante com esta área, e para trabalhar e fazer a diferença dentro da minha comunidade, poder contribuir com o enriquecimento educacional e cultural do meu povo. **(Viviane Xucuru-Kariri)**

O discurso de pertencimento pôde ser flagrado nos enunciados de Viviane Xucuru-Kariri, ao colocar-se como uma futura profissional que se comprometerá com sua etnia. Foucault, ao longo de sua obra, examinou como o poder e o discurso moldam as identidades e as relações sociais.

Um discurso de pertencimento indígena pode ser analisado à luz de suas teorias sobre *poder, saber e subjetividade* (grifo meu).

Foucault argumenta que o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo, pois cria realidades, saberes e sujeitos. Nesse sentido, o discurso de pertencimento indígena pode ser visto como uma forma de resistência e autoafirmação, moldada e ao mesmo tempo moldadora dos contextos sociopolíticos em que os povos indígenas se encontram.

Os indígenas têm enfrentado, historicamente, processos de colonização que buscaram silenciar suas vozes e apagar suas identidades. No entanto, ao retomarem e reivindicarem suas culturas, línguas e territórios, eles produzem um contradiscurso que desafia as narrativas hegemônicas. Esse contradiscurso é fundamental para a construção de um sentimento de pertencimento, que não se restringe apenas ao reconhecimento de um espaço físico, mas também à afirmação de uma identidade coletiva e à manutenção de práticas culturais ancestrais.

Foucault (1985), em suas leituras sobre o poder, destaca que este se manifesta em discursos que podem tanto oprimir quanto libertar. Assim, os discursos de pertencimento indígena podem ser entendidos como práticas discursivas que rompem com a dominação colonial e criam novas formas de existência e resistência. Essas práticas envolvem a reapropriação de saberes tradicionais, a revitalização de línguas nativas e a luta por direitos territoriais, configurando-se como mecanismos de afirmação identitária.

Ao mesmo tempo, o filósofo nos alerta para a vigilância contínua em relação às formas de poder que podem se infiltrar nesses discursos. O risco de domesticação dos discursos indígenas por instituições dominantes é uma preocupação constante. Por isso, a autenticidade e a autonomia dos discursos de pertencimento são fundamentais para garantir que eles permaneçam como ferramentas de resistência e transformação.

Por conseguinte, notamos em Marcia Wassu-Cocal a presença de um discurso em transição (que valoriza a dinâmica e a diversidade linguística, refletindo as variações e mudanças constantes da língua portuguesa), de

ruptura da imagem comumente associada ao que é ser professor/a de Língua Portuguesa, como aquele/a responsável por trabalhar também com os demais eixos de que a língua dispõe para além da gramática (“a leitura e a escrita”), conforme citei anteriormente. E mais, a perspectiva segundo a qual a língua deve ser usada a favor das práticas sociais, já que o que se estuda num curso de Letras “se leva para toda a vida”, como notado a seguir.

Na Realidade Letras sempre foi minha Paixão, amo literatura, sem contar na importância e desenvolvimento da leitura e escrita, é um curso enriquecedor e o que se aprende nele se leva para toda a vida. **(Marcia Wassu-Cocal)**

Tal visão ultrapassa, mesmo que sutilmente, a ideia erigida ao longo dos tempos sobre o que é ser professor/a de Língua Portuguesa, como aquele/a que deve “saber ensinar gramática, suas regras, exceções, classificações e análises meramente formais das estruturas da língua” (Pereira, 2018).

Mainqueneau, em *Gênese dos Discursos* (1997), contribui com uma perspectiva discursiva e sociológica, enfatizando a importância da linguagem e do discurso na construção da identidade. Faz-nos perceber que o professor é, antes de tudo, um comunicador, que é através da linguagem que estabelecemos relações, que motivamos, que inspiramos e que, por fim, ensinamos. A paixão pela docência, segundo o estudioso, é também uma paixão pelo ato de comunicar.

Caro também se fez questionar sobre qual tem sido a contribuição do CLIND em Letras para a formação das indígenas, haja vista ser um curso específico, direcionado, cuja autorização é dada exclusivamente por suas lideranças locais (pajé ou cacique).

Destacou-se, a seguir, o discurso profissional potencializador, ligado a um tipo de formação que a garante aparatos necessários relacionados a uma formação humana, superadora de limitações individuais, um curso para além da oferta de módulos e conhecimentos ligados à Linguística ou Literatura Brasileira:

O CLIND me proporciona ter uma formação caracterizada pela afirmação da minha identidade étnica, promove a compreensão e o respeito entre diferentes culturas, ajudando a superar estereótipos e preconceitos. Além disso, o curso intercultural do CLIND fornece ferramentas para a comunicação eficaz em contextos multiculturais, desenvolvendo habilidades de empatia, adaptação e colaboração. Também contribui para a valorização da diversidade e para a construção de sociedades mais inclusivas e justas. **(Viviane Xucuru-Kariri)**

Rica, pois é importante na construção de saberes essenciais, para manter viva as Raízes a Cultura. **(Marcia Wassu-Cocal)**

Para Viviane Xucuru-Kariri, a LP vem sendo usada para auxiliar a preservar a identidade e cultura de seu povo (ótica também exposta por Marcia Wassu-Cocal), reafirmando sua etnia, combatendo visões reducionistas e fortificando a vida em comunidade, proporcionando o desenvolvimento de múltiplas habilidades; uma língua para além da interculturalidade defendida do PPC do curso.

Esse discurso identitário permite que o/a profissional se reconheça e seja reconhecido/a em sua especificidade cultural, fortalecendo seu senso de pertencimento e sua autoestima, conforme notamos. Vemos, ainda, no enunciado de Marcia Wassu-Cocal, o resgate da “estratégia discursiva” (Charaudeau; Maingueneau, 2016), ao utilizar a LP para manutenção das “raízes e cultura” Wassu.

Ressalta-se que a profissão docente no Brasil tem sido alvo de discussões intensas e, muitas vezes, críticas contundentes quanto ao tratamento recebido por seus profissionais. Este cenário pode ser analisado à luz de teóricos renomados, que oferecem diferentes perspectivas sobre os desafios e as condições enfrentadas pelos professores no contexto brasileiro.

Desta feita, as docentes em formação intercultural indígena foram indagadas sobre como a profissão docente era visualizada por seu respectivo povo. Vejamos os enunciados fornecidos a seguir:

A profissão docente é vista de maneira valorizada e respeitada pelo meu povo, pois os professores desempenham um papel fundamental na transmissão de conhecimentos, na preservação da cultura e na promoção do desenvolvimento da comunidade. Nós professores indígenas somos reconheci-

dos como agentes de mudança e como guardiões de saberes, desempenhando um papel crucial na formação das novas gerações e na manutenção da identidade cultural. **(Viviane Xucuru-Kariri)**

É vista como um Papel fundamental, para o desenvolvimento de ensino e aprendizagem. **(Marcia Wassu-Cocal)**

Constatamos a formação de uma imagem docente para além da titulação obtida, mas que respeita as vivências e práticas culturais ao ato de ensinar, uma área formativa importante, mas de pertencimento, daí novamente a importância da existência de um curso de licenciatura específico para indígenas. Ademais, vemos, ainda, na construção discursiva da segunda e terceira estudante o discurso institucional e de senso comum, que concebe o/a professor/a como ser responsável por “desempenhar um papel crucial na formação de novas gerações”, “um papel fundamental, para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem”.

Outro ponto que carece de preocupação sob a perspectiva dos estudos linguísticos é a sobrevivência de uma língua, logo, ao questioná-las sobre a frequência de uso de cada uma das línguas originárias das estudantes indígenas em relação à LP, verificamos os seguintes enunciados:

A única língua utilizada pelo meu povo é a língua portuguesa. **(Viviane Xucuru-Kariri)**

Com menor Frequência. **(Marcia Wassu-Cocal)**

De forma geral, vemos uma justificativa sobre o apagamento linguístico parcial ou totalitário, relacionada ao processo histórico impositivo da LP, que substituiu primeiras línguas por uma língua de outrem.

Identificar a visão do/a graduando/a sobre que docente de Língua Portuguesa é esperado/a pelo CLIND da UNEAL se fez igualmente importante, haja vista estarmos refletindo linguisticamente e formativamente acerca de licenciandas em contexto intercultural indígena:

Espera-se um professor indígena formado em Letras Português que tenha conhecimento da língua portuguesa, da literatura brasileira, além de ser capaz de ensinar de forma eficaz tanto a língua portuguesa quanto a cultura indígena. É importante que esse professor tenha sensibilidade cultural, respeito pelas

tradições e saberes indígenas, e seja capaz de promover a inclusão e valorização da diversidade étnica em sala de aula. **(Viviane Xucuru-Kariri)**

Um mediador que leve seu aprendizado, ao mundo, porém que o mesmo nunca esqueça de suas Raízes. **(Marcia Wassu-Cocal)**

Nos enunciados analisados, observa-se a recorrência de discursos provenientes tanto da esfera institucional quanto do senso comum, os quais operam na produção de representações sobre o que significa ser professor/a. Tais representações, no entanto, tendem a se basear em modelos historicamente construídos a partir de referências não indígenas, o que evidencia uma assimetria nas formas de reconhecimento e legitimação das identidades docentes indígenas.

Destaca-se, nesse contexto, o discurso intercultural, especialmente na fala de Viviane Xucuru-Kariri, cuja enunciação mobiliza uma perspectiva que se afasta da lógica homogeneizante dos discursos dominantes. Alinhada à concepção foucaultiana de multiplicidade discursiva e à valorização da diferença como elemento constitutivo dos saberes, sua fala propõe uma abordagem híbrida do ensino da Língua Portuguesa – uma proposta que articula, de forma dialógica, os conhecimentos ocidentais e os saberes próprios das culturas indígenas. Trata-se, portanto, de uma concepção pedagógica que busca tencionar os limites da normatividade linguística e cultural, abrindo espaço para práticas educativas plurais e emancipadoras.

Ao serem questionadas sobre as possíveis distinções entre um curso de formação superior voltado para indígenas e aquele destinado a não indígenas, as entrevistadas explicitaram elementos que evidenciam não apenas diferenças curriculares e metodológicas, mas, sobretudo, divergências ontológicas e epistemológicas. Essas diferenças apontam para a necessidade de um projeto formativo que reconheça a especificidade dos modos de ser, saber e ensinar dos povos originários, reafirmando a urgência de políticas educacionais pautadas pela interculturalidade crítica.

Um curso de graduação indígena é desenvolvido com uma abordagem diferenciada que leva em consideração a cultura, os conhecimentos tradicionais e as especificidades dos povos indígenas. A graduação indígena busca valorizar e respeitar a identidade cultural de nos povos originários, incluindo conteúdos específicos sobre história, línguas, saberes tradicionais e questões sociais relevantes. Por outro lado, um curso de graduação não indígena pode não abordar essas questões de forma tão aprofundada, focando mais nos conhecimentos acadêmicos tradicionais da área de estudo. **(Viviane Xucuru-Kariri)**

Existem vários fatores que diferenciam, um deles inclusive é a educação diferenciada com certeza, pois é direcionada aos Povos indígenas, já a não indígena ã se aprofunda tanto em assuntos que dizem respeito a etnias, pois é direcionada a modelos, conteúdos totalmente diferentes, da nossa realidade. **(Marcia Wassu-Cocal)**

Conforme evidenciado na análise dos dados, as indígenas em processo de formação docente no âmbito do CLIND percebem o curso como uma proposta educacional que reconhece e valoriza as especificidades culturais, históricas e identitárias dos povos originários. O curso é concebido, por essas futuras docentes, como um espaço que promove o ensino da Língua Portuguesa (LP) pautado na valorização de uma história linguística que contempla a centralidade do sujeito indígena na constituição da nação brasileira, rompendo com narrativas hegemônicas e coloniais. Nesse contexto, emerge com nitidez o discurso de pertencimento, expresso pela valorização de relatos históricos legitimados e coerentes com as memórias e trajetórias indígenas.

Além disso, destaca-se a defesa de uma abordagem pedagógica que instrumentalize o ensino da LP como ferramenta para a preservação dos costumes, crenças e valores culturais originários. Tal perspectiva se materializa na proposição de componentes curriculares diferenciados, que ultrapassam os conteúdos tradicionalmente abordados nos cursos de Letras voltados a públicos não indígenas, buscando, assim, fomentar práticas pedagógicas interculturais e decoloniais.

Por fim, ao se considerar uma das dimensões mais recorrentes nos estudos sobre formação docente – a saber, os aspectos didáticos, meto-

dológicos e os recursos de ensino –, indagou-se às participantes sobre suas concepções quanto às estratégias para o ensino da LP. As respostas evidenciam reflexões críticas e propositivas sobre práticas pedagógicas que conciliem os saberes acadêmicos com as epistemologias indígenas, reafirmando o compromisso dessas futuras docentes com uma educação linguística plural, situada e socialmente engajada.

Retornando a minha comunidade já graduada, terei como princípio norteador do meu trabalho a valorização e o fortalecimento da identidade e das práticas culturais do meu povo, e a perspectiva de garantir a identidade cultural e a recuperação de nossas memórias históricas. Podendo também trabalhar em projetos de incentivo à leitura e produção literária dentro da comunidade, promovendo o acesso ao conhecimento e fortalecendo a identidade cultural, dentre outras coisas. **(Viviane Xucuru-Kariri)**

Trabalhar de forma que transmita valores tradicionais, transmitindo sempre os saberes originários. **(Marcia Wassu-Cocal)**

Por fim e não menos importante, assistimos a enunciados que reforçam a utilização da LP tal qual uma “ferramenta de luta” e defesa identitária e política. Também um trabalho focado na utilização de metodologias divertidas e lúdicas, que levam ao trabalho com a leitura de literatura indígena. De resto, um trabalho que preze pelo resgate histórico de valores e saberes étnicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo central identificar e analisar os discursos que atravessam os sujeitos indígenas alagoanos em processo de formação docente no curso de Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas, atentando-se às implicações discursivas e formativas engendradas pelo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Estadual de Alagoas (CLIND/UNEAL).

A análise das enunciações produzidas por alunas indígenas do CLIND evidencia a complexidade, a heterogeneidade e a potência dos discursos

mobilizados por essas futuras docentes de Língua Portuguesa. As falas de Viviane Xucuru-Kariri e de Marcia Wassu-Cocal configuram-se como espaços de enunciação nos quais se materializam processos identitários tensionados por forças discursivas hegemônicas e contra hegemônicas, que desconstróem representações tradicionais vinculadas ao magistério, especialmente no que concerne ao ensino da língua portuguesa em contextos indígenas.

Viviane Xucuru-Kariri manifesta, em sua enunciação, um discurso de pertencimento étnico e político, ao posicionar-se como futura professora comprometida com sua comunidade e com a valorização de sua língua como instrumento de resistência, memória e preservação cultural. Tal posicionamento dialoga com os pressupostos foucaultianos sobre a relação entre discurso, poder e subjetivação, ao evidenciar como sujeitos historicamente subalternizados reconfiguram práticas discursivas e produzem novos regimes de verdade e de sentido no campo educacional.

Por sua vez, Marcia Wassu-Cocal enuncia um discurso em movimento, que se distancia de modelos normativos e homogêneos de docência, ao conceber a língua portuguesa como um fenômeno vivo, dinâmico e plural, cuja abordagem pedagógica deve ultrapassar os limites da prescrição gramatical e abarcar dimensões de leitura, escrita e práticas sociais de linguagem. Sua perspectiva revela uma concepção crítica e contemporânea do ensino linguístico, articulada a fundamentos da pedagogia intercultural e da educação linguística crítica.

Ambas as estudantes compreendem a língua portuguesa não como imposição colonial, mas como ferramenta estratégica de afirmação identitária, de enfrentamento a visões reducionistas e de fortalecimento da vida comunitária. Essa concepção ultrapassa o que está formalmente previsto nos Projetos Pedagógicos de Curso, evidenciando a apropriação ativa, reflexiva e crítica dos conteúdos curriculares.

Simultaneamente, é possível identificar nos discursos das participantes marcas de enunciados provenientes do discurso institucional e do senso comum, que atribuem ao professor um papel central na formação

das novas gerações, ainda que tais representações estejam ancoradas em modelos epistemológicos exógenos às realidades indígenas. Essa coexistência discursiva revela uma tensão constitutiva entre a reprodução de sentidos dominantes e a emergência de narrativas insurgentes, orientadas por epistemologias e experiências originárias.

Nessa perspectiva, o CLIND é enunciado pelas estudantes como um espaço formativo que transcende a mera transmissão de conteúdos linguísticos e literários, configurando-se como um lócus de produção e valorização das histórias, memórias e epistemologias indígenas. O discurso intercultural – eixo estruturante nas enunciações de Viviane Xucuru-Kariri – emerge como vetor epistemológico e político na construção de uma docência que não apenas reconhece, mas se constitui a partir das experiências culturais de seus sujeitos.

Por fim, destaca-se a compreensão da língua portuguesa como uma “ferramenta de luta”, capaz de articular dimensões pedagógicas, políticas e identitárias. As alunas revelam, ainda, interesse pela adoção de metodologias lúdicas e inclusivas que integrem a literatura indígena e os saberes tradicionais como elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, reafirma-se a relevância de uma licenciatura específica destinada a povos indígenas, capaz de reconhecer, respeitar e promover a pluralidade de vozes, valores e práticas que compõem o mosaico socio-cultural dos povos originários.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2012.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2016.

COURTINE, J. Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos. In: FERREIRA, M. C. S.; BRANDÃO, H. P. C. (Org.). **Análise de discurso no Brasil: mapeando conceitos, corpora e práticas**. Campinas, SP: Pontes, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Editora Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 5ª ed. Ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

MAINGUENEAU, D. **Doze questões sobre o discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos Discursos**. 2. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PEREIRA, David Christian de Oliveira. **O ensino-aprendizagem de gramática sob a ótica discente**: um estudo de caso. Novas Edições Acadêmicas: Ilhas Maurício, 2018.

SILVA, João. A influência cultural e social na percepção da profissão docente no Brasil. **Revista de Sociologia Educacional**, v. 15, n. 2, 2020.

TEIXEIRA, Maria. A desvalorização dos professores no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 4, 2018.