

# ENSINO DE LÍNGUAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

(Série Ensino de Línguas em Contexto Indígena – ELCIND)



**Antonio Almir Silva Gomes**  
(Organizador)

**Antonio Almir Silva Gomes**  
**Organizador**

# **Ensino de Línguas e Educação Escolar Indígena**

**(Série Ensino de Línguas em Contexto Indígena – ELCIND)**

**UNIFAP**  
**Macapá**  
2019

**Reitor:** Prof. Dr. Júlio César Sá de Oliveira

**Vice-Reitora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone de Almeida Delphim Leal

**Pró-Reitor de Administração:** Msc. Seloniel Barroso dos Reis

**Pró-Reitora de Planejamento:** Msc. Luciana Santos Ayres da Silva

**Pró-Reitora de Gestão de Pessoas:** Cleidiane Facundes Monteiro Nascimento

**Pró-Reitor de Ensino de Graduação:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elda Gomes Araújo

**Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda Alves Fecury

**Pró-Reitor de Extensão e Ações Comunitárias:** Prof. Dr. João Batista Gomes de Oliveira

**Diretor da Editora da Universidade Federal do Amapá**

Madson Ralide Fonseca Gomes

**Editor-Chefe da Editora da Universidade Federal do Amapá**

Fernando Castro Amoras

### Conselho Editorial

Madson Ralide Fonseca Gomes (Presidente), Ana Flávia de Albuquerque, Ana Rita Pinheiro Barcessat, Cláudia Maria Arantes de Assis Saar, Daize Fernanda Wagner, Danielle Costa Guimarães, Elizabeth Machado Barbosa, Elza Caroline Alves Muller, Janielle da Silva Melo da Cunha, João Paulo da Conceição Alves, João Wilson Savino de Carvalho, Jose Walter Cárdenas Sotil, Norma Iracema de Barros Ferreira, Pâmela Nunes Sá, Rodrigo Reis Lastra Cid, Romualdo Rodrigues Palhano, Rosivaldo Gomes, Tiago Luedy Silva e Tiago Silva da Costa

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G6331e

Ensino de línguas e educação escolar indígena / Antonio Almir Silva Gomes (organizador) - Macapá: UNIFAP, 2019.

142 p.

ISBN: 978-65-990110-9-2

1. Educação. 2. Educação escolar. 3. Ensino de línguas.  
I. Antonio Almir Silva Gomes. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 371

Capa e contracapa: Rosivaldo Gomes



Editora da Universidade Federal do Amapá

[www2.unifap.br/editora](http://www2.unifap.br/editora) | E-mail: [editora@unifap.br](mailto:editora@unifap.br)

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek, Km 2, s/n, Universidade,  
Campus Marco Zero do Equador, Macapá-AP, CEP: 68.903-419

Editora afiliada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias

É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem permissão do organizador. É permitida a reprodução parcial dos textos desta obra desde que seja citada a fonte. As imagens, ilustrações, opiniões, ideias e textos emitidos nesta obra são de inteira e exclusiva responsabilidade dos autores dos capítulos.

## SUMÁRIO

### Agradecimentos

### Introdução

7

### **Interculturalidade e decolonialidade na educação escolar indígena: o papel da língua indígena**

14

Antonio Almir Silva Gomes

### **Os guanã e o ensino: a busca pelo material didático – kinikinau e terena**

30

Claudete Cameschi de Souza

Flávio Faccioni

### **Aulas de Linguística e Língua Portuguesa no contexto da Licenciatura Intercultural da UFG/GO**

48

Gláucia Vieira Cândido

Wesley Nascimento dos Santos

### **Temas geradores e artefatos culturais: ensinando línguas na educação indígena diferenciada**

65

Maria Sílvia Cintra Martins

### **Português Brasileiro entre populações Karipuna do Oiapoque-AP: promoção linguística, escola e sala de aula de língua indígena**

82

Maria Sônia Aniká

Janina dos Santos Forte

Antonio Almir Silva Gomes

<b>Caminhos para um ensino/aprendizagem proficiente de língua parkatêjê</b>	<i>94</i>
Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira Francinete de Jesus Pantoja Quaresma Karina Figueiredo Gaya Maria de Nazaré Moraes da Silva	
<b>O desafio de formar educadores indígenas: uma estratégia para revitalizar e manutenção da língua materna xokleng/laklânó</b>	<i>112</i>
Nanblá Gakran	
<b>O estudo do léxico e seu papel na otimização do ensino e aprendizagem da língua indígena</b>	<i>125</i>
Silvia Lucia Bigonjal Braggio	
<b>Sobre os Autores</b>	<i>139</i>

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que tem financiado através do Edital Universal (CNPq, 2016, Processo n. 424117/2016/9), minhas pesquisas relacionadas a ensino de línguas indígenas, com escopo em línguas indígenas do estado do Amapá e do Norte do Pará.

A cada um dos autores presentes neste livro, bem como aos povos, às escolas e aos professores participantes das pesquisas mencionadas<sup>1</sup>.

À Universidade Federal do Amapá e à Editora da UNIFAP que juntas têm incentivado a divulgação de conhecimentos acerca de populações indígenas brasileiras.

---

<sup>1</sup> A responsabilidade sobre os conteúdos e discussões em cada texto é inteiramente de seu(s) autor(es).

## INTRODUÇÃO

Ao longo deste livro, muito se falará sobre Educação Escolar Indígena (EEI), afinal de contas, é sobre práticas de ensino de línguas – incluída a formação do professor – que ocorrem nesse sistema educacional que repousa o escopo das discussões aqui empreendidas. Esse sistema é aquele que reflete o conjunto de práticas utilizadas pela instituição escola inserida no interior das comunidades indígenas com fins de transmitir conhecimentos; é aquele que representa o modelo oficial de ensino escolar desde o ponto de vista do sistema educacional brasileiro. A EEI distingue-se da Educação Indígena (EI), que reflete também a transmissão de conhecimentos, contudo, sem atrelar-se ao sistema oficial de ensino. Assim, podemos considerar que a EI ocorre no interior das comunidades indígenas espalhadas por solo brasileiro independentemente da escola; ela ocorre ao final do dia quando o contador de histórias ensina aos jovens sobre conhecimentos de seus antepassados; ela ocorre quando a criança, com seu pai, aprende a pescar; ela ocorre por uma infinidade de métodos apreendidos por determinado povo ao longo dos séculos.

A EEI, por outro lado, materializa-se “no interior da instituição escola”. Logo, presume-se, que se trate de uma realidade nova às populações indígenas. Se, baseados na História, pensarmos que escola entre populações indígenas torna-se realidade já com a chegada de europeus neste solo, concluiremos que essa nova realidade tem pouco mais de 500 anos. Se, ainda conforme a História, pensarmos que essa nova realidade perpassa por distintos modelos aos quais diferentes objetivos são veiculados, então, precisaremos problematizá-la afim, sobretudo, de entender seus efeitos sobre as populações indígenas por ela atendidas e/ou afetadas. Um bom panorama acerca da EEI em seu percurso histórico é encontrado em Khan e Franchetto (1994). No que confere às ações e às questões da EEI no século XX, um bom panorama é encontrado no livro *Linguística Indígena e Educação na América Latina* organizado pela professora Lucy Seki em 1993.

Para o escopo deste livro interessa-nos pensar a EEI a partir da Constituição Federal de 1988, já que esta implica ruptura com modelos e objetivos até então praticados, ao mesmo tempo em que se volta para a valorização das especificidades, das diferenças. É o momento em que as populações indígenas brasileiras – como resultado de lutas e conquistas – têm reconhecidos seus protagonismos, suas formas próprias de ensinar e de aprender. É o momento em que às escolas indígenas atribuem-se a função de olhar, de valorizar não apenas conhecimentos das ciências tradicionais “ocidentais”, mas também conhecimentos das ciências de

suas populações (indígenas). É o momento em que termos como protagonismo, interculturalidade, decolonialidade ganham destaque.

A materialização do ponto de vista legal deste (novo) sistema educacional vai-se concretizando em documentos oficiais da República brasileira, dentre os quais, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1988), e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002), o Parecer CNE/CEB nº 13/2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que define a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, o Parecer CNE/CP nº 6/2014, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Para além das legislações específicas, a EEI vai-se materializando, no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, pela formação de professores indígenas, seja em nível médio (Magistério), como no curso de Formação de Professores Mebêngroke, Panará e Tapajuna (FUNAI, Brasília / AER Colider/MT), seja em nível superior, como ocorreu com o curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat); curso que serviu de modelo para vários outros cursos de licenciaturas interculturais posteriormente criados em solo nacional. Esses aspectos nos dizem, portanto, que a EEI se distingue em suas características e histórias do sistema educacional não-indígena. É importante que assim o seja!

Vemos acima que a distinção da EEI frente ao sistema educacional não-indígena não trata apenas de aspecto formal no sentido de que o primeiro atende a indígenas e o segundo atende a não-indígenas, mas da valorização / particularização da / na EEI de cada uma das sociedades indígenas atendidas. Ao formalizar do ponto de vista legal a possibilidade de que a escola indígena trilhe caminhos próprios, seja diferenciada em suas especificidades, reconhece-se a diversidade das populações indígenas brasileiras, representadas por mais de 220 povos (CENSO, 2010) e aproximadamente 150 línguas pertencentes a distintos troncos e famílias linguísticas (DENNY; GALUCIO; GABAS-JR, 2008). Essa diversidade nos faz imaginar quão inadequado seria um sistema educacional que a tratasse de modo homogêneo. A este respeito pensaríamos, por exemplo: o que aconteceria com cada uma das línguas e suas distintas histórias? O que aconteceria com a diversidade científico e cultural inerente aos mesmos povos; seus modos de agir e explicar o mundo? Parecer-nos-ia iminente o silenciamento de tudo isso?

Importante pensar que não estamos tratando de uma diversidade tal qual pensada para a população não-indígena brasileira, algo como cidadão do sul ou do norte, a cultura baiana ou gaúcha, a gastronomia paraense ou mineira. Não estamos falando do português do nordeste, do norte ou do sudeste. Estamos falando de populações indígenas com histórias particulares, com diferentes formas de explicar o mundo, com diferentes relações com a natureza, com diferentes formas



de organização social e de parentesco, com diferentes modos de produção, com diferentes realidades linguísticas, etc. Sobre as diferentes realidades linguísticas, por exemplo, numa comparação bastante simplória, poderíamos pensar que é como se tivéssemos em território nacional falantes de inglês, javanês, alemão...

Se pensarmos e/ou concordarmos que o sistema educacional brasileiro (não-indígena), de certo modo, é indiferente à tal diversidade, então, somos levados a imaginar que o mesmo torna-se “insuficiente” às populações indígenas no sentido de que exclui seus conhecimentos e ciências. É nesse contexto, portanto, que se justifica a existência e, sobretudo, a importância da EEI em seus marcos legais. Ela deve colocar-se como agente de valorização, de promoção e de reconhecimento de seu povo e de suas ciências. Desta forma, a EEI materializa a concepção básica de interculturalidade: o reconhecimento de seu povo e de suas ciências e, então, o reconhecimento dos outros povos, das outras ciências, dos conhecimentos ditos ocidentais. A tomada de consciência deste cenário intercultural e sua materialização no dia a dia da escola indígena conduz esta à concepção básica de decolonialidade: ambiente escolar que não ignora as particularidades do povo, mas, ao contrário, as valorizam. A EEI, intercultural e decolonial, portanto, não exclui conhecimentos do sistema educacional brasileiro, ao contrário, amplia-lhe em seu interior no sentido de imprimir-lhe características próprias.

Como agente de valorização, de promoção e de reconhecimento de seu povo e de suas ciências, a EEI precisa caminhar de mãos atreladas com a comunidade a que atende; não pode ignorar as demandas desta. A comunidade, portanto, é necessária à EEI. É dela que emanam as demandas. “O quê a comunidade quer, necessita?” deve ser a pergunta central da escola indígena. É a consciência dessa realidade que a permitirá trilhar seus passos interculturais e decoloniais. Nesse contexto, surge a questão das línguas na comunidade e na escola; para quê na comunidade, para quê na escola?

A diversidade linguística brasileira inerente às populações indígenas gera uma infinidade de cenários linguísticos. Há casos, por exemplo, em que poucos membros da comunidade falam Português Brasileiro (PB), em outros, o PB é bastante conhecido, mas pouco presente em termos de uso no cotidiano da comunidade. Há casos em que o PB, sobretudo através dos mais jovens, aos poucos “toma” lugares até então próprios da língua indígena. Há casos em que o uso do PB no cotidiano da comunidade já é bastante comum, de modo que a língua indígena inicia um processo de “enfraquecimento”. Há casos, inclusive, em que a língua indígena já é pouco utilizada no cotidiano, ou mesmo, já cedeu lugar ao PB, então adotado como língua materna. Esses diferentes cenários, como vimos, referem-se à relação de distintas populações e línguas indígenas com o PB. Essas populações, todavia, estabelecem relação com outras populações e línguas indígenas, de modo que é possível pensarmos em cenários multilíngues. É o

que acontece com os distintos povos que vivem no Parque Nacional do Xingu (MT), no Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque (PA), da região de São Gabriel da Cachoeira (AM), da Terra Indígena Uaçá (AP). Além das línguas indígenas e do PB, há casos de populações que estabelecem contato com – e as usam de alguma maneira – línguas estrangeiras. É o que ocorre, por exemplo, com os Palikur (Arawak), Karipuna (Kheúól), Galibi-Marworno (Kheúól) e Galibi-Kaliná (Karib) da Terra Indígena Uaçá e sua relação com a língua francesa, ou com o Tiriyo do Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque e sua relação com o holandês. Trata-se, portanto, de cenários bi/multilíngues.

Retomando as questões anteriormente feitas – para quê na comunidade, para quê na escola? – interessa-nos adicionar a pergunta: o que a escola fará com seu cenário linguístico bi/multilíngue? Caberá à escola ensinar apenas a língua materna, ou também as línguas que de alguma maneira chegam à comunidade? Somente as línguas que chegam à escola como disciplina devem ocupar lugar nas discussões ou outras também? Qual o lugar dado a cada uma das línguas na escola? Há lugar para as línguas estrangeiras? Qual? O que a comunidade tem discutido sobre o lugar das línguas na escola? Esta tem ouvido as discussões? Esse conjunto de perguntas, certamente, nos conduz ao escopo deste livro.

Pensar práticas de ensino de línguas que têm sido desenvolvidas na EEI brasileira é importante, sobretudo, porque nos mostra o que tem dado certo no modelo pós Constituição Federal; como as escolas indígenas têm lidado com o ensino de línguas, o que se tem pensado para a EEI. Nos capítulos que compõem este livro, portanto, encontramos uma série de discussões nesse sentido. No primeiro capítulo (1), por exemplo, Antonio Almir Silva Gomes discute a sala de aula de língua indígena como o lugar para o favorecimento da interculturalidade e da decolonialidade pela valorização da própria ciência e língua do povo em que a escola está inserida. No segundo capítulo (2), Claudete Cameschi de Souza e Flávio Faccioni se referem a dois trabalhos produzidos por autores indígenas relacionados à produção de materiais didáticos das línguas Kinikinau e Terena; discutem, ainda, seu impacto nas escolas indígenas onde seriam utilizados. No terceiro capítulo (3), Gláucia Vieira Cândido e Wesley Nascimento dos Santos apresentam-nos suas experiências na formação de professores indígenas do curso de Licenciatura Intercultural da UFG/GO, mais precisamente relacionadas ao ensino de Português e de Linguística. A atribuição de sentido ao que se ensinara/aprendera é o fio pelo qual os autores conduzirão o leitor do capítulo. O capítulo (4), de autoria de Maria Sílvia Cintra Martins, tomando-se como referência experiências da autora em um curso de formação / extensão de professores executado na região do Alto Rio Negro no estado do Amazonas, discute os ganhos na EEI com o trabalho baseado em “temas geradores” propostos por Paulo Freire. Na sequência, capítulo 5, Maria Sônia Aniká, Janina dos Santos Forte e Antonio Almir Silva Gomes, ao descreverem um panorama da situação de vigor da língua

Kheuól em duas comunidades Karipuna do estado do Amapá, se referem ao papel e função da escola e sua aula de língua indígena acerca da promoção linguística. O capítulo (6), de Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira, Francinete de Jesus Pantoja Quaresma, Karina Figueiredo Gaya e Maria de Nazaré Moraes da Silva, trata da produção de material didático indígena, mais precisamente utilizando-se de tecnologias de gamificação, o que permite ao aluno da escola acesso ao mesmo material em distintas plataformas digitais. Trata-se, desta maneira, de experiências de ensino da língua Parkatêjê (família Jê) pensadas e executadas com o auxílio de tecnologias das quais os alunos têm acesso em seu cotidiano. No capítulo 7, Nanblá Gakran, pesquisador e falante (nativo) da língua Xokleng/Laklânô, relata suas experiências pessoais como pesquisador e como formador de professores de sua língua materna, seja em na Educação Básica, seja na Educação Superior. No capítulo 8, temos a professora Silvia Lucia Bigonjal Braggio, da UFG. Como uma das maiores pesquisadoras de línguas indígenas brasileiras, tomadas em uma lista sem fim de investigações em diferentes aspectos linguísticos, a professora nos brinda com o capítulo intitulado “O estudo do léxico e seu papel na otimização do ensino e aprendizagem da língua indígena”. Com esse capítulo, com bastante entusiasmo, encerramos o livro.

Ao final da leitura do livro, nós esperamos sobretudo que o leitor se dê conta de que as discussões somadas dos capítulos nos mostram o quanto ainda precisamos avançar nas discussões relacionadas ao Ensino de Línguas em Contexto Indígena (ELCIND). Os professores (de línguas) precisam ter suas vozes ampliadas, suas ações divulgadas / conhecidas, precisam ter formação para além da graduação, ampliar seu pensamento metalinguístico de modo a pensar e propor métodos capazes de potencializar positivamente o ensino de (suas) línguas. As secretarias executivas (estaduais, municipais) de educação precisam reconhecer e promover as especificidades da EEI. A Linguística Brasileira (Aplicada ou não) precisa voltar-se para as questões relativas à EEI de maneira mais acentuada, consciente, proativa, estudando, propondo, (re)criando, conhecendo. Forças precisam ser somadas de modo que a EEI não repita os erros do sistema educacional brasileiro (não-indígena).

No que confere à Linguística Brasileira (Aplicada ou não), por exemplo, precisamos, dentre outros:

- Compreender formas de ensinar, mas também formas de aprender próprias de distintas populações indígenas;
- Potencializar as formas de relações pedagógicas entre professor e aluno;
- Entender o quê, para quem e quando ensinar determinado conteúdo;
- Ampliar os conhecimentos das gramáticas destas línguas não apenas através de dissertações ou teses, mas também através de gramáticas concisas

adequadas à sala de aula;

- Discutir abertamente o lugar dessas gramáticas em relação ao texto, ao uso e ao contexto;
- Sistematizar conhecimentos das populações em diferentes formatos (acessíveis à escola, ao aluno);
- Voltar as ações de ensinar para o uso (da língua);
- Atribuir à aula de língua papel relevante no que confere ao ensino das ciências como um todo;
- Apropriar-se das diferentes abordagens de ensino, extraindo-lhes o que possível e produtivo para a sala de aula de línguas;
- Criar estratégias que a permitam fornecer assessoria linguística aos atores envolvidos na EEI, de modo a atuar no planejamento das ações de ensinar e de aprender;
- Entender a importância e a presença de diferentes áreas dos estudos linguísticos na sala de aula.

Caro leitor, como vimos, ainda há muito a avançar nas discussões relacionadas ao Ensino de Línguas em Contexto Indígena (ELCIND), inclusive no que confere à formação do professor que atua(rá) no mesmo contexto. O que exposto ao longo deste livro constitui-se uma amostra do que tem sido feito nessa direção!

Por fim, o livro aqui apresentado constitui-se o primeiro de uma série de livros que pretendemos produzir nos próximos anos intitulada “Série Ensino de Línguas em Contexto Indígena, ELCIND”. Perpassará cada um dos livros a temática da Educação Escolar Indígena e ensino de línguas.

A todos,

Ótima leitura!

Antonio Almir Silva Gomes

Em uma linda manhã ensolarada...  
Cidade de Macapá-AP

**REFERÊNCIAS**

- BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 6/2014*, aprovado em 2 de abril de 2014. Brasília: CNE, 2014.
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 13/2012*, aprovado em 10 de maio de 2012. Brasília: CNE, 2012.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 5*, de 22 de junho de 2012. Brasília: CNE, 2012.
- BRASIL. *Censo Demográfico*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 2005.
- BRASIL. *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- KAHN, M; FRANCHETTO, B. *Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios*. Em Aberto. Brasília, 1994.
- MOORE, D; GALUCIO, A. V; GABAS JÚNIOR, N. O Desafio de Documentar e Preservar as Línguas Amazônicas. *Revista Científica American Brasil* (Edição Especial), v.3, p. 36-43, 2008.
- SEKI, L. *Linguística Indígena e Educação na América Latina* (Org.). Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1993.

# INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

## o papel da língua indígena

Antonio Almir Silva Gomes<sup>1</sup>

### 1. INTRODUÇÃO

Educação Escolar Indígena (EEI). Atualmente, quais as implicações deste rótulo? Em quê tem consistido, na realidade, esta modalidade de educação? Como se tem constituído cotidianamente tal modalidade em cada um dos aproximadamente 220 diferentes povos indígenas (CENSO IBGE, 2010) que habitam solo brasileiro? Qual o papel do professor – e de sua formação – nesse cenário? Inúmeras outras perguntas poderiam ser feitas acerca do rótulo em questão. Nosso propósito não é, todavia, ser exaustivo com perguntas, mas pensar um panorama em que os conceitos de interculturalidade e de decolonialidade estejam presentes na sala de aula através da adoção de práticas de ensino verdadeiramente ancoradas nas realidades e nas necessidades das sociedades indígenas; portanto, a serviço das sociedades que as acolhem. O ponto de partida e de chegada para tal fim são as aulas de línguas indígenas. Argumentamos em favor de que estas aulas sejam construídas de maneira autônoma em relação às aulas de outras línguas, dentre elas o Português Brasileiro (PB). Consideramos não ser possível aos professores de línguas indígenas espalhados Brasil afora pensar aulas eficientes de suas línguas se atrelados às suas experiências de ensino e de aprendizagem de PB; somente olhando para a própria língua em seus aspectos internos (gramática) e externos (Semântica, Pragmática) será possível pensar em práticas interculturais e decoloniais.

Como resultado das aproximadamente 150 línguas indígenas (MOORE, GALUCIO e GABAS JR, 2008) e dos 220 povos distintos, nosso país constitui-se no contexto da América do Sul como possuidor da maior diversidade linguística. No que se refere à escola destes povos, do ponto de vista legal, tem sido pensada, conforme Gomes (2013, p. 272), “sob os pilares da diferenciação, especificidade, interculturalidade e bilinguismo...”. Como consequência, pode-se depreender como direitos conquistados pela EEI a utilização de “regimentos, calendários,

1 Os resultados do capítulo aqui apresentado se coadunam com os objetivos do Projeto Universal “Processos Linguísticos de Ensino e de Aprendizagem em contextos de Educação Escolar Intercultural Indígena” que estou desenvolvendo junto a populações indígenas da Terra Indígena Uaçá – município de Oiapoque-AP – com apoio financeiro do CNPq (Processo n. 424117/2016-9). Agradeço, portanto, ao CNPq.

currículos, materiais pedagógicos e conteúdos programáticos adaptados às particularidades étno-culturais e linguísticas” (LEI no 10.172, de 9 de janeiro de 2001). Além disso, “suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, bem como a presença de professores índios na escola indígena (CONSTITUIÇÃO FEDERAL de 1988, § 2o do artigo 210) são garantidos (GOMES, 2013).

A diversidade linguística, bem como os direitos conquistados, asseguram que as escolas dos povos em questão tenham em seu interior aulas de línguas indígenas; o povo falante da língua X tenha aulas na escola da (sua) língua X. Como assegurar, todavia, que tais aulas não se constituam “arremedos, imitação” das aulas de PB e/ou de outras línguas indo-europeias, mas verdadeiramente interculturais e decoloniais? A compreensão principal que nos orienta na busca de uma resposta a esta pergunta é o fato de que se trata de línguas com particularidades genéticas que não devem ser pensadas uma a partir da outra; cada uma tem protagonismo próprio. Faz-se necessário, portanto, agir nessa direção, passo primeiro para aulas verdadeiramente calcadas em princípios interculturais e decoloniais. Para que isso ocorra, é necessário que as escolas indígenas e seus professores saibam com bastante clareza o que desejam com o ensino de línguas?

Quando pensamos a pergunta acima, ainda, vemos possibilidades de respostas a partir da observação de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de escolas indígenas<sup>2</sup>. Aqui destacamos três específicos. O primeiro PPP, o das Escolas Jaminawa Arara / Sháwanawa (Terra Indígena Jaminawa Arara do Rio Bagé, 2010, Acre)<sup>3</sup>, indica que “os alunos irão aprender a se expressar na língua materna, em sua forma oral e escrita...”. Segundo o mesmo PPP, pretende-se, dentre outros aspectos, que os alunos conheçam o alfabeto Sháwanawa, identifiquem os segmentos consonantais e vocálicos, as sílabas, as palavras, as sentenças, os sinais de pontuação, as concordâncias de gênero e de número, traduzam textos do Sháwanawa para o PB e reflitam sobre o uso da língua em diferentes situações. O PPP das Escolas Indígenas Karipuna; Galibi-marworno; Palikur e Galibi-kali’na – localizadas na Terra Indígena Uaçá, município de Oiapoque, estado do Amapá – por seu turno, assume que os alunos devem usar fluentemente as duas línguas, a materna e o português. No que se refere especificamente ao ensino da língua materna, assume-se como objetivos no projeto, por exemplo, o desenvolvimento das expressões oral e escrita, do vocabulário, o uso das línguas no diferentes meios socioculturais e artístico-científico. As aulas de língua indígena na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Takti Kyikatêjê, povo Kyikatêjê que vive nas proximidades do município de Bom Jesus do Tocantins – PA, devem considerar tal língua “de instrução na escrita predominante naquelas situações que digam respeito aos conhecimentos étnicos e

---

2 Assim o fazemos por considerar que o PPP reflete os anseios e objetivos da comunidade em que se insere a escola.

3 Disponível em: <http://shawadawa.blogspot.com.ar/2013/04/projeto-politico-pedagogico-das-escolas.html>. Acesso em 25 de setembro de 2017.

tradicionais”. Segundo o PPP da escola, “... da mesma forma que acontece com a oralidade, os alunos aumentarão sua competência escrita em língua indígena...” (PPP, p. 56). Ainda ao se referir à oralidade e à escrita da língua indígena como objetos da aula, o PPP informa que Kyikatêjê “... ela aparecerá em cartilhas, gramáticas, dicionários, antologias de textos etc.” (PPP, p. 56).

Oralidade e escrita, conforme pudemos observar, são recorrentes nos PPPs mencionados. Assim, ao argumentarmos em favor de que (i) as aulas de línguas indígenas sejam construídas de maneira autônoma em relação às aulas de outras línguas; (ii) não se constituam “arremedos, imitação” das aulas de PB e/ou de outras línguas indo-europeias, mas verdadeiramente interculturais e decoloniais, apresentamos ao professor de línguas indígenas algumas questões que deverão ser pensadas para o contexto da sua prática docente e, conseqüentemente, para a sala de aula.

## 2 ALGUMAS CARACTERÍSTICAS GRAMATICAS DAS LÍNGUAS INDÍGENAS BRASILEIRAS

As aulas de línguas indígenas, conforme dissemos, não podem ser pensadas e executadas tendo como parâmetro as aulas de PB. Isto porque as línguas indígenas brasileiras (LIBs) pertencem a um conjunto de 6.909<sup>4</sup> línguas faladas pelas diferentes populações que ocupam o globo terrestre. Do ponto de vista genético, estas línguas do mundo são classificadas em diferentes troncos e famílias linguísticas, fato que demonstra a diversidade linguística como inerente à humanidade. Quando pensamos em Brasil, baseados em Moore, Galucio e Gabas Jr (2008), vemos que a referida diversidade se mostra pelas LIBs na existência de (i) dois troncos linguísticos, Tupí e Macro-Jê; (ii) 10 famílias linguísticas: Família Aruák (Maipure), Família Karíb, Família Páno, Família Tukáno, Família Arawá, Família Katukína, Família Makú, Família Nambikwára, Família Txapakúra (Chapakura), Família Yanomámi; (iii) 5 famílias menores: Família Bóra, Família Chiquíto, Família Guaikurú, Família Múra, Família Samúko; (iv) 7 Línguas Isoladas: Aikaná (Masaká, Kasupá), Irántxe, Kanoê, Kwazá (Koaiaá), Máku, Trumái, Tikúna; (v) Línguas Crioulas faladas pelas populações indígenas Galibí Marwóno e Karipúna do Norte que vivem na Terra Indígena Uaçá, às proximidades do município de Oiapoque, estado do Amapá.

É a diversidade e, ao mesmo tempo, a particularidade, que devem nortear a construção das aulas de línguas indígenas. Tal diversidade e particularidade são visíveis quando observamos o comportamento gramatical de algumas das LIBs. Seki (2000), ao se referir à organização dos sistemas de sons destas línguas, por exemplo, indica a existência de diferentes sistemas vocálicos, bem como de sistemas de tons e/ou duração contrastivos:

---

4 Cf. Ethnologue: Languages of the World. Disponível em [http://www.ethnologue.com/16/country\\_index/](http://www.ethnologue.com/16/country_index/). Acesso em 20 de fevereiro de 2017.



línguas com sistemas vocálicos orais de três fonemas, como o kulína (arawá); de quatro fonemas, como o baré (aruak) e o kaxinawá (pano); de cinco, como o yawalapití (aruak), o tapirapé (tupi-guarani); e de seis, como o kamaiurá (tupi-guarani). Línguas do tronco macro-jê apresentam, em geral, sistemas de nove vogais orais, como o xerênte e o kaingáng, ou de dez vogais, como o kayapó e o apinayé, por exemplo. Algumas línguas, como o juruna (família juruna), o mundurukú (família mundurukú), o gavião e outras da família mondé, todas do tronco tupi, ou o tikúna (isolada) apresentam tons contrastivos. O gavião está entre as línguas em que também a duração vocálica é contrastiva. (SEKI, 2000, p. 240).

Quanto à organização dos sistemas consonantais, Seki (2000) menciona como exemplo as línguas Kamaiurá, Kadiwéu e Krenák. De acordo com a autora,

[...] o kamaiurá (família tupi-guarani), por exemplo, apresenta uma série de oclusivas surdas (labial p, dental t, velar k e oclusiva glotal ?) em oposição a consoantes nasais nos três primeiros pontos de articulação (m, n, ŋ), estando ausente a série de oclusivas vozeadas (b, d, g). Já o sistema do kadiwéu (família guaikurú) opõe consoantes surdas e vozeadas, abrangendo, além das labiais (p/b), dentais (t/d), palatais (tx/dj) e velares (k/g) também as uvulares (q/G). O krenák (família botocúdo) contrasta uma série de consoantes surdas, (p, t, k), uma série de nasais sonoras (m, n, ɲ, ŋ) e uma série de nasais surdas (ɲ̥, ŋ̥). (SEKI, 2000, p. 240)

Seki (2000) faz referência, também, à produtividade nas LIBs de distinção entre primeira pessoa inclusiva ('nós, incluindo o interlocutor') e primeira pessoa exclusiva ('nós, excluindo o interlocutor'). Segundo a autora, a "distinção é marcada tanto nos pronomes livres, quanto nos marcadores de pessoa junto ao verbo, como nos seguintes exemplos do kamaiurá" (SEKI, 2000, p. 240-241):

- 1a. (jene) ja-maraka  
(nós Incl.) 1.a incl-cantar  
'(nós, incluindo você) cantamos'
- b. (ore) oro-maraka  
(nós Excl) 1.a excl-cantar  
'(nós, excluindo você) cantamos'

Outra categoria gramatical apresentada por Seki (2000) é a de posse, que se constitui, normalmente, em três subclasses semânticas distintas, conforme demonstrado a seguir:

posse nos nomes a qual provê uma classificação dos itens lexicais em três subclasses semânticas, que se diferenciam pelo comportamento morfológico e sintático de seus membros: a dos **INALIENÁVEIS** (em geral termos para relações de parentesco e para partes de um todo), dos **ALIENÁVEIS** (incluem nomes de utensílios domésticos, ferramentas e alguns tipos de armas) e dos **NÃO POSSUÍVEIS** (nomes de pessoas, animais, plantas, fenômenos da natureza). (SEKI, 2000, p. 241)

No que se refere a gênero, a autora afirma que muitas LIBs o marcam “com base não em distinções de sexo, mas em outros traços, como a forma dos objetos” (SEKI, 2000, p. 241-242). Em outros casos, conforme a autora, as línguas marcam a distinção de sexo do falante, como em “... karajá (tronco macro-jê), em que os itens lexicais na fala das mulheres geralmente incluem segmentos (consoantes, sílabas) que estão ausentes na fala dos homens”. Por outro lado, “na língua kamaiurá (tupi-guarani) o sexo do falante é indicado por meio de partículas finais de sentença, próprias de cada sexo... partículas ka ‘falante masculino’ e ki ‘falante feminino’...”. No que se refere à sintaxe destas línguas, Seki faz referência à ordem de constituintes, destacando a existência de línguas com “os padrões SVO, comum em línguas europeias, e SOV, característico também para outras línguas do mundo, como o Japonês e o Turco, por exemplo” (SEKI, 2000, p. 244). Para a autora, há ainda casos de línguas com ordens do tipo “OVS, OSV, VOS e VSO, consideradas raras e/ou não atestadas nas línguas do mundo”.

A diversidade gramatical identificada nas LIBs, bem como suas classificações genéticas, devem nos conscientizar acerca da impossibilidade de pensarmos as aulas destas línguas tomando-se como ponto de partida o que se aprendeu, ou o que se faz nas aulas de PB. É preciso adotar as próprias LIBs como ponto de partida e de chegada das aulas. Essa tomada de atitude nos remete aos conceitos de interculturalidade e de decolonialidade tão presentes nos meios acadêmicos. A seguir, argumentamos em favor de que tais conceitos devam ser pensados e executados no contexto das aulas de línguas indígenas.

### **3 INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUAS INDÍGENAS**

O conceito de interculturalidade está muito presente no âmbito acadêmico brasileiro quando se fala de questões indígenas; Candau (2009), por exemplo. O conceito de decolonialidade, por outro lado, está muito presente quando se fala de questões de negritude<sup>5</sup>. Veja-se, por exemplo, Bernardino-Costa e Grosfoguel

---

5 Para além do exposto ao longo desta seção, consideramos ainda que os conceitos de interculturalidade e de decolonialidade são (e precisam ser cada vez mais) fortalecidos a partir do momento em que as classes C e D da sociedade brasileira adentram a universidade. São essas as classes que historicamente foram submetidas às decisões (das mais diversas ordens) das classes A e B. Ao se apropriarem do espaço universitário, aquelas classes se dão conta da possibilidade de pensar e executar formas de interagir socialmente, de ensinar e aprender, sem que as classes A e B precisem ditar, a partir de suas próprias concepções e realidades, o que ensinar e o que aprender na escola. No contexto deste capítulo, ações interculturais e decoloniais na escola constituem-se, portanto, a voz da própria comunidade indígena. Ser intercultural e decolonial na escola indígena atribuem-lhe o direito de falar por si mesma. Na verdade, essa perspectiva também pode ser pensada e validada para a escola não-indígena, o que não é nosso objetivo neste momento.

(2016). Baseados em Lopez-Hurtado Quiroz (2007, p. 21-22), consideramos intercultural uma perspectiva de ensino de línguas assentada na equidade de ciências e de conhecimentos presentes na sociedade local. No contexto da aula de LIBs, entendemos que tal equidade implica, sobretudo, a centralidade da língua indígena, já que esta assume seu lugar de destaque. A aula de língua indígena não é um momento acessório na escola, cujo efeito é tão somente sua presença na programação semanal, mas um momento importante para pensar a si mesmo / sociedade; para valorizar-se como povo, pela língua. Lembremo-nos, sobretudo, de que interculturalidade deve implicar exatamente o reconhecimento e a valorização da diferença e não a busca da homogeneidade.

Utilizando-nos da compreensão de Escobar (2003) para decolonialidade, a consideramos como um conjunto de práticas adotado na escola indígena capaz de alterar a dinâmica nacional da escola não-indígena, que ainda hoje assenta-se em conhecimentos desde uma perspectiva ocidentalizada. No caso da escola indígena, a entenderemos como uma tomada de consciência do papel exercido pela escola (não-indígena) como reprodutora de práticas coloniais, das forças dominantes, do estado. Nessa perspectiva, a escola indígena opõe-se ao modelo da escola não-indígena. Exerce a capacidade de desconstruir o modelo ocidental ainda tão fortemente arraigado ao sistema nacional de ensino brasileiro. Como consequência, a escola indígena assume seu lugar de protagonista de sua própria ciência / conhecimento na comunidade em que está inserida; logo, constitui-se a partir de suas epistemologias próprias, e não a partir de epistemologias ocidentalizadas presentes na escola não-indígena. As diferenças são percebidas e valorizadas, já que igualmente portadoras de valor.

Baseados nos princípios da interculturalidade e da decolonialidade como possíveis na escola indígena, pensamos então uma postura de todos os envolvidos capaz de inserir cada vez mais em seus programas de aula de LIBs seus conhecimentos, seja no âmbito das ciências naturais, exatas, humanas, seja no âmbito das linguagens e códigos. A escola indígena não deve pautar suas ações no modelo do sistema nacional não-indígena; ao contrário, deve criar seu próprio modelo, particular à sua sociedade. Para isso, precisa estar sempre atenta a perguntas tais como: ensinar o quê, para quê, a quem? Além disso, num modelo eficiente, que respeite as demandas desta ou daquela sociedade indígena atendida pela escola, o concreto deve ser a base metodológica. Por uma base metodológica assentada no concreto, entendemos práticas de ensinar conteúdos que façam sentido ao aluno. No caso específico do ensino de língua, pensamos, então, práticas voltadas ao uso e às reais demandas linguísticas da comunidade, e não a práticas voltadas à uma lista de conceitos de gramática, por exemplo. Aqui, o aluno não deve ser entendido como um “repositório de conceitos de gramática”.

### 3.1 Interculturalidade e decolonialidade pela gramática

O ensino de gramática da língua indígena é necessário. Por gramática assumimos aqui um conjunto composto pelo sistema sonoro (Fonética e Fonologia), pela estrutura (Morfologia e Sintaxe) e pelos sentidos da língua (Semântica e Pragmática). Não concebemos um modelo de ensino de línguas em que este conjunto não esteja presente. É necessário sim falar de classes de palavras, de fonemas e sílabas, de sentenças, etc. O cuidado que se deve ter com esse ensino perpassa questões metodológicas e não questões referentes à necessidade ou ao lugar da gramática na sala de aula. Nesse sentido, a discussão não é do tipo ensina ou não ensina gramática, mas como ensina gramática, dando-lhe seu merecido protagonismo e razão de existir. A gramática existe a partir de sua estrutura, de seu funcionamento, não de seu conjunto de nomenclatura; portanto, não à aula calcada na metalinguagem!

O ensino de gramática desta maneira nos diz que não parece fazer sentido ensinar na língua indígena classes gramaticais, sobretudo, tomando-se como ponto de referência as dez classes identificadas para o PB. Isto porque, conforme observamos na seção (2), as LIBs têm outra dinâmica morfológica das palavras, o que impactará inclusive na quantidade de suas classes gramaticais. Faz sentido pensar então no ensino das classes gramaticais pautado em uma divisão morfológica que considere classes lexicais e classes gramaticais. Como consequência, outros temas tão presentes na sala de aula não-indígena também perdem o sentido na sala de aula indígena. Por exemplo, qual é a razão para pensarmos em tipos de nomes em línguas indígenas pautados em conceitos tais como simples, primitivo, concreto, abstrato, etc. O mesmo vale para os verbos no que diz respeito aos tipos regular, irregular, anômalo. A aula não serve para tratar dessas nomenclaturas metalinguísticas, como se o aluno fosse um repositório de nomenclaturas. Ao contrário, serve para fazer o aluno tomar consciência dos mecanismos inerentes e funcionais à sua língua. Desta forma, ainda pensando as classes de palavras, a aula deve assentar-se na busca de respostas a perguntas do tipo:

- Quais são as classes lexicais na língua?
- Quais são as classes gramaticais na língua?
- Como as classes lexicais se comportam na língua?
- Como as classes gramaticais se comportam na língua?
- O que acontece com os nomes e verbos em termos morfológicos?
- O que acontece com os nomes e verbos em termos sintáticos?
- O que acontece com os nomes e verbos em termos fonético/fonológicos?

Ao observarmos o caso do sistema de marcação de posse nestas línguas, assentado em uma classificação que considera nomes alienáveis, inalienáveis e não possuíveis, não podemos partir do sistema de marcação de posse no PB, já que esta língua o faz baseada em pronomes livres. Nas referidas línguas, por outro lado, a morfologia de posse é afixada ao nome. Em Latundê (família Nambiqwára falada por indígenas que vivem no estado de Rondônia), por exemplo, os “... marcadores de posse... são morfemas presos, prefixados aos nomes... são formas reduzidas dos pronomes pessoais livres.” (TELLES, 2002, p. 157).

A partir da própria gramática, o usuário tomará consciência de outros aspectos da língua, dentre eles, os semânticos e os pragmáticos causados, por exemplo, pelo apagamento de informações na sentença, etc. A este respeito, pode-se perguntar como marca pessoa na estrutura sintática da sentença? E não é apenas isso, tem que pensar quais as implicações dessa marcação sobre a língua? Em qual(is) contexto(s) se produz o apagamento? São produzidas diferentes estruturas sintáticas? É possível o emprego de morfema zero para esse aspecto da morfologia da língua? Lembrar que zero é possível em línguas como PB e reflete características estruturais e funcionais. Como se constitui socialmente o indivíduo que produz esta ou aquela forma linguística? Como se dão os atos performativos? Quais as implicações e as pressuposições, por exemplo, da marcação de sexo apontada na seção anterior para as línguas Karajá e Kamaiurá (SEKI, 2000)?

A busca de respostas às perguntas apresentadas instaura um cenário em que o ensino da gramática não exclui, mas, ao contrário, inclui o ensino de outros aspectos da língua. Esse ensino ocorre não necessariamente pela inclusão de nomenclaturas envolvendo termos e concepções da Semântica e da Pragmática, mas pela tomada de consciência linguística destes aspectos no uso da língua. Em outros termos, a Morfologia e a Sintaxe se coadunam a aspectos da Semântica e da Pragmática da língua.

Ainda em termos da Sintaxe, ao tratar da sentença simples, se observará também a possibilidade de tratar de categorias tais como sujeito e predicado. Estas categorias, entretanto, não devem ser usadas unicamente para desencadear perguntas do tipo (2), mas também para desencadear perguntas do tipo (3):

- 2a. O sujeito da sentença é simples ou composto?
  - b. O predicado da sentença é verbal ou é nominal?
- 3a. Qual é o sujeito da sentença?
  - b. Qual é o predicado da sentença?
  - c. É possível outra forma na língua para marcar o sujeito da sentença?
  - d. É possível outra forma na língua para marcar o predicado da sentença?

e. Tem alguma diferença na língua entre marcar o sujeito desta ou de outra forma?

f. Tem alguma diferença na língua entre marcar o predicado desta ou de outra forma?

Atenção especial deve ser dada, ainda, aos termos Sujeito, Verbo e Objeto. Os mecanismos internos do PB que dão conta destas categorias sintáticas baseados na ordem (SVO) não se aplicam no contexto da sala de aula indígena. Em seu lugar, temos que a morfologia assume a função de indicar tais categorias. Assim, há casos de línguas indígenas, como Kaingang (Jê), que marcam no verbo seja o sujeito, seja o objeto (SANTOS, 2002); como Parkatêjê (Jê), que distinguem dois tipos de predicados intransitivos (FERREIRA; ARAUJO, 2002) e, desta forma, estabelecem relações distintas com a categoria de sujeito para os dois tipos em questão. Há casos ainda de línguas em que determinados tipos de verbos não apresentam flexão. É o caso das línguas Gavião (família Mondé), Mekéns (família Tupari), Mawé (família Tupí-Guarani), Xipaya (família Juruna), Jarawara (família Arawá), Khueól. Além disso, como descrito na seção (2), baseado em Seki (2000), há nas LIBs diferentes ordens possíveis de constituintes.

No âmbito da sintaxe da sentença complexa, aquela possuidora de mais de um núcleo verbal, não dá para pensar aulas de língua indígenas em que o tema seja orações coordenadas e subordinadas. Isto porque as LIBs têm sistemas diferentes nesse sentido, em que a nominalização aparece como um dos principais recursos. Deste modo, termos como orações coordenadas sindéticas e assindéticas, orações subordinadas substantivas ou adverbiais não devem frequentar a sala de aula de língua indígena. Em seu lugar, devem emergir questões relacionadas a diferentes estratégias morfossintáticas da língua para coordenar e/ou para subordinar sentenças.

Como se vê, as LIBs são por demais ricas para serem reduzidas a um ponto que as tome na sala de aula a partir do PB. Assim sendo, a escola e sua aula de língua indígena que se proponha intercultural e decolonial deve ter consciência desta riqueza e adotá-la como ponto de partida. Ao professor de língua, caberá o papel de delimitador e autor das perguntas relevantes, simultaneamente, de produtor de conteúdos linguísticos relacionados a seu objeto de aula, a própria língua.

### **3.2 Interculturalidade e decolonialidade pela oralidade e pela escrita**

Oralidade e escrita são assumidas pelas escolas indígenas, conforme observamos nos PPPs apresentados na introdução deste capítulo, como as habilidades desejáveis no âmbito do ensino de LIBs. Essa concepção ecoa, dentre outros, do próprio Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998, p. 130), segundo o qual o “aluno indígena deve tornar-se capaz de:

- Usar a(s) língua(s) do seu repertório linguístico para expressar-se oralmente, de forma eficiente e adequada às diferentes situações e contextos comunicativos.
- Ser leitor e escritor competente na(s) língua(s) onde essas competências for(em) julgada(s) necessária(s) e relevante(s).”

Como sugestões relacionadas à oralidade, o RCNEI indica a necessidade de o professor “reservar um tempo, em sua sala de aula, para que os alunos contem e comentem fatos que aconteceram com eles; para conversar e trocar ideias e opiniões com os alunos sobre assuntos variados; para conversar sobre ideias polêmicas...”, dentre outros (RCNEI, 1998, p. 131). No caso da escrita, o professor deve considerar, ainda segundo o RCNEI, questões referentes à ortografia, ao sentido do texto na vida do escritor, à preocupação com o leitor, à especificidade da escrita em detrimento da oralidade, dentre outros. Em termos gerais, o RCNEI volta-se a uma perspectiva de língua que se delinea no uso; a estrutura da língua está à serviço do uso. Essa é a compreensão que ecoamos aqui.

Associado a esta compreensão do ensino da língua voltada para o uso, contudo, assumimos que pensar a oralidade e a escrita na sala de aula de língua indígena deve desencadear no professor, antes de tudo, ações cujo princípio básico seja a compreensão de que a aula de sua língua tem suas especificidades. Assim sendo, o professor não deve esperar/ promover atividades em sua língua tal qual esperadas para o PB, língua indo-europeia que ao chegar aqui encontrou milhares de línguas de origem andina. Isto porque, para o caso da oralidade, atestam-se nas línguas indígenas – assim como em quaisquer outras – especificidades fonético-fonológicas e sociais distintas das que se atestam para no PB. Para o caso da escrita, além destas especificidades, observamos questões históricas envolvidas, que se refletem, por exemplo, na solidez dos sistemas de escrita. Para além disso, o professor deve ter consciência do papel da oralidade e da escrita na história de seu povo. Pensemos a este respeito, por exemplo, o caso de populações indígenas que ainda hoje têm sua cultura linguística calcada na oralidade e não na escrita; é pela oralidade que tais povos exprimem seu universo científico-cultural. Para as mesmas populações, a oralidade ocupa lugar central. É por esse meio que transmitem seus conhecimentos, contam as inúmeras histórias “antigas e atuais”, ensinam e aprendem. A compreensão desse cenário deve permitir ao professor atribuir significado / relevância distintos à oralidade e à escrita ao longo de suas aulas.

Considerando-se tais especificidades, o professor, ao pensar atividades de oralidade em suas aulas, deve questionar-se acerca dos aspectos descritos a seguir, sobre os quais recai a observância da gramática, da pragmática da língua, mas também das estratégias definidas no contexto de uso e nas relações socioeconômicas e culturais, etc. Em síntese, os mesmos aspectos, que prescindem as ações propostas

no RCNEI, tratam da concepção da mensagem, de seus aspectos pragmáticos, de sua relevância / aceitação e dos papéis atribuídos aos interactantes.

- O que caracteriza a oralidade da língua em termos de sua gramática?
- O que se valoriza na oralidade da língua em termos de sua gramática?
- Há relação entre a oralidade e os aspectos culturais do povo?
- Como a relação entre a oralidade e os aspectos culturais do povo se constitui?
- Há distintos tipos de oralidade (coloquial e formal) e, conseqüentemente, distintos efeitos advindos de cada um dos tipos?
- O que define a fluência, a precisão, a complexidade da mensagem oral?
- São utilizadas estratégias linguísticas diferentes para convencer, para informar sobre algo, para anunciar, para falar de si mesmo, do outro, para chamar a atenção sobre algo, para avaliar, etc.?
- Quais decisões envolvidas na constituição da oralidade para diferentes intenções?
- Quais papéis, identidades se definem no produtor da mensagem e entre os interactantes durante a interação?
- Quando se obtém êxito (ou não) na oralidade?
- O que é a oralidade frente à escrita?
- O que se ganha da oralidade na escrita?
- O que se perde da oralidade na escrita?

Ao pensar as atividades de escrita, o professor deve questionar-se acerca de outros aspectos, a saber:

- O que caracteriza a escrita da língua em termos de sua gramática?
- O que se valoriza na escrita da língua em termos de sua gramática?
- O que corrigir na escrita?
- Há um único sistema de escrita (ortográfica) da língua?
- Em quais termos o sistema de escrita da língua distingue-se da oralidade?
- Utilizando-se de quais critérios se identifica um bom escritor da língua?
- Há elementos da escrita mais relevantes do que outros elementos?
- Conteúdo e forma (ortográfica) da escrita são vistos de maneira simétrica ou assimétrica?



- A escrita dá acesso a diferentes tipos e gêneros textuais da língua?
- Onde, quando e como escrita na sala de aula e na comunidade?
- Para quê a escrita na sala de aula e na comunidade?
- Qual o impacto da escrita sobre as identidades da comunidade?
- O acesso à escrita dará acesso ao usuário a qual tipo de conhecimento da comunidade?
- Quando se obtém êxito (ou não) na escrita?
- O que é a escrita frente à oralidade?
- O que se ganha da escrita na oralidade?
- O que se perde da escrita na oralidade?

Ao buscar respostas às questões mencionadas para a oralidade e para a escrita, o professor se dará conta de que é possível promover aulas de sua língua indígena assentado nas especificidades desta língua, contribuindo, assim, para aulas verdadeiramente interculturais e decoloniais. A aula não se restringe ao ato de ensinar a ler e a escrever a língua indígena; ao contrário, amplia-se para a interação do usuário com seu mundo pela língua. O usuário aprendiz não é um ser que reproduz a leitura e a escrita, mas um ser que usa a língua em sua plenitude, que interage eficazmente segundo suas necessidades comunicativas. Adotadas e estudadas na sala de aula com estas características, a oralidade e a escrita contribuirão de modo mais eficiente com as habilidades de audição e de compreensão da própria língua em suas especificidades, perfazendo assim um processo que envolve a oralidade, a escrita, a leitura, a compreensão; como resultado, a língua em sua plenitude; jamais segmentada em seções independentes e dissociadas das demais (seções).

### **3.3 Interculturalidade e decolonialidade pela formação do professor**

O professor de LIB – juntamente com sua comunidade – é o guardião de um bem precioso que sobreviveu ao longo dos séculos, apesar das inúmeras forças contrárias que teve de enfrentar: a língua. Esta encontra-se no conjunto de elementos próprios do seu povo que comprova o protagonismo, a resistência, a bravura de seus antepassados, das gerações anteriores de usuários da língua. Nesse sentido, a língua deve ter um lugar de destaque na escola indígena exatamente por conta do que ela representa simbolicamente. O professor precisa refletir em suas práticas docentes tal histórico e representação simbólica. Construir suas aulas pautado em metalinguagem, desconsiderando a riqueza da língua em sua plenitude, apegar-se ao argumento de que não há material didático adequado para o ensino, achar que porque seu aluno já “conhece a língua” não tem nada a

aprender, usar demasiado tempo tratando de aproximar sua língua ao PB, dentre outros aspectos, não contribuirá para colocar a língua em seu lugar de destaque. Ao contrário, como guardião, o professor precisa atribuir sentido, na sala de aula, a seu objeto. Torna-se necessário ao professor a construção de práticas pedagógicas, e não simplesmente a reprodução de modelos “importados” das práticas de ensino de PB. Ao assim fazê-lo, a aula de LI também impacta as ações de fortalecimento da própria língua entre seus usuários. O estudo da língua é encarado como uma ação política, ativista em defesa da vitalidade da mesma (língua). O dia a dia da comunidade e da escola tornam-se os lugares ideais para que isso aconteça.

Pensar o professor criativo e não reprodutivo implica pensar igualmente a formação de um professor pesquisador, um professor inquieto com sua realidade, que busca e, sobretudo, constrói soluções para a sua aula de língua indígena, já que tratamos aqui de realidades em que há muito a ser construído. O professor deve encarar essas realidades como oportunidade para criar seus modelos. É algo do tipo “não há material didático para o trabalho com a língua indígena na sala, então eu vou construí-lo”. Nessa perspectiva, o professor, além de pesquisador, é proativo. Assumimos então que Interculturalidade e Decolonialidade perpassam pelo professor pesquisador e proativo.

Pensar o professor pesquisador proativo nos faz refletir ainda sobre a necessidade de que a este seja favorecida uma formação sólida, que lhe permita pensar a língua conforme seus aspectos internos (gramática) e externos, de sentido (Semântica e Pragmática). Aqui pensamos, por exemplo, nas Licenciaturas Interculturais Indígenas ou nas Licenciaturas em Letras, hoje as responsáveis pela formação dos professores indígenas que atuam(rão) no ensino de língua nas escolas indígenas. Tais licenciaturas precisam questionar-se e, ao mesmo tempo, favorecer práticas em suas estruturas pedagógicas no sentido de permitir a este professor a construção, a reconstrução de modelos de ensino que olhem para seu conhecimento / ciência como portadora de riqueza e autonomia em relação ao PB.

Que a escola indígena, baseada na legislação vigente para a EEI, construa modelos de ensino de línguas independentes daqueles atestados na escola não-indígena. É assim que deve ser! O professor pesquisador proativo e sua escola não precisarão esperar que o linguista externo à sua comunidade pense o ensino da língua indígena, mas saberá que a responsabilidade sobre tal ensino é sua. Desta maneira, ao pensarmos o professor pesquisador proativo e sua ação docente, consideramos que (i) a Interculturalidade e a Decolonialidade são atitudes construídas localmente; conseqüentemente, (ii) não dá para estabelecer um modelo intercultural nacional.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em âmbito nacional, temos ouvido falar nas últimas décadas em Letramentos, em Multiletramentos, em Didatização, em Gêneros e Tipos Textuais, em uma série de outros termos advindos da Linguística Aplicada contemporânea. Uma consequência adversa da presença destes conceitos é a pouca atenção que se tem dado ao ensino da gramática nas escolas. Pouco se tem discutido ultimamente sobre o lugar e, principalmente, sobre a importância da gramática. Algumas interpretações equivocadas da realidade têm, inclusive, negado a gramática em virtude do texto; esquecendo-se de que o texto se constrói de gramática e não apenas de contexto. Aqui argumentamos em favor da impossibilidade de pensar a aula de língua indígena sem tomar como ponto de partida e de chegada a própria gramática da língua. A aula de língua indígena é pensada tendo-se como matéria prima a gramática. É a partir dela que será possível pensar seus aspectos externos, aqui inseridos na Semântica e na Pragmática. Nesse sentido, no lugar de perguntar “*porque se fez isso, ou qual a intenção com isso?*” soma-se a pergunta “*como se fez isso (em termos da gramática)?*” Esta concepção adota, sobretudo, uma perspectiva integrada da língua. Língua não é apenas gramática, sobretudo via lista de termos metalinguísticos, língua não é apenas contexto.

Posta em seu lugar de destaque, consideramos a necessidade de que a aula de língua indígena seja tomada como autônoma em relação à aula de outras línguas. Para isso, mostramos que as LIBs apresentam uma diversidade linguística incalculável que as tornam suficientes para si mesmas. Não à aula de língua indígena baseada em qualquer aspecto que tenha ponto de partida no PB. Este é nosso argumento! Se é para pensar em nomes (substantivos), que sejam os nomes da língua; se é para pensar na sentença simples ou complexa, que sejam as sentenças simples ou as sentenças complexas da língua. O professor precisa olhar e ver na sua língua o conteúdo de sua disciplina. Como fará isso? Assumindo para si um perfil de pesquisador, mas, sobretudo, de proatividade. O professor, ao pensar sua realidade e necessidades linguísticas, cria seus recursos metodológicos. Nesse sentido, nos referimos à formação do professor de língua indígena no âmbito das Licenciaturas Interculturais Indígenas ou dos cursos de Letras, que precisam olhar a prática docente de seu aluno – o futuro professor de língua indígena – de maneira integrada.

A formação sólida do professor nos leva ao que vislumbramos ao longo deste texto: a construção de aulas que reflitam a equidade das ciências presentes na escola; que valorizem os conhecimentos do povo em que a escola se insere; que favoreçam o reconhecimento e a valorização da diferença e não da (pretensa) homogeneidade. Como consequência, o conjunto de conhecimentos ocidentais “postos num pacote e entregues à escola indígena” é executado a partir das escolhas das próprias comunidades indígenas, de suas ciências; é avaliado, reavaliado, reconstruído,

executado. Torna-se a escola indígena protagonista de sua própria história. A essa tomada de consciência que resulta em ações conscientes e intencionais denominamos interculturalidade e decolonialidade. Por que intercultural? Porque olha para as ciências a partir das suas ciências. Por que decolonial? Porque constrói seus próprios métodos. Em tudo isso, a aula de língua indígena, lugar de excelência, por onde se transmitem as ciências e histórias, o protagonismo do povo diante de si mesmo e dos outros.

## REFERÊNCIAS

BERNARDINO-COSTA, J; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. *Soc. estado*. Brasília, v.31, n.1, p. 15-24, Apr. 2016 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922016000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100015&lng=en&nrm=iso)>. access on 15 May 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>.

BRASIL. Censo Demográfico. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Rio de Janeiro, 2010.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 2005.

BRASIL. *Lei nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Brasília: DF, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

CANDAU, V. M. (Ed.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: Letras, 2009.

CURRÍCULO DE ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS INDÍGENAS KARIPUNA E GALIBI-MARWORNO, 2006.

ESCOBAR, A. *Mundos y conocimientos de otro modo: El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano* Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.1: 51-86, enero-diciembre de 2003 . Disponível em <http://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2017.

FERREIRA, M. N. O; ARAÚJO, L. Predicados Intransitivos em Parkatêjê. In: CABRAL, A. S. A. C.; RODRIGUES, A. D. (Orgs.) *Línguas Indígenas Brasileiras: Fonologia, Gramática e História*. Atas, Tomo I. Belém-PA: EDUFPA, 2002, p. 74-80.

GOMES, A. A. S. *Estágio Curricular na área de Linguagens e Códigos: um estudo de caso na Licenciatura Intercultural Indígena*. Olhares, v. 1, 2013, p. 269-296.

LOPEZ-HURTADO QUIROZ, L. E. Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. In: PRATS, E. (Coord.). *Multiculturalismo y educación para la equidad*. Barcelona: Octaedro-OEI, 2007. p. 13-44.

MOORE, D; GALUCIO, A. V; GABAS JÚNIOR, N. O Desafio de Documentar e Preservar as Línguas Amazônicas. *Revista Científ American Brasil (Edição Especial)*, v.3, p. 36-43, 2008.

SANTOS, L. Concordância de número entre sujeito-objeto-verboem Kaingáng. In: CABRAL, A. S. A. C.; RODRIGUES, A. D. (Orgs.) *Línguas Indígenas Brasileiras: Fonologia, Gramática e História*. Atas, Tomo I. Belém-PA: EDUFPA, 2002, p. 104-110.

SEKI, L. Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI. *Revista Impulso*, n. 27, 2000, p. 233-256.

TELLES, S. Construções Possessivas em Latundê. In: CABRAL, A. S. A. C.; RODRIGUES, A. D. (Orgs.) *Línguas Indígenas Brasileiras: Fonologia, Gramática e História*. Atas, Tomo II. Belém-PA: EDUFPA, 2002, p. 157-163.

# OS GUANÁ E O ENSINO

## a busca pelo material didático Kinikinau e Terena

Claudete Cameschi de Souza

Flávio Faccioni

### 1 INTRODUÇÃO

Dentre as inúmeras ações indígenas em busca do reconhecimento linguístico, cultural e identitário, destaca-se a educação escolar. A educação escolar, antes oferecida para os indígenas foi, por eles, “retomada”, adquirindo autonomia e liberdade cultural, linguística e religiosa conforme salienta a Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, aproximando-se, assim, da educação escolar indígena que tanto reivindicam.

Os indígenas têm procurado a escola como ferramenta de luta contra a morte de suas línguas e manifestações culturais que são, a nosso ver, os maiores instrumentos que marcam os processos identitários étnicos. Muitos destes indígenas já são graduados, alguns são mestres e doutores e atuam como professores em suas comunidades. Enfatizamos com este trabalho a importância dos conhecimentos culturais, linguísticos e identitários, junto a crianças e jovens, registrando-os na produção de textos de caráter científico, como trabalhos de conclusão de curso de graduação, monografias de especializações, dissertações e teses. Resultantes dessas produções, outras iniciativas têm surgido, como a produção de material didático, necessário e fundamental para o trabalho com a cultura e a língua dos povos, por meio dos aspectos culturais referendados nesses materiais, como o conhecimento tradicional indígena, artesanato e a cerâmica (BRASIL, 1998).

Diante do exposto, este capítulo justifica-se pela importância em registrar e divulgar a produção indígena em busca de seu processo identitário pelo viés da escola. Assim, o objetivo maior desse capítulo é compreender e discutir as produções de caráter científico, descritas a seguir, voltadas para a língua, cultura e educação escolar indígena dos Kinikinau e dos Terena, populações habitantes do etnoterritório “Povos do Pantanal”, no Estado de Mato Grosso do Sul (MS).

Trata-se neste capítulo de uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, cujos procedimentos incluem a leitura e análise reflexiva de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação intitulado “*Língua Indígena Kinikinau*” (ROBERTO, 2014), produzido por um professor Kinikinau, na Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” – Universidade Federal

de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Aquidauana e do livro *Kalivôno: Emo'u Têrenoe / Ítuke Yoko Itúkeovo Terena* (JULIO *et al.*, 2015) produzido por professores indígenas Terena, da Terra Indígena de Cachoeirinha, em parceria com Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural (IPED) e financiado pela Fundação Brazil Foundation (BF). O TCC e o livro mencionados, portanto, constituem o *corpus* de nossa pesquisa, já que são materiais autorais dos Povos Indígenas de MS em prol da revitalização de suas línguas e culturas.

Por fim, salientamos que, para uma leitura crítica e reflexiva do corpus, faz-se necessário sobrevoarmos a história para compreendermos fatos históricos, interpretações e manifestações culturais, linguísticas e identitárias próprias desses povos, a fim de identificar, no *corpus*, como essas manifestações são sentidas e registradas pelos professores indígenas dessas etnias.

Nas seções seguintes, discutiremos o histórico e atualidade dos povos indígenas em MS, centrando atenção nos Povos do Pantanal, com especial atenção as produções didáticas dos Kinikinau e Terena. Dividimos, então, o capítulo, para além desta Introdução, a partir das seguintes seções: O estado de Mato Grosso do Sul (2); Histórico indígena de Mato Grosso do Sul (3); Classificação etnográfica dos Guaná (4); A família linguística Aruaque (5); Os Kinikinau e Terena de Mato Grosso do Sul: cultura, língua, educação escolar e processos identitários (6). Por fim, apresentamos Considerações sobre as produções (7).

## 2 O ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

O estado de Mato Grosso do Sul (MS) localiza-se na região centro-oeste brasileira, faz fronteira com os estados de Mato Grosso (MT), Goiás (GO), Minas Gerais (MG), São Paulo (SP) e Paraná (PR), e com dois países: Paraguai e Bolívia. Segundo o Censo indígena do IBGE (2010)<sup>1</sup>, vivem nas terras sul-mato-grossenses 77.025 indivíduos, sendo 61.158 nas terras e reservas indígenas e 15.867 na zona urbana de cidades próximas às aldeias e nas periferias dos grandes centros do estado de MS. Muitos cidadãos brasileiros desconhecem essa informação, até mesmo os sul-mato-grossenses, mas o estado em questão abriga a segunda maior população indígena do país, estando atrás apenas do estado do Amazonas, localizado na região norte do país e possuidor de 183.514 indígenas (CENSO, IBGE, 2010).

A diversidade de populações indígenas no estado de MS é muito vasta. Atualmente, convivem no estado dez etnias, divididas em dois etnoterritórios: Conesul e Povos do Pantanal. O Conesul, situado mais ao sul do estado, abriga em suas terras as etnias: *Guarani Nhandeva* e *Kaiowá*. O etnoterritório Povos do Pantanal, nas regiões leste central e oeste do estado, é morada dos povos: *Atikum*,

---

1 Para visualizar o mapa com todos os dados populacionais indígenas, acessar o link: [https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/verso\\_mapa\\_web.pdf](https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/verso_mapa_web.pdf).

*Guató, Layana, Kadiwéu, Kamba, Kinikinau, Ofaié e Terena.* Cada etnia tem suas características culturais, identitárias e linguísticas. Carregam em si as tradições dos antepassados por meio de culturas que vão além dos anos, constituindo-os em processos híbridos indenitários singulares.

No decorrer dos anos, as transformações decorridas do contato interétnico atingiu, de forma expressiva, as tradições, a cultura, a língua e os conhecimentos tradicionais que foram se perdendo. Por isso, as escolas indígenas trabalham para a revitalização dessas culturas, conhecimentos e línguas como patrimônio cultural imaterial, preocupando-se com a preservação do que ainda existe e a revitalização do que se perdeu.

Ao todo, são 63 registros de Terras Indígenas em MS, segundo dados da Funai<sup>2</sup>. As fases dos processos variam em: regularizada; em estudo; homologada; declarada e delimitada. Além disso, acrescentamos que as etnias Kinikinau, Layana, Kamba e Atikum não possuem territórios firmados, ou seja, um reconhecimento político, étnico e cultural. Isso acontece por conta da falta de demarcação de terra e pelo não reconhecimento étnico de suas populações por parte dos órgãos responsáveis, ou por esses povos serem oriundos de outras regiões e se agruparem com as populações maiores como os Guaranis e os Terenas. Esse processo de reconhecimento que cada etnia busca e almeja, e que os Guarani Kaiowá, Guarani Nandeva, Terena, Kadiwéu, Kinikinau e Ofaié já alcançaram, é refletido na educação escolar indígena e é o que veremos nas seções que seguem.

### 3 HISTÓRICO INDÍGENA DE MATO GROSSO DO SUL

Atentaremos nesta seção, em específico, a dois povos indígenas de MS. Falaremos, neste capítulo dos Kinikinau e dos Terena, visto que os textos que iremos discutir são dirigidos a eles e por eles pensados. Compreendemos, também, que trabalhos foram e são realizados com as demais etnias de MS, mas, devido ao contato particular que tivemos, este trabalho se dedica a estes dois povos. Para noticiar, citamos o trabalho desenvolvido pelo curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”<sup>3</sup>, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), que atua com a formação de professores indígenas da etnia Guarani Kaiowá.

Faremos, agora, um histórico e atualização das situações dos Kinikinau e Terena em MS, conhecidos, historicamente, por Guaná<sup>4</sup>.

---

2 Para conhecer os dados, acessar o link: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>.

3 Endereço eletrônico do curso: [licenciaturaindigena@ufgd.edu.br](mailto:licenciaturaindigena@ufgd.edu.br).

4 Denominação generalizada para se referir aos Layana, Kinikinau e Terena.



Os *Guaná* (macro etnônimo *Guaná*)<sup>5</sup>, conhecidos também, pelos historiadores e viajantes, como *Exoaladi*; *Chooronó*; *Chualas*; *Chané-Guaná*; *Txané-Guaná*, viveram entre os séculos XVI e XVIII na região da América Meridional – *Gran Chaco*. Segundo Max Schimidt (1917, *apud* CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 26), após 1767 “a migração principal de toda a massa da população Guaná somente se iniciou na época em que os franciscanos substituíram as missões jesuítas”. Assim, iniciaram um processo de mudança de território, reflexo do medo e do conflito.

Por volta de 1770, após inúmeros conflitos fronteiriços entre Portugal e Espanha envolvendo territórios hoje pertencentes a Brasil e Paraguai, bem como conflitos interétnicos e o intenso processo de catequização, os indígenas – *Mbayá-Guaicuru* (Kadiwéu) e *Guaná* – migraram para a margem esquerda do Rio Paraguai, adentrando nas terras então colônias portuguesas, hoje terras brasileiras. Os *Guaná* se instalaram na região do Brasil Central, então Província de Mato Grosso<sup>6</sup>, atual estado de MS. MetráuX (1996, *apud* SANTOS, 2011), em seu livro *Etnografía del Chaco*, fala da situação histórica dos Guaná:

La frontera Noreste y Noroeste del Chaco estaba habitada en la época pre colombiana por una gran tribu de agricultores sedentarios que hablaba un dialecto Arawak. Se llamaban a sí mismo Chaná, pero los españoles usaron también el nombre de Chané. Emparentados, sin duda alguna, con los Paressí y los Mojo, eran los representantes más meridionales de la grande y extensa familia lingüística Arawak, cuyo centro de difusión está ubicado probablemente al Norte del Amazonas. En el Paraguay, el nombre de Guaná fue substituído por el de Chaná, y este último se limitó a una subtribu que vivía frente a la desembocadura del rio Apa, y es más conocida con el nombre de Layana, que les fue dado por los Mbayá. Para distinguir estas dos ramas de Chané, cuya historia y cultura se desenrolló por caminos diferentes, se aplicará la denominación de Chané a las subtribus occidentales a lo largo de los Andes, y el nombre de Guaná las subtribus orientales de la cuenta Del Paraguay<sup>7</sup>. (METRÁUX 1996 *apud* SANTOS, 2011, p. 31)

---

5 Santos (2011, p. 32).

6 A antiga província de Mato Grosso é atualmente dividida em três estados: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Rondônia.

7 A fronteira Nordeste e Noroeste do Chaco estava habitada, na época pré-colombiana, por uma grande tribo de agricultores sedentários que falava um dialeto Arawak. Chamavam-se a si mesmo de Chaná, mas os espanhóis usaram, também, o nome de Chané. Parentes, sem dúvida alguma, dos Paressí e dos Mojo, eram os representantes mais meridionais da grande e extensa família linguística Arawak, cujo centro de difusão está localizado, provavelmente, ao norte do Amazonas. No Paraguai, o nome Guaná foi substituído por Chaná e, este último, limitou-se a uma subtribo que vivia próxima a foz do rio Apa e é mais conhecida com o nome de Layana, que lhes foi dado pelos Mbyá. Para distinguir estas duas etnias, cuja história e cultura tomaram caminhos diferentes, se aplicará a denominação de Chané às subtribos ocidentais ao longo dos Andes e, o nome de Guaná, às subtribos orientais, da região do Paraguai. (Tradução dos autores).

Os Guaná, conforme MetráuX (*apud* SANTOS, 2011), têm sua origem, muito provavelmente, no Norte do Amazonas. Eram chamados no Paraguai de Chanés e tinham divisões culturais e linguísticas, o que se compreende por etnias ou subgrupos. Cada grupo tem suas próprias características, porém incluem-se na mesma fonte linguística, a família linguística Aruák.

Ao chegarem às terras sul-mato-grossenses no século XVIII, os *Guaná* se instalaram na região do Pantanal, região compreendida entre Corumbá e Miranda, e ali viviam em situação de aldeamento. Como na região já havia permanência de portugueses<sup>8</sup> com a intenção de reprimir o avanço espanhol sobre as terras portuguesas, o convívio entre eles foi conturbado. Os *Guaná* tinham relação de troca de mercadoria e prestação de serviços com os brancos<sup>9</sup> que viviam no povoado de Albuquerque<sup>10</sup>.

Com o desbravamento do sertão da província de Mato Grosso, a partir do século XVIII, os portugueses começaram a se instalar nas regiões inabitadas para protegerem as fronteiras da província e promoverem comércio. A região já era habitada pelos indígenas e essa relação de coabitação não foi favorável para os mesmos indígenas. Segundo Silva (2014) “os indígenas eram obrigados a trabalharem como escravos nas fazendas, na construção da ferrovia Mato Grosso – São Paulo, e na construção telegráfica”. Essa relação de trabalho gerou conflitos entre índios e não índios, e consequentemente, derramamento de sangue.<sup>11</sup>

Alfredo D’Escraglle Taunay, ou apenas Visconde de Taunay, escritor sertanista, lexicógrafo e curioso em relação aos povos indígenas, em suas viagens científicas empreendidas à província de Mato Grosso no século XIX, observou e conviveu com os índios de Miranda, integrantes do macro etnônimo dos *Guaná*. Desde suas observações já era possível perceber que algumas etnias estavam em processo de extinção (TAUNAY, 1931). O texto intitulado: *Os índios do distrito de Miranda* já anunciava a extinção, ou quase, de algumas etnias. Segundo Taunay (1931, *apud* MEDEIROS, 2010, p. 61), os *Guaxis*, naquela época, já eram confundidos com outras nações por conta do desaparecimento físico e cultural da etnia e os poucos remanescentes, que sobraram, agruparam-se com outras etnias e, por conta do

---

8 Nome dado a todos que não eram indígenas na província de Mato Grosso – Taunay (1931).

9 Compreendemos por branco todos aqueles que não se autodeclaram indígenas (HALL, 2002).

10 Para mais informações da história indígena de Mato Grosso do Sul sugerimos leituras de Souza e Nascimento (2015), Cardoso de Oliveira (1976), Souza (2008), Medeiros (2010), Taunay (1931).

11 Por conta desses fatos históricos conturbados, em 1910, Marechal Candido Mariano Silva Rondon organizou e ficou responsável pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Em 1967, reestrutura-se o SPI e, desta nova formatação, nasce a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que se preocupava/preocupa com a prestação de serviço assistencial aos povos indígenas no Brasil.

processo de assimilação<sup>12</sup>, foram extintos. Não longe disso estavam os *Layanas*, que Taunay afirma que “vão pouco a pouco se extinguindo e apesar do contato continuo com os mirandenses, iguais fatos se dão entre *Quiniquinaus e Terenas*”.

A (quase) extinção dos Layana e Kinikinau era uma questão de tempo. No estopim da Guerra do Paraguai, muitos indígenas, transformados em soldados por conta do alto conhecimento do local, morreram em defesa da nação. Segundo Schuch (*apud* CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976), os Layana e Kinikinau foram facilmente dizimados por não terem índole guerreira, o que facilitou os ataques paraguaios a outras tribos. Mesmo assim, alguns remanescentes Layana e Kinikinau sobreviveram à história e foram alocados com outras etnias, sobretudo com os Terena e Kadiwéu.

#### 4 CLASSIFICAÇÃO ETNOGRÁFICA DOS GUANÁ<sup>13</sup>

No Segundo Império, conforme Azanha (2005), os documentos oficiais das Diretorias de Índios no Mato Grosso mostram que, de fato, os únicos prestadores de serviços nas vilas de Miranda e Albuquerque eram os índios *Guaná*, cujas aldeias estavam estabelecidas nas suas proximidades. Em documento de 1847, por exemplo, segundo Azanha (2005), o primeiro Diretor Geral de Índios da Província do Mato Grosso (Joaquim Alves Ferreira) assim descrevia os *Guaná* e já os classificara em quatro subgrupos: *Terena*; *Kiniquinao* (*Quiniquinao*, *Kinikinau*); *Echoaladi* (*Guaná*) e *Laiana* (*Layana*):

Guaná: As quatro tribos de que se compõem esta nação (Terena, Kiniquinao, Echoaladi e Laiana) pouco ou nada diferem entre si quanto ao modo de existência; seus costumes são mansos e pacíficos e hospitaleiros; vivem reunidos em aldeias mais ou menos populosas e muitos deles se ajustam para serviços de toda espécie em diversos pontos da Província, mormente para a navegação fluvial. Sustentam-se da caça e da pesca, mas principalmente da carne de vaca e dos produtos de sua lavoura. Cultivam milho, mandioca, arroz, feijão, cana, batatas, hortaliças e igualmente todos os gêneros de agricultura do país. As suas colheitas não só chegam para seu consumo como lhes resta um excedente que vendem a dinheiro ou permutam por diversas fazendas, ferramentas, aguardente, espingardas, pólvora, chumbo e quinquilharias e bem assim gado vacum e cavalariça de cuja criação se ocupam. Fiam, tecem e tingem o algodão e a lã do que fazem ótimas redes, panos, cintos e suspensórios e quase todos entendem o nosso idioma [...]. Da tribo que conserva o nome de Guaná, há uma aldeia junto a Freguesia de Albuquerque e outra na margem do rio Cuiabá; (os) Guaná Kinikinao: em número de perto de oitocentos, vivem em uma aldeia no Mato Grande distante três léguas do poente de Albuquerque; existe outra aldeia de duzentos indivíduos nas imediações de Miranda; Guaná Terenas: vivem aldeados nas imediações do Presídio de Miranda; Guaná Laianas: habitam também na vizinhança do mesmo presídio. (AZANHA, 2005, p. 76)

---

12 O SPI assimilou os Layana e Kinikinau aos Terena.

13 Nome histórico utilizado por viajantes e historiadores.

Os quatro subgrupos citados pertencem ao macro etnônimo grupo dos *Guaná* e segundo Cardoso de Oliveira (1976, p. 26), “os *Exoaladi* teriam desaparecido por ocasião da Guerra do Paraguai”, subgrupo extinto, portanto. O autor ainda afirma que os *Layana* e *Kinikináu* estariam em situação de extinção ou agrupados aos *Terenas*, que abrangem, hoje, a grande parte populacional indígena sul-mato-grossense:

[...] em relação aos *Layana* e aos *Kinikináu* – que por esse tempo deveriam ter, respectivamente, 300 e 1000 indivíduos –, atualmente, como já sublinhamos, deles não se registra uma só comunidade, havendo apenas um número bem reduzido de remanescentes espalhados pelas Aldeias Terena. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 26)

Cardoso Oliveira descreve a situação de (r)existência das etnias *Layana* e *Kinikinau* após a Guerra do Paraguai. O autor afirma que não existem mais comunidades das respectivas etnias e os que sobreviveram ou resistem ao tempo e suas transformações estão agrupados e assimilados com grupos *Terena*.

Hoje, após anos de exclusão, segundo o IBGE (2010), o Povo *Kinikinau* é constituído de 213 indígenas. Os *Layana*, dados como extintos por Cardoso de Oliveira (1976), possuem remanescentes na Aldeia Lalima (*Terena*). Esta notícia pode ser confirmada com o trabalho de Silva (2014), em que observamos o seu grito de existência, narrando que sua família ainda (r)existe.

## 5 A FAMÍLIA LINGUÍSTICA ARUAQUE<sup>14</sup>

A família linguística pela qual os subgrupos *Layana*, *Kinikinau* e *Terena* compartilham as familiaridades e regras da linguagem é denominada *Aruaque* (*Aruak*). Cada língua tem sua particularidade e expressa a realidade de cada povo. O nome das línguas é, também, o mesmo das etnias (*Layana* - língua extinta, *Kinikinau*<sup>15</sup>, *Terena*).

É comum, dentro dessa familiaridade, encontrar indígenas *Kinikinau* e *Terena* se comunicando sem interferência ou que a comunicação seja prejudicada. Isso se deve ao fato de que pertencem à mesma família linguística, o *Aruaque*. Porém, é importante relembrar que são diferentes, para não contextualiza-los como homogêneas, sendo que são heterogêneas em grandes aspectos, como afirmam Bittencourt e Ladeira (2000):

Todos estes grupos indígenas que falam a língua *Aruak* têm diferenças entre si, mas possuem uma mesma língua de origem. Além desta proximidade que indica uma origem comum, estes grupos têm semelhanças na forma de

14 Neste capítulo, utilizamos a escrita com “que” e não com “k”, já que nos apoiamos no texto de Melarti (2007) para construí-lo.

15 O nome da língua também é utilizado como o nome do Povo: Povo *Layana*, Povo *Kinikinau* e Povo *Terena*.

sua organização social. Todos esses grupos possuem ou possuíram formas de organização internas características, sendo tradicionalmente agricultores e conhecedores das técnicas de tecelagem e cerâmica. (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 18)

Os falantes das línguas derivadas do Aruaque, em específico os Kinikinau e Terena, assemelham-se nas formas de organização social da comunidade, ou seja, além de compartilharem características linguísticas, partilham também aspectos sociais e étnicos, conforme Bittencourt e Ladeira (2000).

A família linguística Aruaque (*Aruak*) está espalhada geograficamente por nove países da América do Sul: Brasil; Paraguai; Bolívia; Peru; Colômbia; Venezuela; Guiana; Suriname e Guiana Francesa. No Brasil, a família linguística Aruaque está presente em seis estados: MS; MT; AC; AM; RO e AP. É fato que cada estado tem suas respectivas etnias e, por consequência, suas particularidades, pois compartilham apenas a mesma família linguística e a língua pode carregar variações. Neste sentido, vemos que a proximidade linguística entre as etnias possibilitou que, no passado, os Layana e Kinikinau fossem assimilados aos Terenas.

## **6 OS KINIKINAU E TERENA DE MATO GROSSO DO SUL: CULTURA, LÍNGUA, EDUCAÇÃO ESCOLAR E PROCESSOS IDENTITÁRIOS.**

Durante séculos, os textos históricos, culturais e educacionais refletem a voz e o olhar do não índio. A voz das populações indígenas ecoa, recentemente, a partir das tecnologias em redes sociais. Em relação aos materiais didáticos, os textos que originam esse capítulo, estão restritos aos seus autores e aos seus ambientes. Não há apoio para a publicação, nem o incentivo para a utilização destes materiais na educação escola indígena.

A partir de agora ouviremos a voz do indígena sul-mato-grossense, nos trabalhos de Roberto (2014) e Julio *et al.* (2015), que utilizam um discurso em busca da identidade, do reconhecimento étnico e da continuação da cultura indígena. Tais processos, segundo os textos, são possíveis de acontecer por meio de uma revitalização, firmando expectativas na educação escolar indígena, ou seja, acreditando no potencial da educação para a revitalização da identidade indígena sul-mato-grossense.

Assim, considerando as semelhanças históricas, dos Kinikinau e Terena, de luta pela sobrevivência, de luta pela terra<sup>16</sup> e da busca pelo reconhecimento de seus territórios<sup>17</sup>, vemos que os desejos pelos materiais cooperam com a manutenção

---

16 Os Terena, em MS, realizam retomadas de Terras em territórios que, historicamente, pertenciam a eles. São comuns esses atos no estado, como por exemplo: 1 - <http://funai.gov.br/index.php/comunicacao/galeria-de-imagens/2520-retomada-da-terra-indigena-buriti-terena> e 2 - <https://www.brasilefato.com.br/node/13082/>.

17 Os anseios pelo reconhecimento étnico, cultural e linguístico podem ser vistos nos

cultural para os Terena e com a revitalização da língua e da cultura para os Kinikinau. Deste modo, conforme se observa no corpus desta pesquisa, constituído por textos dos professores indígenas Roberto (2014) e Júlio *et al.* (2015), faremos um descritivo de seus trabalhos e, por fim, discutiremos a importância de suas produções.

### 6.1 Os Kinikinau pelo trabalho de Roberto (2014)

Antes de tecermos considerações sobre a produção textual dos professores indígenas, apresentamos uma breve síntese do conteúdo de cada um dos dois materiais que constituem o corpus de análise. Roberto (2014), em seu TCC em Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal (PROLIND – UFMS) intitulado: “*A língua Kinikinau: o ensino da língua Kinikinau e produção de material didático*”, procura abordar a língua Kinikinau e a produção de material didático com o objetivo de revitalizar a língua e a cultura Kinikinau a partir da educação escolar indígena.

O autor divide seu TCC em três capítulos: o povo Indígena Kinikinau, abordando a história da etnia e da aldeia em que vivem; linguagem, língua, multiculturalismo e processo de ensino e aprendizagem de língua, trabalhando o ensino de língua e a reflexão de uma sequência didática; e, por último, o processo de produção textual e a organização do material didático, apresentando o planejamento da sequência, sua aplicação e os resultados como uma possibilidade de trabalho interdisciplinar em sala de aula no processo de ensino aprendizagem, focando o ensino de línguas (estrangeira, indígena e portuguesa) e da cultura do povo Kinikinau.

Com o objetivo de “identificar, compreender e registrar aspectos culturais e linguísticos Kinikinau”, o autor propõe uma produção textual, produto de uma sequência didática em quatro línguas: Português, Kinikinau, Espanhol e Inglês, visando ao ensino de línguas da escola indígena local. A intenção do autor em utilizar outras línguas além da língua indígena é chamar a atenção dos alunos Kinikinau, mostrando a importância de sua própria língua indígena, além de conhecê-la e aprendê-la. A pesquisa de campo foi utilizada para recolher os saberes étnicos dos Kinikinau. Essa coleta foi realizada com os anciões, “os guardiões das memórias da aldeia”, para que depois fosse possível a consumação da ideia inicial

---

relatórios das Assembleias Kinikinau: 1ª Assembleia do Povo Kinikinau ([https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Documento\\_Final\\_1\\_Assembleia\\_povo\\_kinikinau\\_2014.pdf](https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Documento_Final_1_Assembleia_povo_kinikinau_2014.pdf)); 2ª Assembleia do Povo Kinikinau ([https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Documento\\_Final\\_2\\_Assembleia\\_do\\_povo\\_Kinikinau.pdf](https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Documento_Final_2_Assembleia_do_povo_Kinikinau.pdf)); 3ª Assembleia do Povo Kinikinau ([https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Documento\\_Final\\_3\\_Assembleia\\_povo\\_Kinikinau.pdf](https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Documento_Final_3_Assembleia_povo_Kinikinau.pdf)); 4ª Assembleia do Povo Kinikinau ([https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Documento\\_Final\\_4\\_Assembleia\\_povo\\_Kinikinau.pdf](https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Documento_Final_4_Assembleia_povo_Kinikinau.pdf)) e 5ª Grande Assembleia do Povo Kinikinau ([https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/11/5\\_assembleia\\_kinikinau-converted.pdf](https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/11/5_assembleia_kinikinau-converted.pdf)).

de produção de materiais didáticos para o uso escolar indígena. A história do povo Kinikinau e da aldeia, conforme Roberto (2014), é toda construída a partir de depoimentos dos mais velhos, como sempre se deu a educação indígena, uma tradição que educava o índio para a vida, com saberes da etnia, tudo era contado, segundo o autor, em língua materna indígena.

A etnia Kinikinau coabitava com os Kadiwéu e Terena na Terra Indígena Kadiwéu, aldeia São João, no município de Porto Murtinho, próxima do município de Bonito, até a segunda metade de 2017. No final de 2017, este povo inicia o caminho de volta ao território que eles dizem ser original: Terra do Agachi, Município de Miranda, vizinha ao setor Mãe Terra, Aldeia Cachoeirinha, em que estão situados nos dias atuais<sup>18</sup>. Os Kinikinau, conforme Roberto (2014), lutam pelo reconhecimento étnico, cultural, linguístico e territorial. Segundo o autor e, conforme autores como Darcy Ribeiro e Roberto Cardoso de Oliveira, os Kinikinau foram dados como extintos. Embora haja, aproximadamente, 200 Kinikinau, a língua não é falada por todos, conforme denúncia Roberto (2014). De acordo com Souza (2008) e com nossas visitas, há apenas uma indígena que fala fluentemente a língua Kinikinau, “Dona Zeferina”. Por conta disso, segundo Souza, *op. cit.*, os Kinikinau precisam olhar para o passado e buscar a revitalização da sua identidade étnica, mas querem também viver no mundo globalizado como indígenas, por isso a importância do aprendizado do português, inglês e espanhol.

A cultura da aldeia é apresentada por Roberto (2014) de forma histórica. O autor descreve as manifestações e rituais que eram realizadas na aldeia e as festas que aconteciam, ou seja, a cultura Kinikinau e Kadiwéu, resultando uma miscigenação étnica. Segundo Roberto (2014), os conhecimentos medicinais Kinikinau foram conhecimentos que eles herdaram dos antepassados e que são utilizados até hoje pela comunidade, uma tradição cultural que vai além do tempo e das transformações globais.

No que se refere à escola, Roberto (2014) narra em seu texto a história da escola da Aldeia São João e quais os órgãos que eram responsáveis pela educação na aldeia. Para Roberto, o ingresso do primeiro professor indígena, em 1999, inicia-se a Educação Escolar Indígena, momento que instigou o sentimento de luta pelo reconhecimento étnico dos Kinikinau, já que possibilitou o ensino da língua Kinikinau e a movimentação do Povo para a realização de Assembleias. Para o autor, os acontecimentos que cooperaram para a educação escolar indígena na aldeia foram os cursos de Formação de professores, entre 2002 e 2004, segundo Silva e Souza (2007); a graduação Intercultural Indígena Povos do Pantanal

---

18 Sobre este dado, podemos afirmá-lo devido o contato que temos com os Kinikinau e por conta de visita realizada em fevereiro de 2019 na Terra em que eles se alocaram.

(PROLIND), a partir de 2010; e as discussões<sup>19</sup> para o fortalecimento étnico do povo Kinikinau. Outro grande objetivo alcançado pelos Kinikinau em relação aos objetivos decididos nas Assembleias foi a confecção de cédulas de identidade dos Kinikinau e o reconhecimento político-escolar indígena da aldeia.

Foi então que, no final da graduação indígena, o autor, Kinikinau, sentiu a “necessidade de uma produção de material didático específico em língua indígena para a revitalização da língua”. A escola, por localizar-se em uma aldeia multiétnica, oferece as duas línguas indígenas para aprendizado: Kinikinau e Kadiwéu. Os pais dos alunos têm autonomia para escolher qual língua seu filho irá aprender na escola, visando sempre a manutenção e a revitalização cultural indígena, mas sobretudo o não desaparecimento da língua Kinikinau que, segundo o autor, está em avançado estado de desaparecimento. Observa, ainda o autor, a quase ausência de estudos ou produção de material pedagógico, situação diferente a dos Kadiwéu e dos Terena, que contam com publicações de materiais, como, por exemplo, o livro de nealfabetização para os Kadiwéu: “*Dinatitalo Okomaga Gobagatedi*” (MATO GROSSO DO SUL, 2005) e o livro para a educação infantil Terena: “*Kalivôno*” (JULIO, *et al*, 2015).

Utilizando-se de quatro línguas na produção do material didático, Roberto (2014), conforme já mencionado, justifica essa utilização em contexto com a situação social, comercial e global da aldeia e da escola. A intenção do autor é de que os alunos aprendam a língua com essa proposta de sequência didática, e que eles sejam os multiplicadores do conhecimento linguístico dentro da família de cada um deles, contribuindo, assim, com a revitalização da língua Kinikinau a partir da educação escolar indígena. Para Roberto, a inserção do indivíduo Kinikinau na sociedade hegemônica, a partir desse aprendizado, faz com que esse indivíduo carregue consigo em todos os ambientes que frequente, sua identidade étnica.

Ao eleger as quatro línguas, Roberto (2014) pretendia equipará-las em um mesmo eixo, já que teriam um mesmo valor social. Inglês por conta do turismo. Espanhol pela região fronteiriça. Português por ser a língua das “leis” e, sem, ela não há como lutar pelos interesses da comunidade. Kinikinau para resgatar o hábito de se falar a língua, já que o idioma é falado apenas na escola. Roberto (2014) possibilita, com o desenvolvimento da atividade, a curiosidade dos alunos kinikinau para entrevistar os anciões e o resgate da língua e, conseqüentemente, da cultura do povo Kinikinau. Assim, a língua indígena Kinikinau é portão de entrada para a atividade e, por meio dela, abre-se espaço para as demais línguas.

Roberto (2014) afirma que com a publicação de documentos que favorecem a educação escolar indígena ele vê a “escola como um meio de revitalização de sua língua, cultura e identidade”. É de extrema importância, para o autor, que se

---

19 A partir de 2004, com a realização do Seminário “Povo Kinikinau: Persistindo a Resistência”, Bonito – MS, 16 a 18 de junho de 2004.



aprenda o português, para que os Kinikinau estabeleçam uma boa comunicação nos momentos de reivindicar o reconhecimento de sua identidade e os direitos em relação à cultura e à língua Kinikinau. Para o aprendizado das outras línguas além do português e da língua Kinikinau, o autor cita o inglês e o espanhol e explica a necessidade de cada uma delas, resumidamente a uma questão socioeconômica e turística por conta da região ser mundialmente conhecida, a cidade de Bonito. Para que os alunos tivessem contato com as línguas em questão (Português, Kinikinau, Inglês e Espanhol), o autor propôs uma produção textual de texto narrativo que apresentasse a história e a cultura do povo, bem como aspectos cotidianos da comunidade.

O que Roberto (2014) fez em sua proposta e no livreto (produto final) foi unir os conhecimentos tradicionais da etnia Kinikinau às propostas do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998). Desta junção, originaram-se as produções textuais narrativas e isso empolgou os alunos, pois eles produziram um texto com os conhecimentos tradicionais de sua própria etnia, enxergando nos textos sua identidade étnica. Ao pesquisarem com os mais velhos, os alunos não estavam apenas pesquisando, muito além disso, estavam aprendendo conhecimentos tradicionais de sua etnia, que em muitas vezes não conheciam. Os alunos estavam escrevendo seu próprio texto, ou seja, eternizando conhecimentos da sua identidade étnica, arquivos que serão utilizados pela escola, visando à revitalização cultural Kinikinau. A produção de textos se deu primeiro em português, depois foi traduzida para o Kinikinau e, em seguida para o espanhol (língua ensinada na escola e fundamental, segundo o autor, pela forte presença do MERCOSUL e da região fronteira do município de Porto Murtinho com o Paraguai) e para o inglês (língua franca utilizada na cidade de Bonito, com o turismo internacional). Os textos narram a cultura do povo Kinikinau, as tradições e os costumes, o cultivo da lavoura, os mitos e a produção de artesanatos.

Roberto (2014) procura por meio da reflexão e do planejamento, desenvolver uma produção textual narrativa e, como resultado, um material didático. Neste material, procurou valorizar as tradições e conceitos próprios da comunidade Kinikinau, para depois registrá-los nos textos. Após a publicação, todos os envolvidos serão contribuintes do processo de revitalização da língua Kinikinau, o próprio povo trabalhando em prol de sua (r) existência. O produto final, o livreto, foi impresso e deixado na escola, para que os alunos das outras salas pudessem apreciar o trabalho dos colegas. Abaixo, trazemos um pequeno trecho da atividade desenvolvida por Roberto (2014), onde se pode notar o mesmo texto escrito nas quatro línguas envolvidas.


Figura 1 – Trecho da atividade proposta por Roberto (2014)

KO'YENE AKONE KUÂTI ITÚKOTI ARTESANATO, AINOWO KÓI ALUMINU WUTANA, APEKO INZINÉ HIKO ITUKÓ KALI'IPUNÉ YA WANÉU HIKO.

Hoje muitos desses artesanatos não são mais produzidos, usamos vasilhames de alumínio, produtos industrializados, porém as minhas filhas ainda fazem alguns pequenos objetos de cerâmica.

Hoy muchos de estas artesanías no son más producidas, usamos vajillas de aluminio, productos industrializados, todavia mis hijas aun hacen algunos pequeños objetos de cerámica.

Nowadays many these artesanatos are not been made, we use aluminium bowls, industry products, however my daughters still make some small ceramic objects.



The image contains several hand-drawn illustrations. At the top right is a vase with a pink body and blue and red decorative patterns. Below it is a shallow bowl with a pink interior and a brown rim. To the left is a headdress with a black band and colorful feathers. To the right is a square piece of fabric with a colorful geometric pattern. At the bottom right is a duck-shaped object with a yellow body and colorful wings, sitting on a bowl.

Fonte: Roberto (2014, p. 75)

## 6.2 Os Terena pelo trabalho de Julio et al. (2015)

Comungando do mesmo desejo em fortalecer e registrar a história, a cultura e a língua, os Terena investiram na produção coletiva de material didático, publicado em formato de livro sob o título *Kalivono: Emo'u Têrenoe | Ítuke Yoko Itúkeovo Terena* (JULIO et al, 2015) para uso na primeira série (ano) do ensino fundamental. O livro em questão, produzido por vários autores, tem como

objetivo o ensino de língua, a arte e a cultura indígena Terena para os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental das escolas indígenas da rede municipal de ensino do município de Miranda/MS.

Produto final de um projeto oferecido pelo Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural (IPEDI) e com financiamento da *Brazil Foundation*, denominado “Formação continuada de Professores para o trabalho com a Língua, Arte e Cultura Terena”, que propôs a formação teórica e prática para o trabalho com a Língua, Arte e Cultura Terena, o livro representa o esforço da comunidade da TI de Cachoeirinha na produção de um referencial metodológico que efetivasse o ensino e que valorizasse os conhecimentos tradicionais indígenas. Assim, construído por 38 autores – sendo trinta e quatro professores indígenas e quatro não-indígenas – o livro, desde 2015, compilado em um material didático que atendessem às necessidades da comunidade, vem sendo utilizado nas escolas indígenas do município de Miranda, de modo a atender não apenas a Terra Indígena de Cachoeirinha, como Lalima e as duas aldeias urbanas daquele município, quais sejam, Moreira e Passarinho, pertencentes ao Posto Indígena Pilad Rebuá.

Para a construção do referido livro, os professores indígenas estabeleceram que o material atenderia aos seguintes padrões: “a) destinado ao primeiro ano do Ensino Fundamental; b) conter mitos e histórias Terena; c) abordagem significativa de Arte e Cultura Terena; d) colorido; e) com imagens; f) com padrões gráficos como livros didáticos de outras áreas do conhecimento”. Assim, a partir de todo esse desejo, o livro deveria, para constituir a identidade desses povos, ser construído em língua Terena.

O material segue uma filosofia “intercultural e interdisciplinar, passando pelos conhecimentos Terenas e da educação brasileira”, com o objetivo de integrar a língua, a arte e a cultura com as demais áreas do conhecimento trabalhadas em sala de aula. Ao produzirem o material, os autores seguiram as orientações dos parâmetros do RCNEI e também os conceitos tradicionais da cultura Terena, valorizando a “sabedoria tradicional Terena” e considerando os anseios e as necessidades da comunidade.

O livro é dividido em duas partes: *Emo’u Tèrenoe* (Língua Terena) e *Ítuke Yoko Itúkeovo Terena* (Arte e Cultura Terena), mas as partes não são totalmente separadas e singulares, as divisões conversam e interagem entre si, proporcionando um diálogo entre os conteúdos didáticos. A primeira parte é dedicada à Língua Terena, mas também à língua portuguesa, pois o material é bilíngue e traz as atividades nos dois idiomas para que o aluno trabalhe com ambas e perceba a necessidade de aprender as duas línguas, reconhecendo sua identidade indígena, falante da língua portuguesa, mas também da língua Terena. Por ser um livro produzido para o primeiro ano do Ensino Fundamental, os conteúdos são os

mesmos de um livro de língua portuguesa que ensina o aluno a ler, a escrever e a compreender textos. Os conteúdos voltam-se para a realidade do aluno, ou seja, são atividades formuladas a partir de situações reais da aldeia. A segunda parte é dedicada à arte e à cultura Terena. O livro traz a arte produzida pelos Terena, sobretudo, a arte da TI Cachoeirinha, as manifestações culturais, como, por exemplo a *híyokena kipê* (dança da ema também conhecida como “Dança do Bate-pau”, os mitos, as lendas, como a lenda do *vituka* (bem te vi), superstições, como a do éxetina *hurumúkuku*, brincadeiras, como *môxe* entre outras.

## 7 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRODUÇÕES

Nas produções de Roberto (2014) e de Julio *et al.* (2015), há uma grande preocupação com a cerâmica, com as cores e com o modo de fabricá-las; os autores preocupam-se com a valorização da cerâmica enquanto um dos principais artefatos da cultura dos povos (Kinikinau e Terena), uma representação significativa do processo identitário desses povos. Outra representação dos processos identitários desses povos são suas línguas maternas. Os Kinikinau, considerados extintos, renascem em busca da pró-revitalização de sua língua e cultura, já que entre eles ainda existe uma falante e conhecedora de língua Kinikinau. Dado a essa realidade, Roberto (2014) busca “acordar” o idioma entre os anciões e produzir uma política linguística de *corpus*. Por seu turno, concretizando um desejo antigo, tomando como referência materiais linguísticos produzidos pelos missionários do *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e acrescentando os conhecimentos linguísticos e culturais da T.I. de Cachoeirinha, falantes da língua Terena ultrapassam o sonho tornando-o realidade. Esse é o significado de Kalivono: Emo’u Têrenoe | Ítuke Yoko Itúkeovo Terena (Língua Terena | Arte e Cultura Terena), que traz em seu interior o registro da cultura, dos conhecimentos tradicionais de forma intercultural e bilíngue, reafirmando duplamente a importância da língua, da cultura e dos artefatos como manifestação maior dos processos identitários pelos Terena vivenciados.

Roberto (2014) constrói, pela voz dos anciões, o histórico dos Kinikinau desde a região de Albuquerque, passando por Miranda até alcançar a Aldeia São João, terras Kadiwéu, município de Porto Murtinho, e descreve a participação dos indígenas na Guerra da Tríplice Aliança – Guerra do Paraguai. Segundo o autor, a guerra foi prejudicial para os indígenas, pois estes foram proibidos de falar a língua e se dispersaram em busca de não entrarem em conflito com os espanhóis. Além disso, segundo relatos trazidos por Roberto, os brancos queriam matar os indígenas e, por isso, estes fugiam para regiões inacessíveis, o que dispersou as comunidades e, assim, a cultura e a língua foram se perdendo. Além dos Kinikinau serem proibidos de falarem sua língua no passado, os pais tinham medo de que os filhos não conseguissem realizar uma comunicação com os brancos, resultando

em grandes problemas. Dessa maneira, a comunicação entre os indígenas era feita em português, fato que mais reafirma e contribui para a “extinção” da língua e cultura Kinikinau do cotidiano da aldeia, além da “mistura” com os Kadiwéu e os Terena.

O caminho percorrido pelos Kinikinau não é diferente dos outros indígenas do estado, já que todos sofreram e sofrem as mesmas consequências, resultados dos fatos históricos que ocorreram na região de MS. O povo Kinikinau busca seu renascer cultural e étnico, e um modo adotado por Roberto, um de seus membros, foi a Educação Escolar Indígena com foco na produção de material didático para o ensino de língua e da cultura de seu povo. É fato que o objetivo de Roberto foi alcançado, pois organizou o livro de tradições Kinikinau<sup>20</sup>, e sua publicação – caso haja patrocinadores – possibilitará utilização do material por outras turmas da escola. Os alunos que participaram do processo de organização do material, por meio da sequência didática, serão multiplicadores do conhecimento, outro objetivo do autor ao produzir essa sequência didática, levando à família os conhecimentos linguístico-culturais da etnia Kinikinau, promovendo uma revitalização e um fortalecimento da língua e cultura Kinikinau. Novamente, é por meio do viés da educação escolar indígena que o povo indígena Kinikinau incentiva os mais novos a ensinarem as demais gerações, formando uma corrente em prol do fortalecimento Kinikinau.

Embora o livro *Kalivôno* e o livreto de Roberto (2014) tenham uma proposta de trabalho aproximada ao ensino tradicional em relação ao ensino de língua, ou seja, um ensino voltado para a silabação e a classificação gramatical, semelhante ao oferecido pelo branco em determinado período sociocultural, não podemos deixar de considerar uma política linguística de corpus que, neste caso, tem como objetivo a aquisição e o desenvolvimento da língua na modalidade escrita das línguas pertencentes à família linguística aruaque (Layana, Kinikinau e Terena). Além disso, a perspectiva cultural, privilegiando os aspectos culturais, permite dilatar os conhecimentos culturais das etnias e, por consequência, das línguas. Com isso, a proposta de material de Roberto (2014) e o livro, de Julio et al. (2015), propiciam aos estudantes um ensino de suas respectivas línguas e culturas.

Comprovando essas possibilidades de registro e pró-revitalização da língua e da cultura, apresenta-se *Kalivono: Emo’u Têrenoe | Ítuke Yoko Itúkeovo Terena (Língua Terena | Arte e Cultura Terena)* resultante de uma produção coletiva Terena publicada em forma de livro, cujos conteúdos são trabalhados de forma intercultural e bilíngue, assegurando realização do desejo e sonho de preservar, de pró-revitalizar e de estabelecer relação com a sociedade hegemônica, como sonhou

---

20 O material, resultado final do desejo de Roberto (2014) não foi publicado oficialmente. Entretanto, foi impresso e deixado na escola para consulta. A não publicação é justificada pela falta de recursos financeiros.

Roberto (2014) ao propor o trabalho multilíngue para sua escola e quando busca realizar uma revitalização artístico-cultural e identitária por meio da educação escolar indígena.

Comprova-se, portanto, a partir dos autores mencionados neste capítulo (e suas obras), que a escola e o processo de ensino e aprendizagem da língua e cultura são ferramentas fundamentais no processo híbrido de constituição identitária desses povos. Por fim, em homenagem aos mesmos povos o texto abaixo:

### **Flor do Chaco**

Flor do Chaco, aglutinante e bela  
És, ao mesmo tempo, orgulho identitário  
e ferramenta da cultura... pura  
....solta? Pouco conhecida... um arrulho  
A espreita... ora silenciosa ora confusa,  
Harmoniosa prosódia Aruák banhada  
De Guaicuru em Mar de Xaraés.  
Virgem brisa... furacão... procela  
Guerra, paz e resistência  
Toca as matas e invade o  
Urbano, sincretiza-se, mostra-se  
E se esconde. Onde?  
Lembrança, vivências, sonhos  
Contiguidade étnica  
Exclusão  
Inclusão  
Lendas, mitos e extinção. (SOUZA apud ROSA, 2011, p. 08)

## **REFERÊNCIAS**

AZANHA, G. As terras indígenas Terena no Mato Grosso do Sul. *Revista de Estudos e Pesquisas*. Brasília, v. 2. n. 1, p. 61-111, jul. 2005.

BITTENCOURT, C. M.; LADEIRA, M. E. *A história do povo Terena*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC, 1998.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. *Do Índio ao Bugre: o processo de assimilação dos Terena*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

BRASIL. *Resolução CEB 3/99*. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de novembro de 1999. Seção 1, p. 19.

JULIO, A. et al.. *Kalivono: Emo'u Têrenoe / Ítuke Yoko Itúkeovo Terena*. São Carlos: Pedro & João, 2015.

MATO GROSSO DO SUL. *Dinatitalo okomaga gobagatedi: construído pelas nossas próprias mãos*. 2º ed. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, 2005.

MEDEIROS, S. *Visconde de Taunay - Irecê a Guaná*. São Paulo: Iluminuras, 2010.

ROBERTO, I. *Língua Indígena Kinikinau: Material Didático para o Ensino Básico*. 2014. 80 p.; Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2014.

SANTOS, L. G. *Cerâmica Kinikinau: a arte de um povo tido como extinto*. 2011. 125 p.; Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

SILVA, G. J. da; SOUZA, J. L. de. O despertar da fênix: a educação escolar como espaço de afirmação da identidade étnica Kinikinau em Mato Grosso do Sul. *Sociedade E Cultura*, 6(2), 2007.

SILVA, M. C. C. *A produção de cerâmica em Lalima: história e memória*. 2014. 35 p.; Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2014.

SOUZA, I. de. *Koenukunoe Emo 'u: A língua dos índios Kinikinau*. 2008. 196 p.; Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TAUNAY, A. d'E. *Entre os nossos Índios: chanés, terenas, kinikinaus, guanás, laianas, guatós, guaycurús, caingangs*. São Paulo: Melhoramentos, 1931.

# AULAS DE LINGUÍSTICA E LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA LICENCIATURA INTERCULTURAL DA UFG/GO

Gláucia Vieira Cândido  
Wesley Nascimento dos Santos

## 1 INTRODUÇÃO

A Licenciatura Intercultural de Formação Superior de Professores(as) Indígenas da Universidade Federal de Goiás (UFG) é referência no país no que tange à formação docente de indígenas, no nível superior de ensino, a fim de que se tornem professores capacitados a atender às demandas das comunidades no que se refere a um ensino bilíngue de qualidade a seus alunos.

Esse curso, ao qual doravante chamaremos de Licenciatura Intercultural da UFG, pode ser visto como um dos meios de se pôr em prática o que dizem os artigos 210<sup>1</sup>, 215<sup>2</sup> e 231<sup>3</sup>, da Constituição Brasileira em vigor, bem como a Lei 9.394/96<sup>4</sup> (Artigos 78 e 79; §3º). Isto é, todos esses documentos asseguram como direitos, em linhas gerais, uma educação escolar específica, diferenciada e intercultural aos povos indígenas. Resultados dessa educação escolar específica podem ser comprovados em algumas das publicações, as quais são fruto dessa prática de ensino, como, por exemplo, Rocha, Pimentel da Silva e Borges (2010) e Pimentel da Silva e Borges (2011).

O curso de Licenciatura Intercultural da UFG recebe anualmente indígenas da região Araguaia-Tocantins, território que abrange os estados de Goiás, parte do

1 “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

2 “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”.

3 “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

4 “Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas; e art. 79, §3º: No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais”.



Maranhão, do Mato Grosso e do Tocantins, onde vivem os povos que falam as línguas pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê, como os Karajá, os Xambioá, os Javaé, os Gavião, os Xavante, os Xerente, os Apinajé, os Krahô, os Krenak e os Krikati; bem como povos cujas línguas são pertencentes ao tronco linguístico Tupi, especificamente, família Tupi-Guarani, tais como os Guajajara, os Tapirapé, os Guarani, os Avá-Canoeiro, assim como os Tapuio. Também recebe representantes de povos Arawak/Aruák, como os Mehinako, dentre outras etnias brasileiras.

O curso possui duração total de cinco anos. Em cada um desses anos, o curso se organiza em três etapas, as quais assim se dividem: (i) estudos presenciais, geralmente realizados em dois períodos, compreendendo, respectivamente, os meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, momento em que os indígenas deslocam-se de seus municípios de origem até a capital do Estado de Goiás, onde fica o *campus* da Regional Goiânia, da UFG, e lá permanecem por um período mínimo de 30 dias; (ii) estudos presenciais nas aldeias dos povos participantes da licenciatura, a fim de permitir uma maior interação entre os professores da licenciatura com as respectivas comunidades indígenas, o que mostra, na prática, a realização de uma pedagogia transdisciplinar e intercultural, etapa que ocorre, em geral, nos meses de abril e maio; e (iii) estudos presenciais nos polos das aldeias, entre os meses de setembro e novembro. Em todas as etapas, o aluno recebe orientação do professor do quadro docente da Licenciatura Intercultural da UFG, o qual atua também no seu Comitê de Estudos, isto é, o Comitê específico de sua etnia.

Sucintamente, o Projeto Político Pedagógico dessa licenciatura constitui-se por meio de uma matriz básica para os alunos, que diz respeito aos dois primeiros anos da licenciatura, e de matrizes específicas, que estão relacionadas às Ciências da Cultura, Ciências da Linguagem e Ciências da Natureza, nos últimos três anos de curso. Ambas as matrizes preveem temas contextuais em todas as etapas do curso, estudos complementares, pesquisa e informática (BORGES; SILVA, 2011).

Feita essa breve apresentação da Licenciatura Intercultural da UFG, faz-se necessário, também, definir o que se entende por “tema contextual” e também por “estudos complementares”, mencionados anteriormente. Estes implicam, igualmente, o termo “disciplina”, contudo, não se trata de uma disciplina nos moldes que a Universidade costuma conhecer, mas sim de uma prática de ensino e aprendizagem que se filia à noção de **transdisciplinaridade/interdisciplinaridade**, que relaciona, nas suas práticas didáticas, a cultura (e todos os significados que este termo pressupõe) da etnia representada em sala às práticas de ensino e de aprendizagem durante todo o período do curso. Ou seja, nesta proposta de ensino **transdisciplinar/interdisciplinar** tem-se a inter-relação entre as ciências, os conhecimentos tradicionais, a realidade cultural, a história de vida, o compartilhamento de experiências, a visão de mundo

e a produção de saberes de uma dada etnia; e não, como o termo “disciplina” implica, o conhecimento fragmentado, vazio e reproduzido que tem caracterizado as práticas epistemológicas do Ocidente (MORIN, 2002). Por exemplo, na disciplina Línguas Indígenas II, com foco nos estudos morfológicos, o conteúdo era processos de formação de palavras. Nesse sentido, após terem apreendido os conceitos de derivação, composição, reduplicação entre outros, o(a)s aluno(a)s indígenas foram convidados a descrever tais processos de palavras em suas línguas. Como nestas aulas é possível contar com a presença de falantes de duas, três e até mais línguas, muitas vezes vindos de localizações geográficas distantes umas das outras e, claro, com características bastante distintas, é possível ver nos processos de formação de palavra em cada língua essa **transdisciplinaridade/interdisciplinaridade**. Nesse caso, a aula era sobre a formação de nomes a partir da nominalização de verbos agentivos, ou seja, aqueles que descrevem processos como: “remar”, “caçar”, “pescar” entre outros. No caso do primeiro verbo, apenas os representantes de etnias cujas aldeias se localizam às margens de rios navegáveis apresentaram exemplos, em suas línguas, do nome “remador”. Os alunos perceberam que a dificuldade em formar tal nome se devia exatamente à situação hídrica de sua região, constatação esta compartilhada por ele na referida aula.

Desde 2012, temos (os autores deste texto) sido convidados pela Coordenação da Licenciatura Intercultural a atuar no curso como professores de Linguística e Língua Portuguesa. Todas as nossas participações se restringiram à etapa presencial, no âmbito do Núcleo Takinahaky, estrutura onde está instalada a coordenação do curso, bem como onde ocorrem as aulas dessa etapa. Em geral, as aulas que ministramos ocorreram ou no mês de janeiro ou no mês de julho e as disciplinas tinham carga horária de 40 horas, sendo oito diariamente distribuídas em dois períodos (manhã e tarde).

Nossas primeiras experiências de docência no curso se deram com alguns temas contextuais básicos e estudos complementares da Licenciatura Intercultural. Especificamente, na Matriz de Formação Básica do(a) Professor(a) Indígena (NASCIMENTO, 2012, p. 471), ministramos as disciplinas agrupadas como estudos complementares denominadas Português Intercultural I, II, III e IV. Posteriormente, fomos convidados a colaborar também na docência das disciplinas Línguas Indígenas I, II, III e IV, pertencentes à Matriz de Formação Específica do(a) Professor(a) Indígena, referentes à Ciências da Cultura (NASCIMENTO, 2012, p. 472).

Em nossa participação nas disciplinas de formação básica, ou seja, atuando com os temas contextuais Português Intercultural I e, na sequência, Português Intercultural II, percebemos que, *a priori*, estávamos entendendo que o objetivo de nossas aulas era o de introduzir o grupo de alunos nos mecanismos necessários a um falante do Português (seja como língua nativa ou como segunda língua) para

compreender e produzir textos (orais e escritos) de modo eficiente em situações notoriamente específicas. Mais adiante, veremos que nos deparamos com uma situação de sala de aula em que nos vimos obrigados a repensar nossos objetivos para esse tema contextual.

Já em nossa participação com os temas da matriz específica, Línguas Indígenas I, II, III e IV, introduzimos as aulas reconhecendo tais temas como estando relacionados aos aspectos dos níveis de análise linguística peculiares aos que estávamos acostumados a lidar em uma proposta de Linguística Descritiva, ou seja, os níveis de análise da língua em uma proposta mais estruturalista: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica das línguas indígenas representadas pelo aluno (em casos particulares) e pelo grupo de alunos (caso mais recorrente) matriculados em cada uma das turmas em que atuamos. A esse respeito, é interessante ressaltar que algumas dessas turmas chegavam a apresentar mais de 12 etnias diferentes com meia dúzia de línguas de famílias linguísticas, por vezes, não relacionadas geneticamente.

Neste recorte de nossa atuação/participação na Licenciatura Intercultural da UFG, visamos, no presente capítulo, com base em um breve relato de experiência, refletir nossas práticas e a de nossos alunos indígenas acerca do ensino de Linguística e de Língua Portuguesa para futuros professores indígenas. Em ambos os casos, nosso relato procura mostrar que a importância e, mais especificamente, o sucesso do aprendizado durante as aulas para essas comunidades indígenas não estava em saber os conceitos que definíamos, mas sim na funcionalidade, na esfera social de suas vidas, desse conhecimento. Para tanto, organizamos esse capítulo em duas seções. Na primeira seção, remontaremos a nossa experiência com o ensino do Português na formação básica dos professores indígenas; na segunda seção, focalizaremos o ensino de Linguística, na disciplina Línguas Indígenas e suas subdivisões, para classes de alunos de etnias geralmente distintas. Completam o capítulo algumas Considerações Finais e as Referências.

## **2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM FOCO NA LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL**

Destacamos, na introdução deste capítulo, que o objetivo de nossas aulas do tema Português Intercultural I, II, III e IV, com tema contextual focado na leitura e produção textual, visava a introduzir os professores indígenas em formação superior nos mecanismos necessários, dos quais trataremos ainda nesta seção, a um falante de Português (seja como primeira língua ou como segunda) para compreender e produzir textos (orais e escritos) com foco na organização desses textos, ou seja, com habilidades técnicas pautadas, por exemplo, nas estratégias de leitura propostas por diversos autores da área da Linguística Textual.

Para o tratamento do tema, especificamente, buscamos apoio nos aportes teóricos da Linguística Textual de corrente sociointeracionista (BEAUGRANDE, 1997; MARCUSCHI, 2008). Para essa corrente linguística, o texto é um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas. Nessa linha de raciocínio, adotamos, portanto, a concepção de língua como lugar de/para interação social, afinal, de acordo com Bakhtin (2003), a linguagem é entendida de maneira que o sujeito ocupe papel de destaque em qualquer situação de interação, visto que é a partir desse sujeito que se torna possível a compreensão das diversas relações sócio-históricas características de uma sociedade.

Nesses termos, durante as aulas de leitura e produção textual (em todos os níveis, afinal, trabalhamos em todos eles), os envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem assumiam seu papel de sujeitos históricos, produtores de enunciados, ou seja, acontecimentos reais que exigem determinada situação histórica, a identificação de todos os atores sociais e o estabelecimento de um diálogo de/para, enfim, consolidar a interação social.

Na prática, então, operávamos com o máximo de atividades de compreensão e de produção textual, igualmente possíveis, por estarmos conscientes de que ambas as atividades são extremamente importantes para a vida política e social das comunidades indígenas no Brasil em tempos atuais. Isso, a propósito, naturalmente era registrado em depoimentos, por exemplo, quando fazíamos rodadas de apresentação de professores, monitores e alunos nas primeiras aulas da disciplina, e questionávamos nossos alunos sobre suas expectativas em relação ao conteúdo da disciplina.

A esse respeito, nunca é demais frisar que, em qualquer luta que os povos indígenas decidam empreender para terem seus direitos garantidos, notoriamente eles necessitam dominar a modalidade escrita e oral da língua majoritária, a qual, em geral, é aquela da vida pública para além da comunidade indígena. No caso específico, essa língua majoritária é o Português. A disciplina, portanto, teria mais sentido para os graduandos indígenas se levássemos em consideração esse fator em nossas aulas de leitura e produção textual. Voltaremos em breve a esse ponto, ao tratar de um exemplo prático para o qual essas aulas se mostraram bastante eficientes.

As aulas de Português Intercultural I, foco em leitura e produção de textos de gêneros diversos, porém mais próximos do ensino médio, tais como artigo de opinião, cartas argumentativas e pequenas narrativas, tinha início às 8 horas; às 12 horas havia a pausa para o almoço. Esse primeiro momento era dedicado ao trabalho com a habilidade de leitura e compreensão de textos, fossem eles escritos ou orais, com maior enfoque nos primeiros.

Esse direcionamento se devia ao fato de a habilidade de compreensão oral de textos em Português ser praticamente de domínio de quase toda a classe de

alunos, os quais eram, no mínimo, bilíngues na língua indígena materna e em Português. Ademais, em conformidade com Bloom (2001), acreditamos que a leitura tem o sentido de alteração, de transformação; processo este de caráter universal e que é validado pelo anseio natural de o sujeito se identificar com os diversos caminhos percorridos pelo ser humano a fim de se sentir capaz de ver no outro o que também lhe pertence, ainda que em contextos completamente distintos.

Dessa maneira, para as atividades de leitura, optamos por textos escritos em Português, em gêneros dentro da modalidade de língua considerada padrão. É direito de todos nossos alunos, indígenas ou não, transformar-se pela leitura e isso passa pelo domínio da norma padrão da língua majoritária, a língua que ocupa o lugar de oficial no território que habitam.

No sentido interacionista, vale ressaltar, esse transformar-se, por meio da leitura, deve levar ao desejo de intervir e do se tornar capaz de atuar de forma dinâmica nos contextos de maneira a sempre torná-los melhor. Também pensando nisso, em termos de conteúdo, optamos pela leitura de textos escritos por renomados colunistas do jornal *Folha de S. Paulo* e outros autores cujos textos foram publicados em variados veículos de comunicação, tais como o *Observatório da Imprensa*, dentre outros. A temática, claro, passava pelo contexto intercultural, com foco no lugar dos indígenas na sociedade não-indígena, como, por exemplo, é o caso do texto “Os índios do século 21”, de José Ribamar Bessa Freire, publicado na edição 698, do *Observatório da Imprensa*<sup>5</sup>.

Ainda lembrando Bloom (2001), também acreditamos ser uma das principais funções da leitura o levar a pensar criticamente, a condução à reflexão que, naturalmente, levará o leitor a se envolver com os mais variados problemas de ordem individual ou social. Orientar nossos alunos, futuros professores, a usar com habilidade a poderosa arma chamada leitura é certamente uma forma de ensinar a pensar sobre a realidade que os cerca, e é deles, de todos nós, esse anseio.

No exercício da leitura, primeiramente, chamávamos a atenção dos leitores para o vocabulário (se formal ou não), para a estrutura do gênero em questão (em geral, artigo de opinião), ao movimento argumentativo do autor em defesa da sua ideia e, enfim, ao conteúdo de que o texto tratava. Com os demais textos, pedíamos que os alunos identificassem os pontos apontados, acima, também durante esse momento.

O segundo momento, que se iniciava às 14 horas e finalizava às 17 horas, era destinado à prática de produção textual. A orientação era para que os textos fossem produzidos na modalidade escrita do Português, sem, contudo, estarmos preocupados com a proximidade exata com a variedade padrão. Afinal, sabíamos

---

5. Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/jornal-de-debates/ed698-os-indios-do-seculo-21/>>. Acesso em: 20 de abril de 2018.

que estávamos em um contexto intercultural em que alguns de nossos alunos apresentavam bastante dificuldade com o uso formal da língua portuguesa seja em sua modalidade oral, mais ainda na modalidade escrita.

Nessa linha de raciocínio, solicitávamos que, com base nos conhecimentos que havíamos percebido até o momento do tema contextual, os alunos escrevessem um artigo de opinião a respeito de alguma questão da vida sociopolítica da comunidade indígena, ou da esfera acadêmica, em função de sua longa permanência (cerca de 40 dias) no *campus* da UFG, ou, ainda, da vida na cidade, nas visitas à capital goiana, ou nas visitas habituais, se fosse o caso, à cidade mais próxima de suas aldeias.

Oportunamente, trabalhamos também com a produção textual de modalidade oral. Afinal, em âmbito de ensino/aprendizagem intercultural bilíngue, pressupomos que, em nossas práticas de leitura/produção textual, seria fundamental a tentativa de diálogo entre diferentes culturas e saberes, ou seja, a sociedade indígena e a não-indígena, atores representados, no contexto de nossa sala de aula, pelos alunos-professores indígenas. Neste caso, propusemos-lhes a apresentação oral dos tópicos que eles haviam apreendido, para o que haviam atribuído sentido e, por fim, tinham discutido em grupo, após a leitura dos textos no período da manhã. O diálogo estava estabelecido entre os apresentadores orais e os ouvintes, todos nós, demais colegas indígenas de classe, o(a)s monitores(as)<sup>6</sup> e os professores.

As apresentações orais sempre nos trouxeram resultados impressionantes e, claro, transformadores. Inicialmente, não podemos deixar de anotar as diferenças entre prática da oralidade e da escrita no contexto intercultural, considerando, claro, esse fato na perspectiva bilíngue em que sempre estivemos inseridos. Neste aspecto, lembramos o estudo realizado por Monte (1994), com professores indígenas em formação no Estado do Acre, acerca das relações entre a oralidade e a escrita. Segundo essa autora, a oralidade está diretamente relacionada ao uso da língua indígena nas esferas sociais da tradição oral; por outro lado, a escrita está mais próxima da língua portuguesa.

Como pudemos observar, os professores indígenas em formação na Licenciatura Intercultural da UFG evidenciaram mais tranquilidade, e aparente facilidade, na prática da oralidade do que costuma ocorrer com alunos não-indígenas. Isso se deve, acreditamos, ao fato de a oralidade se aproximar mais da cultura tradicional, enquanto a escrita (mais comumente praticada em língua portuguesa) estar vinculada à cultura do não-indígena. Ao tomar a palavra, o nosso aluno indígena mostrava-se mais desenvolto, sujeito consciente de seu discurso, não preso a

---

6 Nas aulas na Licenciatura Intercultural da UFG, os professores contam com o auxílio de monitores: alunos de graduação do curso de Letras, os quais nos auxiliam cumprindo de 10 a 20 horas distribuídas em períodos alternativos (manhã ou tarde) de atividades complementares ou de Prática do Componente Curricular, componentes da matriz curricular desse curso.

preocupações com possíveis diferenças formais advindas do bilinguajar, porque o importante, naquele momento, era interagir sobre o tema abordado tão relevante para ele, para seu povo, para o mundo.

Basicamente, todas as apresentações versaram sobre a relação do Estado com os povos indígenas, em especial, com a situação que aqueles povos em específico estavam vivendo em suas terras. Todas as mazelas que têm sido noticiadas há séculos foram, novamente, lembradas, desta vez com um ingrediente especial: a possibilidade de discutirem seus problemas em sala de aula e dentro de uma instituição pública de ensino superior, a UFG.

Nessa prática de oralidade, nada havia que fugisse à atividade que havíamos proposto ao grupo. Era o uso de instrumentos legítimos, a atividade de produção de textos orais em sala de aula, para discutir e, oportunamente, denunciar os problemas da esfera social de suas vidas em comunidade. A nossa avaliação do quão importante foram as aulas de leitura e produção de texto na disciplina Português Intercultural, em todos os níveis, não poderia ter sido melhor.

Outro fato ilustrativo sobre o quanto as atividades de produção textual na Licenciatura Intercultural satisfizeram alguns dos anseios do grupo a respeito da funcionalidade de se produzir um texto em Português, considerando todas as formalidades do gênero sob o qual se escreve, pode ser sumariamente descrito aqui.

Utilizando os conhecimentos obtidos nas atividades de leitura e produção textual, os alunos denunciaram um dos muitos problemas existentes na sociedade brasileira atualmente e, não tão surpreendentemente, no âmbito da própria universidade: o preconceito contra indígenas. Segundo relato de um grupo de alunos, estes ouviram de estudantes não-indígenas da UFG declarações preconceituosas acerca da presença de alunos indígenas no *campus*.

De acordo com os alunos indígenas, o grupo de “colegas” não-indígenas indagava em seu discurso: “o que esses índios estariam fazendo na universidade?”, “Por que precisam estudar?”, “Que língua estranha estão falando?”. De forma não menos preocupante que as demais, a última das questões nos chama especial atenção, afinal, revela a ignorância desses indivíduos a respeito do fato de seus colegas indígenas serem, no mínimo, bilíngues.

Conforme relato do grupo de alunos indígenas, o discurso preconceituoso teria sido enunciado durante o intervalo das aulas para o almoço, quando os indígenas se deslocavam do Núcleo Takinahaky ao restaurante universitário. Quando voltaram para a aula, reportaram-nos o que havia acontecido. Com indignação, vimos também uma oportunidade de colocar em prática o que estávamos lhes ensinando, isto é, a manifestar-se verbalmente, mas, sobretudo, por escrito, já que estávamos numa instituição da esfera pública que, por natureza, tem a burocracia

como uma de suas veias e, portanto, atenderia nossa demanda sob a forma de denúncia num trâmite formal.

Com isso em mente, pedimos aos alunos da turma que se reunissem para produzir um documento que cobrasse da Reitoria da Universidade medidas, como instrumentos de conscientização sobre as atitudes preconceituosas imersas na comunidade da UFG e, ainda, o estabelecimento de punições na esfera da Universidade no intuito de coibir a recorrência de atitudes semelhantes.

O documento foi redigido, assinado por todo o grupo e, ainda, por representantes de outras turmas, os quais foram convidados por compartilharem a causa, e entregue à Reitoria. Independentemente dos resultados dessa prática social empreitada, tivemos a sensação de que o uso da modalidade escrita do Português para a produção de um texto e o manuseio de todos os recursos necessários para tal, enfim, serviu ao grupo como instrumento imprescindível para reivindicar a dignidade que lhes tem sido tirada.

O que fica, também, é a certeza de que o nosso entendimento do que vem a ser uma língua jamais deverá prescindir das nossas práticas discursivas e sócio-cognitivas, definição esta estabelecida em Marcuschi (2008). Desde o preconceito travestido sob as declarações dos outros estudantes da UFG ao texto produzido pelos estudantes indígenas, professores em formação, nada disso seria completamente significativo sem o entendimento de que são nossas ações, sob formas linguísticas, sociais e cognitivas, na sociedade, que se inter cruzam e convergem numa unidade que chamamos de texto.

### **3 ENSINO DE LINGUÍSTICA PARA PROFESSORES INDÍGENAS**

Nesta seção, destacamos, predominantemente sob a forma de relato, as aulas sobre os temas da matriz específica do curso de Licenciatura Intercultural da UFG. Nesse sentido, relatamos experiências vividas nas aulas das disciplinas Línguas Indígenas I, II, III e IV, de forma generalizada, já que atuamos na condução de todos esses níveis. Especificamente, pretendemos deixar claro aqui o que entendíamos, antes e durante as aulas, e o que percebemos ao final delas.

Desta forma, vale esclarecer que o “antes” funda-se no que, para nós, deveria ser (na teoria e na prática) uma aula sobre os níveis de análise linguística em uma proposta de cunho mais estruturalista (fonologia, morfologia, sintaxe e semântica). Isto é, o que, basicamente, estamos acostumados a fazer em nossas aulas para alunos não-indígenas e, em geral, monolíngues em Português ou bilíngues em outras línguas indo-europeias; o “depois”, ou seja, o final de tudo, centra-se no que foi de fato ensinar Linguística para alunos, cujas primeiras línguas, as indígenas, estavam efetivamente em uso de forma plurilíngue, já que nossas turmas eram compostas por alunos de, no mínimo, duas etnias que falavam línguas, por vezes,



sem qualquer origem genética em comum.

Neste sentido, é importante observar que, quando pensamos em uma disciplina com o título de ‘Línguas Indígenas’, naturalmente pensamos em um plano de aula em que houvesse a possibilidade de comparação das categorias linguísticas que a variedade do Português falada por nós, ou seja, o Português Brasileiro, em termos formais, apresenta em relação ao que se observa nas Línguas Indígenas, especificamente, aquelas faladas pelos alunos indígenas matriculados na disciplina. Além disso, postulamos que nossa aula deveria primar pela melhoria de aprendizagens; pela diversidade, almejando o fortalecimento cultural e linguístico dos povos indígenas e, por fim, pela justiça social, próprio do diálogo cultural em prol da convivência humana, objetivos fundamentais da educação bilíngue intercultural (CASTRO, 2006 *apud* OLIVEIRA, 2013).

Retomando à possibilidade de nosso plano de aula para o tema ‘Línguas Indígenas’ poder apresentar uma natureza comparativa, vimos que o primeiro olhar que poderíamos ter sobre o tema não era, portanto, o de uma mera comparação de categorias translinguísticas. Apesar disso, tomávamos o Português como, digamos, o “pontapé inicial” para, então, definir os objetos de análise da fonologia, da morfologia, da sintaxe e da semântica. Nesses momentos, apresentávamos também alguns conceitos que julgamos translinguísticos, isto é, que podem ser considerados universais em qualquer língua do mundo a partir de critérios bem delimitados.

Nesse ponto, é relevante ressaltar que, quanto mais nos aprofundávamos na explicação/descrição de aspectos gerais/universais nas línguas do mundo, presentes na literatura básica, por exemplo, a noção de ‘morfema’ e seus tipos e subtipos (lexical x gramatical, livre x preso, entre outras tipologias), mais interessante se tornava, na sequência, a atividade de buscarmos nas línguas dos alunos indígenas, a partir de suas percepções, esses elementos linguísticos. Isso porque, como também tem se percebido quanto à morfologia do Português, essa divisão não parece tão discreta como imaginamos, mas sim suas partes estão tão imbricadas que somente a ideia de *continuum* pode dar conta de nos mostrar o que está de fato em jogo (BYBEE, 1985 para um *continuum* derivacional x flexional; GONÇALVES, 2011, como proposta para um *continuum* às categorias de gênero, número e grau do Português).

Na continuidade das aulas, ou seja, após termos apresentado conceitos e definições para termos básicos nos estudos descritivos de línguas naturais, como ‘fonema’, ‘morfema’ e ‘sintagma’, era a oportunidade de os alunos aplicarem o(a)s conceitos e definições ilustrados em Português, especialmente, na descrição/explicação de suas línguas indígenas. Nesse momento, sugeríamos que a atividade ocorresse em grupos cuja organização era a seguinte: em uma sala, geralmente, contávamos com duas ou três etnias distintas; dentro de cada etnia, a depender do número de

alunos (quanto mais alunos, maior a necessidade de formar mais de um grupo), outra subdivisão ocorria, a qual, desta feita, obedecia a critérios de localização geográfica dos membros dos grupos nas terras indígenas, ou seja, costumavam se unir, em um mesmo grupo, aqueles que eram parentes próximos ou vizinhos em suas comunidades.

Para exemplificar o funcionamento dessa dinâmica de grupo, vamos usar o exemplo de uma aula com foco na fonética e na fonologia. Primeiramente, solicitávamos aos alunos que encontrassem pares mínimos com ocorrência de sons foneticamente suspeitos de serem fonemas em suas línguas e, quando houvesse dificuldade em encontrá-los, o que era raro para esses brilhantes e aspirantes a linguistas, os pares análogos serviriam.

As aulas da Licenciatura Intercultural da UFG, etapa realizada na Regional Goiânia, conforme já dito na seção anterior, ocorriam em dois períodos diários, manhã e tarde. Por isso, as atividades eram divididas essencialmente entre esses dois turnos. No período matutino, optávamos por aulas mais expositivas para apresentar e definir os conceitos linguísticos; no vespertino, aplicávamos esses conceitos às línguas representadas pelos alunos em sala. Por vezes, mesclávamos essa divisão, e, já durante as manhãs, discutíamos os exemplos que os alunos levantavam em suas línguas, especialmente se eram dados que não se aplicavam aos conceitos que acabávamos de ter apresentado.

Isso ocorreu algumas vezes, por exemplo, ao tratarmos de fonologia. Neste sentido, cabe registrar aqui os casos em que uma oposição fonológica se neutraliza em certo contexto. Ora, mas se havíamos lhes repassado a noção, vale dizer, teórica tradicional, de fonema como a menor unidade que distinguia o significado entre duas palavras formal e sonoramente quase idênticas (o par mínimo ou, em último caso, o par análogo, no modelo fonêmico de Keneth Pike), como responder ao seguinte questionamento: por que, em um determinado contexto, o par mínimo que antes havia se estabelecido como aquele que bastava para sustentar um dado fonema de uma língua, não mais exercia a mesma função em um contexto diferente do outro? Nessas situações, constatamos o que já sabíamos de nossas antigas aulas de Linguística Descritiva, ou seja, que era imprescindível não falar de processos fonológicos. Afinal, é o comportamento de determinados fonemas, seja como parte ou o gatilho de processos fonológicos, que nos mostra que lugar esses sons ocupam no sistema fonológico de uma língua.

No modelo de Pike, a noção de sistema fonológico para o estabelecimento de fonemas é delegada à ocorrência ou não de um determinado som no *corpus* do linguista. Nas lições funcionalistas da Escola de Praga sobre fonologia, o funcionamento de um dado sistema fonológico norteia a definição do que é fonema ou não em uma língua (JAKOBSON, 2008). Assim, se um determinado conjunto de fonemas se comporta de um modo específico, sendo, portanto,

o gatilho para um processo fonológico que outro conjunto de sons (o qual, aparentemente, se distancia em termos de semelhança articulatória do primeiro conjunto de sons, em um modelo como o proposto por Pike) também realiza, logo é possível reunir os dois conjuntos de sons em uma única classe. Daí que, a relação dos fonemas, que foram definidos se utilizando do modelo de Pike, com o restante do sistema fonológico não ser como se supunha anteriormente.

O comportamento do grupo constituído pelos fonemas /b/ e /d/, em algumas línguas da família Pano, pode ilustrar isso concretamente. Esses sons, em posição interna de palavra, são gatilho para o processo de nasalização da vogal que os precede, o que apenas sons nasais poderiam desencadear. Em comunicação pessoal, Santos (2017) mostra que a nasalização regressiva que, em princípio, somente sons como /m/ e /n/ costumam desencadear, é o processo fonológico que permite apresentar /b/ e /d/ como uma classe natural e não simplesmente como contrapartes vozeadas de suas contrapartes simétricas /p/ e /t/, em uma proposta sincrônica. Diacronicamente, podemos supor que esses dois sons plosivos em algumas línguas dessa família teriam origem em um /\*m/ e /\*n/ da proto-língua Pano.

Afora a questão dos processos fonológicos, ainda no que se refere à Fonologia, também observávamos questões relacionadas à ortografia. Especialmente, citamos aqui o caso de alguns grafemas que, de forma concreta, não representavam fonema algum na língua indígena em foco, o que naturalmente confundia os falantes mais experientes e, mais ainda, segundo relatos desses professores em formação, as crianças de suas comunidades, as quais se encontravam em fase de alfabetização na escola indígena. Como sabemos, problemas na escrita de crianças indígenas em fase de alfabetização, quase sempre, indicam “defeitos” da própria ortografia e, mais ainda, levam a uma revisão da fonologia. Esses defeitos, quase sempre, são consequências de uma má descrição e análise do sistema fonológico da língua causada, em parte, pelo entendimento de que a ortografia deve espelhar a fala (D’ANGELIS, 2013).

No contexto de algumas línguas indígenas dos nossos alunos, o caso dos segmentos complexos pós-oralizados alofônicos [m<sup>b</sup>], [n<sup>d</sup>], [ŋ<sup>g</sup>], [ŋ<sup>sw</sup>] é ilustrativo da questão entre fonologia e ortografia. Como sabemos, nas línguas Tupi-Guarani, esses sons são resultado de um processo de *environmental shielding*, que faz com que a ressonância nasal de /m/, /n/, /ŋ/ e /ŋ<sup>w</sup>/ não nasalize a vogal em sequência, e, assim, não prejudique o contraste entre vogais nasais e orais (HERBERT, 1986). Desse modo, essas pré-nasalizadas (foneticamente, pós-oralizadas), são alofones das suas contrapartes nasais plenas.

No entanto, vários trabalhos, realizados por membros do antigo *Summer Institute of Linguistics* (SIL), como dicionários, nos quais constam as propostas de ortografia desses autores para as línguas em questão, apresentam um grafema para esses segmentos complexos que, como já dito, são alofones. Ora, se prezamos

pelo estabelecimento de uma ortografia o mais fonológica possível, esses sons não deveriam figurar como grafemas, já que a realização física dos fonemas que esses alofones representam, /m/, /n/, /ŋ/ e /ŋ<sup>w</sup>/, já estão contemplados pelos grafemas <m>, <n>, <g̃> e <gw>. Neste sentido, a queixa dos professores era de que os alunos escreviam o grafema /m<sup>b</sup>/ quando, na verdade, se deveria escrever /m/. De igual modo, quando se deveria escrever /n<sup>d</sup>/, escrevia-se /n/ e vice-versa. Isso, no mínimo, era contra produtivo na alfabetização de crianças e consequência de uma ortografia “inchada” de elementos fonéticos.

Nas aulas de fonética articulatória e fonologia, a discussão que alcançava a relação entre sistema fonológico e escrita, talvez, fosse a parte mais instigante da disciplina. Afinal, várias reações, fortalecidas por alguns depoimentos, davam conta de que os nossos alunos estavam percebendo para o quê serviam esse aporte teórico e sua metodologia, em cujo contexto estavam sendo inseridos. Acreditamos que, nesses momentos, para o questionamento mais comum de alunos de cursos com foco na linguagem, ou seja, “o que a linguística tem a me ajudar no dia a dia como professor na escola?”, enfim, emergiam algumas respostas práticas bastante interessantes e importantes. É esse ponto que gostaríamos de explorar um pouco mais aqui. Em outras palavras, o que exatamente objetivávamos ensinar, na Licenciatura Intercultural da UFG, ao propor conceitos básicos de Linguística ao tema contextual Línguas Indígenas I, II, III e IV? Obviamente, não deveria ser a abordagem de um conteúdo de nosso próprio domínio, ou seja, do Português Brasileiro, como nossa primeira língua, ou das Línguas Indígenas efetivamente faladas por nossos alunos. Na verdade, o que se ensinava e, vale ressaltar, se aprendia o tempo todo era um conjunto de conhecimentos construídos ao longo do tempo sobre tudo.

Essa, sem dúvida, era a nossa expectativa antes da efetivação de todas as aulas ministradas na Licenciatura Intercultural da UFG e em outros ambientes de ensino também<sup>7</sup>. Era essa a perspectiva do início e também do que imaginávamos que seria o fim das disciplinas. Dito de outra forma, a ideia era que entraríamos em sala e “despejaríamos” alguns conceitos, com base em alguns exemplos, os quais em seguida seriam aplicados às línguas que os alunos falavam.

Contudo, não foi exatamente isso que ocorreu. Da concepção de que seríamos os mediadores do aprendizado dos alunos naquelas aulas de Linguística para que pudessem entender o conhecimento que estava sendo construído fomos, na verdade, conduzidos por nossos alunos para construirmos, todos juntos, o conhecimento intuitivo e descritivo que eles tinham sobre suas próprias línguas.

Ilustramos isso, embora não explicitamente, quando mencionamos os casos de neutralização. A literatura sobre certa língua estabelecia um determinado sistema

---

<sup>7</sup> Haja vista nossa atuação docente em curso de magistério indígena, promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Acre.

fonológico e alguns processos fonológicos. Após definir ‘fonema’ e exemplificá-lo com alguns pares mínimos do Português, os alunos passavam sempre a discutir, junto com os “parentes”, a existência ou não de determinados fonemas em suas línguas. Ou seja, sua postura não era tomar como verdade que, havendo fonemas em Português, existiriam os mesmos fonemas em suas línguas. Partindo desse comportamento, lhes bastaria ir diretamente aos exemplos. No entanto, a postura concretizada em discurso era outra: “vamos ver se essa concepção de fonema se aplica a nossa língua: em caso afirmativo, no mesmo instante da aplicação desta, teremos os exemplos”.

Obviamente, apesar de todos os percalços da metodologia proposta pelo modelo da Fonêmica (PIKE, 1961), é claro que todos identificavam em suas línguas os fonemas. Como não havia tempo suficiente para que os grupos étnicos pudessem, com exemplos próprios, apresentar todos os fonemas do sistema fonológico de suas línguas, apontando dados que os comprovassem, era necessário lhes mostrar o que a literatura existente sobre a língua deles apresentava. Na sequência, encerrávamos o tópico tratado até o momento para que outras etnias apresentassem os seus resultados.

Contudo, e para nossa satisfação, os alunos indígenas continuavam em seus alojamentos a discussão iniciada, pois, para eles, o tema não perdia interesse ao final de cada aula. Com a cópia impressa do sistema fonológico da sua língua, descrito por algum pesquisador, os professores indígenas buscavam comprovar a veracidade da informação. No dia seguinte, algumas vezes, um grupo que havia encontrado algum contraexemplo para a hipótese anteriormente aventada, fazia questão de chegar mais cedo e, minutos antes da aula, mostrar-nos o resultado de suas pesquisas linguísticas.

Casos de neutralização eram os mais comuns, bem como dados que levariam a uma revisão do sistema proposto. Em outras palavras, para aqueles futuros professores, a definição de fonema dada não se aplicava por completo a sua língua. Havia ressalvas a se fazer, principalmente, a partir da observação de alguns processos fonológicos que não haviam sido considerados nos trabalhos descritivos com os quais havíamos trabalhado em nossas aulas de linguística em sala.

Não temos dúvida de que as práticas docentes na sala de aula indígena, quando espelhadas nas teorias apreendidas pelos acadêmicos, futuros graduados em Licenciatura Intercultural, produzirão frutos bastante interessantes. Várias vezes ouvimos depoimentos favoráveis a isso. Em geral, após a apreensão de algum conteúdo, nossos alunos nos falavam da importância do que tinham aprendido e da possibilidade de aplicação imediata em sala de aula.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relato, procuramos problematizar e perscrutar nossas práticas docentes em sala de aula, quando de nossa participação nas disciplinas da formação básica e da matriz específica do Curso de Licenciatura Intercultural da UFG. Especificamente, trouxemos experiências obtidas como professores dos temas Português Intercultural I, II, III e IV, como tema contextual leitura e produção de texto em língua portuguesa, e Línguas Indígenas I, II, III e IV, com o tema descrição linguística.

Como procuramos evidenciar, em ambos os temas, fomos levados o tempo todo a refletir sobre nossa prática como professores de tais temas para alunos não-indígenas, em contexto monolíngue e, em vista da realidade plurilíngue multicultural, em algum momento, constatar que era necessário nos adequarmos à situação apresentada e, assim, rever a metodologia e mesmo alguns objetivos, os quais haviam sido *a priori* pensados para as aulas.

Afinal, claro ficou para nós que, em contexto intercultural, os enunciados de cada uma das línguas em uso, incluindo o Português, a língua comum a todos nas aulas, estão comprometidos com a forma pela qual se reflete sobre a realidade, ou seja, que a compreensão de uma língua é o seu contexto e esse contexto oferece-nos uma visão de mundo. Imaginemos isso em um contexto intercultural, tal como o que vivemos em nossas práticas docentes.

Primeiramente, quanto ao tema contextual leitura e produção textual, nas aulas de Português Intercultural I, II, III e IV, tivemos muitas impressões interessantes, especialmente sobre a desenvoltura com a oralidade e percepção, diante de uma situação inesperada, no entanto, não incomum na nossa sociedade, de colocar em prática o aprendizado que os alunos haviam conseguido até o momento da disciplina.

A língua, como sabemos, é instrumento de mediação usado pelo homem para interagir e se posicionar como sujeitos ativos e conscientes de seu papel no mundo. Oportuna e naturalmente foi isso que ocorreu em nossas aulas, quando, diante de declarações preconceituosas de estudantes não-indígenas no âmbito da mesma instituição de ensino, os nossos alunos indígenas a usaram, em sua modalidade escrita e intercultural. Afinal, em sua segunda língua, o Português brasileiro formal, esses alunos atuaram dialogicamente, respondendo à altura, por meio da produção de um documento formal, o qual cobrava providências da Reitoria da UFG a respeito do incidente.

Quanto às aulas de Línguas Indígenas I, II, III e IV, diferentemente de uma aula que servisse ao propósito somente de introduzir aos alunos conceitos básicos de Linguística aqui ilustrados, especialmente pelos aportes da Fonêmica de Pike,

dentre outros, fomos questionados pelos próprios alunos sobre os problemas que esse modelo de fonologia traz em seu bojo, bem como ao que prestava, considerando as peculiaridades de cada povo, de cada língua e sua fonologia.

Em ambos os casos, a importância do conhecimento adquirido não está em sabê-lo, mas sim na funcionalidade deste para os povos indígenas brasileiros, representados pelos professores em formação na Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás.

## REFERÊNCIAS

BAKTHIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEAUGRANDE, R. de. *New foundations for a Science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood: Ablex, 1997.

BLOOM, H. *Como e por que ler*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BORGES, M. V; PIMENTEL SILVA, M. do S. Políticas linguísticas e pedagógicas em práticas de educação bilíngue intercultural. *Revista Brasileira de Pós Graduação*, Brasília, supl. 1, v. 8, dez. 2011, p. 249-273.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 dez. de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Site do Planalto Central da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html). Acesso em: 22jun. 2017.

BRASIL. *Artigo Constitucional nº 210. Dispõe sobre a educação, a cultura e o desporto*. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/busca?q=Art.+210+da+Constitui%C3%A7%C3%A3o+Federal++Constitui%C3%A7%C3%A3o+Federal+de+88&c=1>. Acesso em: 22 jun. 2017.

BRASIL. *Artigo Constitucional nº 215. Dispõe sobre a educação, a cultura e o desporto*. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.dji.com.br/constituicao\\_federal/cf215a216.htm](http://www.dji.com.br/constituicao_federal/cf215a216.htm). Acesso em: 22jun. 2017.

BRASIL. *Artigo Constitucional nº 231. Dispõe sobre a ordem social e os índios*. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.dji.com.br/constituicao\\_federal/cf231a232.htm](http://www.dji.com.br/constituicao_federal/cf231a232.htm). Acesso em: 22 jun. 2017.

BYBEE, J. *Morphology: the relations between meaning and form*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 1985.

D'ANGELIS, W. da R. Fonética e fonologia na formação de professores indígenas. *Fórum linguístico*, Florianópolis, out/dez. 2013, v. 10, n. 4. p. 324-341. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2013v10n4p324>. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/viewFile/1984-8412.2013v10n4p324/26095>. Acessado em: 20 jun. 2017.

GONÇALVES, C. A. *Iniciação aos estudos morfológicos: flexão e derivação em português*. São Paulo: Contexto, 2011.

HERBERT, R. K. *Language universals, markednesstheory, and natural phonetic processes*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1986.

JAKOBSON, R. *Princípios de fonológica histórica*. Trad. Wilmar da Rocha D'Angelis. Campinas: Curt Nimuendajú, 2008. 64 p.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

MONTE, N. L. Entre o silêncio em língua portuguesa e a página branca da escuta indígena. *Revista em Aberto*, MEC-INEP: Brasília, julho, 1994.

MORIN, E. *Ciência com Consciência*. 6. ed. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice S. Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NASCIMENTO, A. M. do. *Português Intercultural: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural*. 2012. 477 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

OLIVEIRA, C. P. de. Bilinguismo Político – questões de Educação Bilíngue Intercultural. *Raido*, Dourados, MS, v.7, n.13, jan./jun. 2013.

PIKE, K. L. *Phonemics: technique for reducing languages to writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1961.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EDUCAÇÃO INTERCULTURAL. Disponível em: [http://intercultural.letras.ufg.br/up/116/o/PPC\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Intercultural\\_-\\_Libras.pdf?1376918076](http://intercultural.letras.ufg.br/up/116/o/PPC_Educa%C3%A7%C3%A3o_Intercultural_-_Libras.pdf?1376918076). Acesso em: 21 jun. 2017.

ROCHA, L. M.; PIMENTEL DA SILVA, M. S.; BORGES, M. V (Orgs.) *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010.

SANTOS, W. N. *Para a reconstrução do Protopano. Evidências para subagrupamento*. Comunicação pessoal. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2017.

SILVA, M. S. P da; BORGES, M. V. Políticas linguísticas e pedagógicas em práticas de educação bilíngue intercultural. *RBPG*, Brasília, suplemento 1, v. 8, dez. 2011. p. 249-273. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/251/240>>. Acessado em: 20 fev. 2018.



# TEMAS GERADORES E ARTEFATOS CULTURAIS

ensinando línguas na Educação Indígena Diferenciada

Maria Sílvia Cintra Martins<sup>1</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo contribuir para a reflexão a respeito da adoção da epistemologia freireana (FREIRE, 1976; 1978) concernente aos temas geradores na educação indígena diferenciada, assim como para a construção de artefatos culturais, com vistas à pró-vitalização de línguas indígenas. Com esse intuito, explorarei na seção (2) a noção de “temas geradores” tal qual desenvolvida originalmente por Freire (1976, 1978, 2005). Em seguida, na seção (3), farei relato de experiência referente ao curso de Formação de Professores Indígenas que ministrei em São Gabriel da Cachoeira, município localizado no Alto Rio Negro, região do noroeste amazônico, cerca de cem quilômetros da fronteira com a Colômbia e a Venezuela. Por último, na seção (4), farei menção à importância da construção conjunta de materiais didáticos, exemplificando sua produção com vistas a pró-vitalização da língua balatiponé, em comunidade de Barra do Bugres (MT). Na seção (4) apresento as Considerações Finais, quando destaco, inclusive, os ganhos com a construção conjunta de materiais didáticos. Após esta seção, apresento as Referências.

Vale notar que, embora boa parte da discussão apresentada a seguir, com base na epistemologia freireana, faça menção ao processo de alfabetização, a prática efetiva do ensino de línguas em todos os níveis tem demonstrado sua eficácia nas mais diversas situações, e não somente nos primeiros contatos com a língua escrita. Isso porque a epistemologia freireana, conforme veremos, prioriza o diálogo e a construção conjunta de processos educativos de base crítica e emancipadora. Nesse sentido, convido o leitor a imaginar, em cada caso apresentado, a situação prática efetiva com que se depara ou pretende se deparar como educador, transpondo as indicações que apresento para contextos de maior complexidade, se este for o caso.

---

<sup>1</sup> Este capítulo resulta de pesquisa de campo de dois anos financiada pela Fapesp (Processo 2009/13871-4), que implicou expedição científica de pesquisadores da UFSCar (SP) ao Alto Rio Negro (AM) com oferta de curso de extensão (PROEX/UFSCar) a professores indígenas. Uma versão inicial foi publicada em Martins (2011a).

## 2 OS TEMAS GERADORES NA CONCEPÇÃO FREIREANA

Em “Educação como prática da liberdade”, Freire (1976, p. 111, nota 12) faz menção à sua descrença nas cartilhas tradicionalmente utilizadas no trabalho docente voltado à alfabetização, as quais “por mais que procurem evitar, terminam por doar ao analfabeto palavras e sentenças que, realmente, devem resultar do seu esforço criador”. O pedagogo brasileiro afirma, referindo-se à alfabetização em língua portuguesa:

O fundamental na alfabetização em uma língua silábica como a nossa é levar o homem a aprender criticamente o seu mecanismo de formação vocabular, para que ele faça, ele mesmo, o jogo criador de combinações.

Com base nessa convicção, Freire propõe a “redução das chamadas palavras geradoras”<sup>2</sup> e define, em rodapé (FREIRE, 1976, p. 112, nota 13), o que entende por palavras ou temas geradores: “Palavras geradoras são aquelas que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras”. Na proposta de um método de alfabetização fundamentado no diálogo, Freire entende que seriam suficientes quinze a dezoito dessas “palavras geradoras” para o que denomina “processo de alfabetização pela conscientização”, o qual deveria se basear na apreensão dos fonemas básicos da língua portuguesa e na percepção de seu potencial gerador de novas palavras. Por outro lado, o diálogo é compreendido como a “relação horizontal de A com B” (FREIRE, 1976, p. 107), opondo-se ao que denomina o antidiálogo:

Era o diálogo que opúnhamos ao antidiálogo, tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e ao mesmo tempo tão antagônico ao clima de transição.

O antidiálogo, que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperanoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo, quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados (FREIRE, 1976, p.108).

Freire (1976, p.108) acrescenta: “Precisávamos de uma Pedagogia da Comunicação, com que vencêssemos o desamor acrítico do antidiálogo”. No mesmo volume (pp. 112-115), o autor apresenta as fases de elaboração e de execução práticas de seu método de alfabetização de adultos, algo que, como mostrarei adiante, o autor retoma em “Pedagogia do Oprimido”, obra com a qual ficou conhecido internacionalmente. Reproduzo, aqui, estas fases em detalhe, por entender que as mesmas sinalizam uma forma cuidadosa e compassada da construção de um trabalho pedagógico fundado no diálogo, e não em diretrizes pré-estabelecidas:

2 Compreendo que o processo de “redução” diz respeito tanto ao estabelecimento necessário de um número mais reduzido de palavras ou temas geradores, como também à determinação dos núcleos de aprendizagem envolvidos em cada um desses temas. É o que nos sugere a listagem das 17 palavras geradoras que aparecem em apêndice (FREIRE, 1976, pp. 145-149).

1. Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará:  
(...) este levantamento é feito através de encontros informais com os moradores da área a ser atingida, e em que não só se fixam os vocábulos mais carregados de sentido existencial e, por isso, de maior conteúdo emocional, mas também os falares típicos do povo.
2. Escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado:  
Seleção a ser feita sob critérios:  
o da riqueza fonêmica;  
o das dificuldades fonéticas (...);  
o de teor pragmático da palavra, que implica numa maior pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política etc.
3. Criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar. Freire explica:  
São situações-problemas, codificadas, guardando em si elementos que serão decodificados pelos grupos, com a colaboração do coordenador. (...)  
São situações locais que abrem perspectivas, porém, para a análise de problemas nacionais e regionais.<sup>3</sup>
4. Elaboração de fichas-roteiro que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho.
5. Feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.

No capítulo III de “Pedagogia do oprimido”, Freire (1978, p. 91) retoma a discussão a respeito dessas fases. Explica o diálogo, enquanto “fenômeno humano”, como a manifestação da “palavra”. Esta, por sua vez, é compreendida nas duas dimensões da ação e da reflexão, de tal forma que “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. Dentro desse enfoque, a palavra é tida como a essência do diálogo e não apenas como um instrumento para que ele se realize. Dessa forma, a palavra desvinculada da ação e da reflexão é definida como “palavreria, verbalismo, bla-bla-bla”. Por outro lado, a

---

<sup>3</sup> Situações-problema, para Freire, são, de preferência, situações que apontam para problemáticas coletivas, como aquelas referentes à moradia, à alimentação, à educação, à saúde, enfim, as que tangem aos direitos básicos do cidadão e às quais, por algum motivo, ele não tem o acesso a que teria direito. Daí a necessidade de problematização: cabe aos participantes problematizar as situações-problema em busca de uma solução conjunta, conforme destacarei na seção 3.2.

“palavra verdadeira” implica trabalho, práxis, transformação do mundo (FREIRE, 1978, p.92). Esta “palavra verdadeira”, por sua vez, está necessariamente inserida no diálogo, na medida em que

(...) ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (FREIRE, 1978, pp.92-93).

Tanto o diálogo como os temas geradores estão na pedagogia freireana intimamente relacionados com a educação problematizadora. Nesse sentido,

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (FREIRE, 1978, p.101).

Essa “situação existencial concreta” não deriva, apenas, de situações contextuais singulares em que os indivíduos se inserem. Vinculam-se às “unidades epocais”:

Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas destas ideias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais dos homens, constituem os temas da época (FREIRE, 1978, p.109).

Se, anteriormente, as “palavras geradoras” (ou “temas geradores”) haviam sido assim denominadas em função de seu potencial fonêmico e silábico para gerar novas palavras, em “Pedagogia do Oprimido” certa observação de rodapé aponta para uma ampliação epistemológica:

Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que precisam ser cumpridas (FREIRE, 1978, p.110, nota em rodapé sem numeração).

Os temas geradores implicam, ainda, a percepção de “situações-limite” enquanto “dimensões concretas e históricas de uma dada realidade”, as quais, enquanto “dimensões desafiadoras”, motivam os homens a ações, a “atos-limites” em busca da negação e da superação da realidade dada, e não de sua “aceitação dócil e passiva” (FREIRE, 1978, p.106). A compreensão crítica a que Freire se refere envolve a apreensão da totalidade em que se inserem os educandos enquanto seres históricos. Nessa medida, Freire (1978, p.111) adverte que os temas geradores podem ser localizados em “círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular”: “Temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais, etc., diversificadas entre si”.

O tema gerador faz parte, assim, de uma totalidade global e é possível que tanto educadores como educandos sintam dificuldade para captá-lo, fato que, segundo Freire, já seria um sintoma de uma “consciência dominada”, apenas capaz de apreender manifestações periféricas, carecendo de uma visão crítica global. Freire destaca:

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. (...) Este é um esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas, também, na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes (FREIRE, 1978, p.113).<sup>4</sup>

Também em “Pedagogia do Oprimido”, Freire (1978, pp. 121-141) apresenta as etapas a serem seguidas na investigação e no levantamento dos temas geradores, como ponto de partida do processo educativo, as quais subdivide em várias fases, sempre priorizando o diálogo na comunidade junto aos aprendizes, de tal forma que passa a haver simbiose entre pesquisa de campo e processo educativo. A primeira fase envolveria as seguintes etapas:

1. Conversa informal com vistas ao estabelecimento de uma relação de “sim-patia e confiança mútuas” na comunidade em que se pretende trabalhar;
2. Incentivo para que alguns elementos da comunidade em que se desenvolverá o trabalho participem como auxiliares do processo de investigação dos temas geradores: “devem os investigadores estimular os presentes para que, dentre eles, apareçam os que queiram participar diretamente do processo da investigação como seus auxiliares” (FREIRE, 1978, p.122). Monta-se, com isso, uma equipe, de preferência interdisciplinar;
3. Investigação crítica (seja por observação, seja através de diálogos informais com os habitantes) da realidade por parte da equipe que tratará de entender a realidade em questão, tanto em suas dimensões parciais, como em sua totalidade: “desde o começo, a investigação temática se vai expressando como um quefazer educativo. Como ação cultural”. Trata-se de método de pesquisa que visa à “percepção crítica de sua realidade, que implica num método correto de aproximação do concreto para desvelá-lo” (FREIRE, 1978, p.122).<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Em “Pedagogia da esperança”, aludindo àqueles que diziam não entender as ideias expressas em “Pedagogia do Oprimido”, Freire (2005, p. 74) cita a explicação de um agente comunitário americano: “A dificuldade deles está em que não pensam dialeticamente”. Vale lembrar que Karel Kosik (1995) é uma das referências citadas por Freire em “Pedagogia do Oprimido”.

<sup>5</sup> Chamo a atenção para a semelhança, quanto a esse aspecto, do enfoque freireano com aquele

4. Realização de diversas visitas à comunidade, em momentos distintos, registrando-se a “a maneira de conversar dos homens; a sua forma de ser”, assim como “as expressões do povo; sua linguagem; suas palavras, sua sintaxe, que não é o mesmo que sua pronúncia defeituosa, mas a forma de construir seu pensamento” (FREIRE, 1978, p.123).

5. Redação de um pequeno relatório a ser discutido em equipe, em seminário.

A segunda fase parte do pressuposto de que é necessário estudar o nível de percepção, por parte dos indivíduos da área, das contradições detectadas. Com essa finalidade, são escolhidas, em equipe, algumas dessas contradições, passando-se a sua codificação de modo que venham a ser motivo de investigação temática. São chamadas “codificações” as fotografias ou os desenhos a serem apresentados para a análise crítica dos educandos.

Na terceira fase da investigação, após a discussão exaustiva por parte da equipe interdisciplinar, de todos os possíveis ângulos temáticos contidos nas codificações empreendidas, volta-se à área de atuação para “inaugurar os diálogos decodificadores nos círculos de investigação temática” (FREIRE, 1978, p.131).<sup>6</sup> Estes círculos deverão ter um máximo de vinte pessoas, prevendo-se a existência de vários círculos de modo a deles participarem todos os elementos da comunidade em questão. Freire sugere que também participem dessas reuniões dois especialistas – um psicólogo e um sociólogo, “cuja tarefa é registrar as reações mais significativas ou aparentemente pouco significativas dos sujeitos decodificadores” (FREIRE, 1978, p.132). As discussões efetuadas deverão ser gravadas, para serem depois analisadas pela equipe interdisciplinar da qual fazem parte os representantes do povo enquanto auxiliares de investigação. Cabe ao investigador, enquanto coordenador auxiliar da decodificação em andamento, “não apenas ouvir os indivíduos, mas desafiá-los cada vez mais, problematizando, de um lado, a situação existencial codificada e, de outro, as próprias respostas que vão dando aqueles no decorrer do diálogo” (FREIRE, 1978, p.132).

A última fase começa quando os investigadores dão início ao estudo sistemático e interdisciplinar de seus achados e passam a arrolar, com base nas gravações e nas anotações realizadas, os temas que se revelam - explícita ou implicitamente – em afirmações feitas nos “círculos de investigação”. Aos temas que surgiram da investigação junto à comunidade de educandos, juntam-se, eventualmente, outros temas, sugeridos pelos investigadores e que têm a função de facilitar a interligação entre dois outros temas que venham a fazer parte do conjunto programático geral,

---

da “pesquisa empoderadora” proposto por Cameron (1992).

<sup>6</sup> Embora já portadoras de caráter educativo, essas reuniões ainda fazem parte da investigação inicial a respeito do universo temático da comunidade em que se desenvolverá a ação pedagógica propriamente dita em seus “círculos de cultura”.

sendo, por isso, chamados de “temas dobradiça”. Todos os temas passam, em seguida, por uma delimitação temática, de tal forma que, por um lado, cada tema possa ser tratado dentro da especificidade de uma área de estudo, porém, por outro, não se perca, nesse processo, a inter-relação necessária entre os vários temas que foram detectados na área estudada. Dentro de seu campo específico, cada especialista deverá submeter o tema de sua área de conhecimento ao que Freire (1978, p.135) denomina “redução”: “No processo de ‘redução’ deste, o especialista busca os seus núcleos fundamentais que, constituindo-se em unidades de aprendizagem e estabelecendo uma sequência entre si, dão a visão geral do tema ‘reduzido’.”<sup>7</sup>

Essas reduções realizadas pelos especialistas de cada área são, depois, discutidas em grupo, de tal forma a receberem contribuições advindas das outras áreas de conhecimento. São elaborados pequenos ensaios a respeito dos temas reduzidos, sendo estes, juntamente com sugestões bibliográficas, fornecidos como subsídios para a formação dos educadores que virão a trabalhar nos assim chamados “círculos de cultura”. Passa-se, então, à “codificação” dos temas com vistas à elaboração do material didático, escolhendo-se o canal de comunicação (slides, filmes, cartazes, textos de leitura, dramatizações etc.) mais adequado para cada caso, de acordo com a especificidade do tema e com a familiaridade maior ou menor com a escrita em cada “círculo de cultura”. Notamos, aqui, que Freire, à sua maneira, já atribuía grande importância aos materiais didáticos, enquanto artefatos culturais, ou seja, elementos em que se materializam, se concretizam e adquirem visibilidade às culturas e línguas de um povo.

Freire propõe, além disso, a realização de entrevistas com especialistas que defendam diferentes posições teóricas “em linguagem acessível” sobre alguns dos temas que tenham sido detectados. Estas entrevistas passariam, depois, a ser apresentadas aos grupos de educandos, de preferência acompanhadas de fotografias e de informações a respeito do intelectual em pauta, de maneira que os educandos pudessem se posicionar a respeito desses depoimentos, redigindo, ainda, relatórios a serem enviados aos especialistas, de forma a propiciar o diálogo entre as duas esferas em questão. Prevê-se, também, a leitura de artigos de revistas, de jornais, de capítulos de livros, de editoriais da imprensa a propósito de um mesmo acontecimento.

Por isso tudo, destaco que toda esta explicação a respeito da pesquisa inicial proposta por Freire torna-se de suma importância quando queremos pensar no tema do ensino de línguas na educação indígena diferenciada. Ou seja, o diálogo não é apenas

---

7 Freire (2005) remete às páginas finais de “Educação como prática da liberdade” para exemplificar a forma com que buscava articular o local e o universal. Cito, como exemplos, “comida”, acompanhada dos seguintes aspectos para a discussão: subnutrição, fome (do plano local ao nacional), mortalidade infantil e doenças derivadas; “batuque”, com os seguintes aspectos para a discussão: cultura do povo, folclore, cultura erudita, alienação cultural.

necessário no decorrer das aulas e encontros com teor educativo; torna-se necessário antes do curso, como fase de pesquisa conjunta em que se decidem os componentes curriculares – aqui tratados como “temas geradores” – a serem estudados.

### **3 RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS**

Como líder do Grupo de Pesquisa LEETRA (CNPq), desenvolvi pesquisa de campo no Território Etnoeducacional 1 (Alto Rio Negro) com vistas a averiguar: a) de que forma os principais parâmetros norteadores do trabalho na educação diferenciada, presentes no RCNEI (BRASIL, 1998a), vinham sendo compreendidos e reinterpretados pelos professores; b) de que maneira as questões próprias ao letramento e ao trabalho com a oralidade eram propostas no RCNEI e aplicadas pelos professores; c) como se dava ou não a aceitação da proposta da educação diferenciada nas comunidades do Alto Rio Negro e no que os valores que se construíam implicavam questões tensionais. A pesquisa foi desenvolvida nos moldes da pesquisa de perfil etnográfico e participativo. Foram feitas entrevistas com pais de alunos, com professores e gestores da SEMEC de São Gabriel da Cachoeira (AM). Foi ainda oferecido, nos moldes do curso de extensão universitária (PROEX/UFSCar), o curso “*Formação em Educação Escolar Diferenciada e Inclusiva*”, com duração de trinta horas, dirigido a professores indígenas de Ensino Fundamental e Médio que trabalhavam na sede ou nas comunidades do município de São Gabriel da Cachoeira.

Neste caso, foi de importância fundamental a adoção da epistemologia freireana dos temas geradores em função do teor dialógico que envolve, assim como pelo fato de que não havia um limite preciso entre as atividades de educação propriamente ditas (em sala de aula) e aquelas de pesquisa de campo: o curso de extensão em si, por seu caráter dialógico, envolvia pesquisa de campo, dentro de uma realidade que eu, como professora e pesquisadora, ainda desconhecia. Pude conhecê-la melhor, no entanto, na medida do desenvolvimento do curso que, por se dar dialogicamente, permitia mudanças constantes em seu decorrer, já que não possuía um trajeto traçado de antemão e sua construção dava-se de forma conjunta.

#### **3.1 O reducionismo epistemológico na proposta do RCNEI**

A Educação Escolar Indígena é hoje pautada, como sabemos, no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (BRASIL, 1998a), que se baseia no pressuposto da educação diferenciada no que esta implica o respeito à diversidade cultural e linguística das comunidades indígenas, assim como a construção diferenciada do currículo e do calendário escolar de acordo



com as especificidades locais de cada povo. O documento oficial (RCNEI) parte do pressuposto da ocorrência de uma ampla discussão de suas propostas entre os professores indígenas para a construção do currículo nas escolas das comunidades, juntamente com a construção do Projeto Pedagógico de cada escola. O fato, entretanto, é que, conforme pude averiguar em análise minuciosa do RCNEI, a expressão “*Projeto Político Pedagógico*”, que foi utilizada no decorrer do curso por alguns professores que trabalham nas comunidades, é mencionada no documento oficial apenas uma vez, como “projeto político”:

Os seis temas aqui apresentados — terra e biodiversidade, auto sustentação, direitos, lutas e movimentos, ética indígena, pluralidade cultural e educação e saúde - formam a base do projeto político que sustentará a construção curricular nas escolas indígenas brasileiras (BRASIL, 1998a, p.93).

Embora se defenda no RCNEI a diversidade cultural e linguística, não é feita menção, no entanto, à necessidade de se levantarem e discutirem com os participantes os temas de acordo com as especificidades locais. O RCNEI (BRASIL, 1998a) é subdividido em diversos itens, de acordo com os diferentes componentes curriculares. No item “Línguas” (pp. 111-156) é feita menção rápida ao trabalho com a oralidade, dedicando-se maior detalhamento à linguagem escrita, sem, no entanto, dar importância aos gêneros do discurso e às questões político-ideológico que as envolvem. Chamou-me, assim, a atenção a forma de trabalho que se propõe com textos, sem que se explicitem as bases de uma abordagem genuinamente interacionista e sócio-discursiva de acordo com as tendências contemporâneas para o ensino de línguas, tais quais expressas em Brasil (1998b). O fato é que, com todas as ressalvas que têm sido dirigidas ao PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998b), ainda assim a forma com que as linguagens oral e escrita são aí tratadas em sua dimensão discursiva é muito mais aprimorada do que aquela presente no RCNEI, em que se aponta apenas superficialmente para um possível trabalho com receitas, contos, crônicas, sem que se explicitem o viés sócio histórico e crítico que deveria sustentar essa abordagem.<sup>8</sup>

Talvez como resultado de uma atenção excessiva dedicada à especificidade da diversidade cultural e linguística típica das comunidades indígenas, o foco do RCNEI é preferencialmente dirigido ao bilinguismo e ao multilinguismo, porém, mesmo nesse caso, dentro de certa defasagem no que diz respeito à reflexão contemporânea sobre o ensino de línguas no que esta implica questões sociais, políticas e ideológicas de amplo alcance.

Seja pelo enfoque fornecido a essas questões no RCNEI, seja pela forma com que vinha se dando a formação inicial e continuada dos professores na região em que

---

8 Remeto aqui a Martins (2008) em que faço a crítica aos PCNs de Língua Portuguesa, no que propiciaram a tendência à didatização dos gêneros do discurso, dentro de uma vertente própria ao modelo autônomo do letramento, que não se coadunaria, por princípio, com os princípios epistemológicos bakhtinianos (Cf. BRASIL, 1998b).

desenvolvi a pesquisa em pauta, logo no primeiro encontro dei-me conta de que os textos de modo geral eram tratados do ponto de vista das tipologias textuais clássicas – narração, descrição, dissertação – e que não havia, de modo geral, uma reflexão sobre a linguagem dentro de uma visada sócio-histórico-ideológica conforme as tendências contemporâneas para o ensino de línguas. Diante disso, dediquei um dos primeiros encontros com os professores à discussão da abordagem sócio-interacionista, assim como à proposta da elaboração de textos em grupos, de acordo com diferentes gêneros do discurso, a partir de uma explicação prévia da dimensão político-ideológica da reflexão bakhtiniana presente em Brasil (1998b). Também nesse encontro inicial, levei para discussão e reflexão excertos retirados da *“Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas”* (UNIC, 2009), assunto que se mostrou bastante pertinente, que atraiu a atenção e o interesse de todos, e propiciou, desde o início do curso, que este se desse dentro da inter-relação complexa prevista por Freire (1978) entre as questões locais, as nacionais e as epocais, propriamente ditas. Forneceu, além disso, as bases para a problematização da realidade da educação, nos diferentes níveis e esferas, por parte dos professores indígenas.

Em síntese, a proposta de ensino de língua no documento oficial voltado à educação indígena diferenciada (RCNEI) apresenta visão reducionista, por vários motivos, destacando-se: a) o fato de se não alinhar com perspectivas contemporâneas do ensino de línguas e com seu viés crítico; b) o fato de não se deter, conforme seria desejável, numa explicitação mais clara e detalhada a respeito da construção do Projeto Político Pedagógico, e de seu papel crítico e transformador; c) o fato de se deter, preferencialmente, em questões relativas ao bilinguismo e ao multilinguismo, com o apagamento dos vieses político e ideológico inerentes às línguas e culturas, assim como às políticas voltadas a seu ensino. Todas essas questões puderam ser discutidas de modo às vezes mais, às vezes menos detalhado com os professores, de forma a que, juntos, pudéssemos superar o reducionismo implícito no documento oficial.

Com o relato presente nesta seção, pretendi destacar o quanto a prática do ensino de línguas não se reduz às línguas em si mesmas, em seus aspectos fonológicos, semânticos e sintáticos. Para além das línguas, há questões políticas e ideológicas que, quando não são exploradas conjuntamente, fazem com que o viés de ensino se dê dentro da abordagem autônoma do letramento, hoje considerada insuficiente em função de sua tendência conteudística (na linha da educação bancária, criticada por Freire) e pouco reflexiva.

### **3.2 O trabalho com temas geradores**

Nos quatro primeiros encontros da pesquisa de campo, de forma a proporcionar entre os professores a leitura crítica e responsiva do documento oficial em pauta, promovi uma série de debates em torno de excertos do RCNEI: propus que os professores presentes se dividissem em grupos e depois propiciei fóruns e seminários

individuais e coletivos. Nossos encontros tinham a duração de três horas todas as manhãs, e eu tinha as tardes e noites para refletir e repensar, muitas vezes um tanto desnorteada, sem entender muito bem qual era o melhor caminho a seguir, já que, implicitamente e ainda sem haver tocado na epistemologia freireana, eu seguia a orientação de uma educação dialógica, a ser construída coletivamente.

No terceiro encontro, em meio às inúmeras discussões em torno do que caracterizaria a educação indígena em seu perfil diferenciado, um dos professores indígenas disse de forma enfática “Índio é natureza”. Sua fala vinha como complemento de uma discussão anterior, em que se fizera uma diferenciação entre os indígenas, considerados preservadores da natureza, e os brancos, tidos como destruidores e ambiciosos. Vale lembrar que a ênfase nesse contraste branco/ indígena provocou seguidamente certo desconforto em mim, e só aos poucos fui adquirindo liberdade e franqueza para propor-lhes, de preferência, a diferenciação indígena/não-indígena, sem que houvesse, de toda forma, a distinção maniqueísta entre preservadores e destruidores. Foi, porém, após esse encontro, em que fora traçada essa equivalência entre indígena e natureza, que ficou muito presente em mim a diferenciação estabelecida já em Freire (1976) entre natureza e cultura, quando o pedagogo brasileiro, em sua experiência histórica no município de Angicos (RN) há mais de cinquenta anos, partiu dessa discussão inicial para dar abertura ao processo de alfabetização e de conscientização junto aos adultos.

Com essas ideias em mente, iniciei o encontro final da primeira semana falando de forma mais explícita da dimensão política da educação. Apresentei, então, ao grupo de cerca de cem professores alguns esquemas que eu havia preparado para dar conta junto a eles da proposta freireana relativa ao trabalho com temas geradores na alfabetização – já que, como pude perceber logo de início, esta era uma das demandas ali presentes.

Este assunto, que envolvia os temas geradores, veio a ser um dos pontos altos do curso, que gerou muita atenção e curiosidade. Todos se interessaram pela maneira com que expliquei, com base em exemplos, o que são os temas geradores em suas duas dimensões: de geradores de novas temáticas e de geradores de novas palavras. Montamos no quadro duas listagens, uma em português, proposta pelo grupo que trabalhava nas comunidades, outra em nheengatu, com a colaboração de algumas professoras que trabalhavam na sede – que é a denominação conferida à zona urbana. Lembro aqui que uma das derivações equivocadas com relação à aplicação dos pressupostos da educação diferenciada e bilíngue é aquela que faz com que, na sede, haja uma escola em que o nheengatu é ensinado através de uma aula por semana ministrada em cada classe – praticamente como se fosse uma língua estrangeira, ou seja, com número bastante limitado de horas de aula para que pudesse, de fato, caracterizar uma educação diferenciada.<sup>9</sup>

---

9 Lembre-se que no município de São Gabriel da Cachoeira há três línguas co-oficiais: o

Diante do interesse que todos manifestaram, dividi os professores participantes em oito grupos e lhes pedi que pensassem em temáticas pertinentes à realidade de São Gabriel da Cachoeira, explicando-lhes que se tratava de levantar pontos tensionais, que eles sentissem como problemas que necessitavam de discussão com vistas a uma possível solução. Iniciava-se a elaboração de uma listagem dos temas geradores locais: comunidade; aracu (nome de um peixe, já que uma das problemáticas dizia respeito, paradoxalmente, à escassez de peixe na região); moradia; rio; gasolina (representando uma das problemáticas, diante da necessidade de combustível para o deslocamento das embarcações no transporte de professores, coordenadores, assim como da merenda e do material didático para as comunidades); energia (lembrando que a luz do município é proveniente de gerador).

Essa listagem foi retomada na semana seguinte, à medida que fomos aprofundando em conjunto as formas de se fazerem as perguntas necessárias de modo a conduzir às problematizações. O fato é que parece haver uma tendência, particularmente no que se convencionou denominar, na educação, como “trabalho com projetos” – algo que eu já havia presenciado em outros diálogos com professores de outras localidades – a certa simplificação que impede toda problematização mais profunda e intensa, tal qual seria, de fato, necessária. Essa tendência está implícita no próprio tipo de temas que são muitas vezes propostos, e que não contêm, em si, a latência da problematização. Um dos temas propostos de início, por exemplo, foi o das “frutas tropicais”, seguido de uma listagem de características, de tal forma que o que se tinha não era, propriamente, um tema gerador, mas um tema genérico que se subdividia em itens, dentro de uma formulação mais conceitual que problematizadora, e que apontava para certo vício de uma educação que já conteria, de antemão, suas perguntas em conjunto com suas respostas.

Foi necessário um trabalho árduo, desenvolvido coletivamente, para que outros temas pudessem ser propostos, temas que já contivessem em si certas dualidades problemáticas. O tema “cultura indígena”, por exemplo, teve que ser repensado, de tal forma que deixasse de conduzir a uma listagem pré-construída de itens – como dança pintura, artesanato – e viesse a comportar questões como “por que os jovens não se interessam pelas danças tradicionais?”, em vez de se perguntar apenas “quais são as danças tradicionais?”. Dentro de um desdobramento posterior, chegamos, ainda, a uma terceira formulação, um tanto mais complexa: “Por que os jovens não se interessam pelas danças tradicionais, se os mais velhos defendem tanto a necessidade da revitalização da cultura indígena?”.

Passavam, neste caso, a estar presentes os dois polos de uma contradição, os quais abriam o caminho, de forma genuína, para a postulação freireana da necessidade

---

nhengatu, o baniwa e o tukano. Vale notar, também, que todos os professores presentes dominavam, também, a língua portuguesa.

da problematização que traga à tona questões locais, regionais e globais, presentes em dada unidade epocal.

O relato aponta para a necessidade de elaboração em conjunto – ou seja, dos professores junto com seus alunos – da listagem dos temas geradores que passarão a ser explorados em seus aspectos de problematização da realidade. Esta primeira fase, da construção de uma listagem de temas, guarda em si as duas dimensões: de educação e de pesquisa. Pesquisando junto com seus alunos, o professor já os está ensinando aspectos de suas línguas e mostrando-lhes cada nova palavra dentro de toda a problemática que comporta.

Finalizando esta seção, retomo, assim, à guisa de síntese, algumas questões de fundamental importância que foram levantadas aqui:

1. A necessidade de um ir e vir contínuo entre teoria e prática, de modo que as teorias de que nos apropriamos façam de fato sentido e sejam de fato produtivas.
2. O cuidado para entender de forma forte e não simplificada o sentido problemático do diálogo, no que envolve de tensões e problematizações.
3. O cuidado na análise de propostas e parâmetros oficiais, em que muitas vezes essas questões fortes e tensionais aparecem de forma diluída. Seja a maneira com que o que se entendia, em princípio e de forma forte, por “Projeto Político-Pedagógico” passou a aparecer de forma simplificada na proposta hoje comum em muitas escolas, do “Trabalho com Projetos”; também a escolha de “temas geradores” pode perder seu teor político (local, regional e nacional) em favor de temas de teor doméstico (plantas, frutas, animais).
4. A forma com que a reflexão em torno do ensino de línguas deve se inserir, de preferência, na reflexão em torno de uma educação crítica e problematizadora.
5. A forma com que pensar no processo de ensino e aprendizagem de línguas envolve o pensar no sentido problematizador, conscientizador e transformador do diálogo. Diálogo, assim, não é mero bate-papo: torna-se discussão densa em torno de determinadas problemáticas que afligem as comunidades e para as quais elas buscam soluções conjuntas e coletivas; além disso, necessita estar presente, como pesquisa conjunta, desde as fases iniciais da montagem do projeto político pedagógico.

Pode-se perguntar, a essas alturas: mas por que não podemos apenas ensinar e aprender as línguas, sem tanta complicação? A resposta mais simples seria: porque aprender uma língua não é apenas aprender a repetir as palavras dos outros: é aprender a traduzir em palavras os seus anseios e sentimentos. Na educação

indígena diferenciada, os sujeitos indígenas não querem apenas redescobrir as palavras de suas línguas nativas para poder pronunciar-las de forma mecânica ou folclórica: eles querem, de preferência, recuperar suas línguas em sua força de comunicação e de reivindicação de seus direitos, sem o que nenhum processo de ensino e aprendizagem de línguas valeria, de fato, a pena.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível notar que a noção de fronteira comparece aqui com diversas conotações. Primeiro, pelo próprio fato de que a pesquisa em questão foi desenvolvida em região de fronteira, próxima ao limite em que o território brasileiro se confronta com o colombiano e o venezuelano; segundo, porque todo diálogo intercultural é um diálogo que se dá pelo atravessamento de fronteiras semióticas; terceiro, porque as unidades epocais, como realidades espaço-temporais, ganham existência na medida da existência de limites, de fronteiras, de confrontações; a etnicidade, por sua vez, é fenômeno de fronteira, de confrontos interétnicos e interculturais. Ainda: pensar o diálogo em sua plenitude, tanto na linha freireana, quanto na bakhtiniana de reflexão, é pensá-lo, em conjunto com a problematização, de forma complexa e não isenta de confrontações - é pensá-lo como fenômeno de fronteiras interculturais, naquele exato sentido em que as fronteiras são lugares propícios para as transformações e para se trabalharem as acelerações. As línguas, de resto, dão-se sempre como fenômenos de tradução, necessários em regiões de fronteira, seja entre seres humanos individuais, seja entre comunidades diversas.

O relato parcial de pesquisa de campo vinculada a curso de extensão que apresentei aponta, por sua vez, para a fertilidade do trabalho com a epistemologia freireana dos temas geradores em regiões de fronteira - ali mesmo onde são propícias as acelerações que reverberem através de toda a semiosfera, de forma a deslocar as estruturas de poder presentes e desestabilizar seus pontos nucleares - entendendo-se que as fronteiras não são apenas linhas imaginárias que unem e separam países, mas são linhas que intersectam continuamente todas as sociedades e clamam por problematização e visibilidade. É nesse sentido, aliás, que todo ensino de línguas deve ser, necessariamente, problematizador, sem o que tenderia a pretender ocultar, de forma ideológica, os embates de poder e de opressão que estão sempre presentes.

Para finalizar, gostaria de lembrar, ainda, de trabalho desenvolvido por Quezo (2017) junto à comunidade umutina, a título de ilustração de como muito do que desenvolvi aqui, com base em Freire, já se dá, à sua maneira, dentro da forma de pesquisa existente há muito tempo em nossas comunidades indígenas. Creio ser de suma importância esta referência, uma vez que pode vir a contribuir para que professores indígenas sintam a valorização de sua forma de trabalho e de pesquisa, vendo, assim, neste relato que apresento, mais uma confirmação de seus

saberes ancestrais, do que ideias externas que tivessem a intenção de se sobrepor a eles. Todo diálogo, de resto, implica esse fato, o reconhecimento da palavra do outro e a busca de motivos para um crescimento conjunto. Quezo, estudante umutina, assim como Custódio, estudante baniwa, ambos graduandos da UFSCar na época desta pesquisa, relataram que em suas comunidades indígenas há já, tradicionalmente, a convicção da necessidade do diálogo, assim como da pesquisa coletiva.

Orientei trabalhos de pesquisa de Iniciação Científica de Quezo, licenciando em Letras e primeiro acadêmico indígena a ser beneficiado com bolsa FAPESP, importante agência de fomento do estado de São Paulo. O fato, no entanto, é que também esse trabalho de orientação pautou-se no diálogo horizontal, de tal forma que aprendíamos juntos. Um primeiro fato que me chamou a atenção, e que aprendi com ele, foi a necessidade que me relatou, desde o início, de ter que consultar seguidamente seus parentes da aldeia umutina para poder iniciar e depois dar continuidade à pesquisa. Sendo assim a pesquisa na comunidade indígena já se caracterizava, por natureza, como pesquisa participativa, ética e empoderadora.

Quezo faz parte da geração de jovens indígenas que têm procurado as universidades com vistas a buscar novos instrumentos de luta e de resistência para seu povo. Cursando Licenciatura em Letras, veio a produzir material didático com vistas a contribuir para a pró-vitalização da língua balatiponé, porém não dentro da forma individual, que geralmente caracteriza a pesquisa acadêmica, mas trazendo de sua formação na educação indígena desde pequeno a ideia de uma luta conjunta de todos, com todos e para todos. Quezo (2017) relata em seu TCC:

Havia uma esperança que residia no rio Paraguai acima, na aldeia Macepô, os 23 indígenas independentes mencionados por Harald Schultz (1953) e pelos nossos mais velhos, eles se confinaram no interior da floresta para não deixarem as suas sabedorias desaparecerem no vento que soprava cada vez mais forte, foi naquele espaço que muito conhecimento se manteve aceso, ativo. Julá Paré e Joaquim Kupudonépá são remanescentes desses 23 guerreiros muito bem preparados. E foi com eles também que desde pequeno tive contato (...)

Desenhista e contador de histórias, foi dos únicos indígenas umutina que teve o privilégio de aprender a língua nativa com um ancião já falecido e pôde, sempre em diálogo com sua comunidade, produzir um primeiro livro de leitura, que ilustro para finalizar, com este recorte, em que se destaca a possibilidade do ensino bilíngue mesmo quando está em pauta a pró-vitalização da língua indígena, lembrando da importância da produção de material didático para subsidiar o ensino de línguas nas comunidades.

A página em destaque a seguir aparece na unidade final do livro, em que se exploram algumas narrativas tradicionais de forma bilíngue. Sem dúvida, esta é uma questão polêmica, a ser discutida em cada comunidade: o ensino de línguas

deve ou não se dar de forma bilíngue? A presença da língua portuguesa atua de forma positiva ou negativa junto à língua indígena?

Esta é uma questão que cabe a cada comunidade, a cada povo responder, dentro de sua especificidade. Se para a realidade umutina a presença da língua portuguesa era importante, mesmo para propiciar a compreensão entre os adultos, já que se tratava de uma língua pouco conhecida entre os moradores da comunidade, o mesmo pode não ser desejável em comunidades como a tukano, por exemplo, em cuja realidade a presença da língua portuguesa pode ser vista como fator de enfraquecimento.

## UNIDADE 4

Narrativas umutina

### O'REBUTÁ BARÊPÔ

Hindondo nokuteynatono, Balatiponé kiawá moto. Unukukwarekwá ayxoré Haypukú amenú moto toré. Unukwarekwá meyukí, atabé ipualo inyazo, atokwá uri he xakaboe to moto he. Ipúxixinikí axipá. Bolotoximana, amameti mataré, jikixo rinimã pwe arikixí, ouá o'hebutá balatiponé . Haypuku kuku aketo, samati balatiponé he amatara ouá ipoxixiniki há xipá.



Em tempo muito distante, não havia pessoas na terra, apenas um ser grande, chamado Haypukú, andava muito triste. Um dia, ele resolveu juntar frutas e folhas de árvore, juntou bastante e deixou ali. Então ele foi para sua casa. À noite ele ouviu conversas de gente, e curioso foi olhar e percebeu que tinha nascido gente das coisas que ele juntou. Haypuku para ir a sua casa.





Seja no relato de experiência de pesquisa e ensino no Alto Rio Negro, seja na produção de materiais didáticos enquanto artefatos culturais destaca-se, assim, a importância de uma discussão e de uma construção que se façam de forma conjunta, em diálogo problematizador, sem que parâmetros e normatizações oficiais venham a obscurecer ou a diluir o teor político e tensional presente nessas ações. É, de resto, dentro desse espaço tensional que se aprendem e se ensinam línguas de forma genuína.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 1998b.

CAMERON, D. et al. *Researching language: issues of power and method*. London/ New York: Routledge, 1992.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MARTINS, M. S. C. *Os temas geradores e a educação escolar indígena diferenciada à luz dos conceitos de cronotopo, de etnicidade e de semiosfera*. Revista Língua&Literatura. São Paulo: Humanitas, 2011a.

MARTINS, M. S. C. *Letramento, etnicidade e diálogo intercultural*. Revista Delta. São Paulo: EDUC, 2011b, vol.27, n.1, pp. 77-98. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v27n1/a05v27n1.pdf>

MARTINS, M. S. C. The continuum illiterate-literate and the contrast between different ethnicities. In: BAZERMAN&KRUT (Org.). *Traditions of Writing Research*. New York: Routledge, 2009.

MARTINS, M. S. C. *Avanços e retrocessos nas propostas de ensino de Língua Portuguesa: questões de ideologia e de poder*. Linguagem em (Dis)curso, v. 8, p. 23-35, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/06.pdf>

QUEZO, L. A. *Língua balatiponé: a alma de um povo*. Trabalho de Conclusão de Curso. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2017.

SCHULTZ, H. *Vinte e três índios resistem à civilização*. São Paulo: Melhoramentos, 1953.

UNIC. Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Rio de Janeiro: UNIC; Cuiabá: Entrelinha, 2009.

# PORTUGUÊS BRASILEIRO ENTRE POPULAÇÕES KARIPUNA DO OIAPOQUE-AP

promoção linguística, escola e sala de aula de língua indígena

Maria Sônia Aniká

Janina dos Santos Forte

Antonio Almir Silva Gomes

## 1 INTRODUÇÃO

A região do município de Oiapoque, localizada ao extremo norte do Brasil, estado do Amapá, é bastante diversificada do ponto de vista linguístico. Trata-se de uma região multilíngue que, por exemplo, caracteriza o estado do Amapá como único da federação a fazer fronteira com um país francófono, a Guiana Francesa. Assim sendo, inclui-se ao Português Brasileiro (PB) falado naquela região a língua francesa. Para além destas duas línguas indo-europeias, encontram-se as línguas faladas por populações indígenas da região, mais precisamente as línguas Palikur (Aruák) e Kheuol<sup>1</sup>; o que nos dá um total mínimo de quatro línguas em uso.

Kheuol é a língua falada em diferentes graus de proficiência pelas populações das duas comunidades Karipuna sobre as quais nos referimos: Espírito Santo e Manga, além de falada também pela população Galibi-Marworno. Em termos genéticos, essa língua é, segundo Moore, Galucio e Gabas Jr (2008, p. 1), “... grandemente influenciada pelo crioulo baseado no Francês da Guiana Francesa”<sup>2</sup>. Tal língua, contudo, tem cedido espaço ao PB, que desfruta cada vez mais de prestígio, tornando-se a língua da escola atual, do contato para diversos fins com a população do Oiapoque, das instituições públicas; a língua através da qual as juventudes indígenas Karipuna se comunicam com os não-indígenas pelas redes sociais, através da qual interagem com a sociedade e com as leis do país que dizem respeito, inclusive, aos próprios indígenas.

---

1 Não estamos considerando aqui os diferentes tipos de línguas crioulas faladas por outras diferentes populações que também estabelecem contato socioeconômico e linguístico permanente na região, o que elevaria nossa conta acerca do multilinguismo regional.

2 O contexto da língua Kheuol é tomado como particular aos povos indígenas que a utilizam, de modo que entre os povos Karipuna e Galibi-Marworno convencionou-se nomeá-la respectivamente como Kheuol Karipuna e Kheuól Galibi-Marworno, assim mesmo, com acento no primeiro caso, e sem acento no segundo caso. A consideração a estes aspectos convencionados entre os dois povos é o que justifica a presença do termo Kheuol Karipuna ao longo deste capítulo. Se, por outro lado, estivéssemos nos referindo aos Galibi-Marworno, teríamos o termo Kheuól Galibi-Marworno.

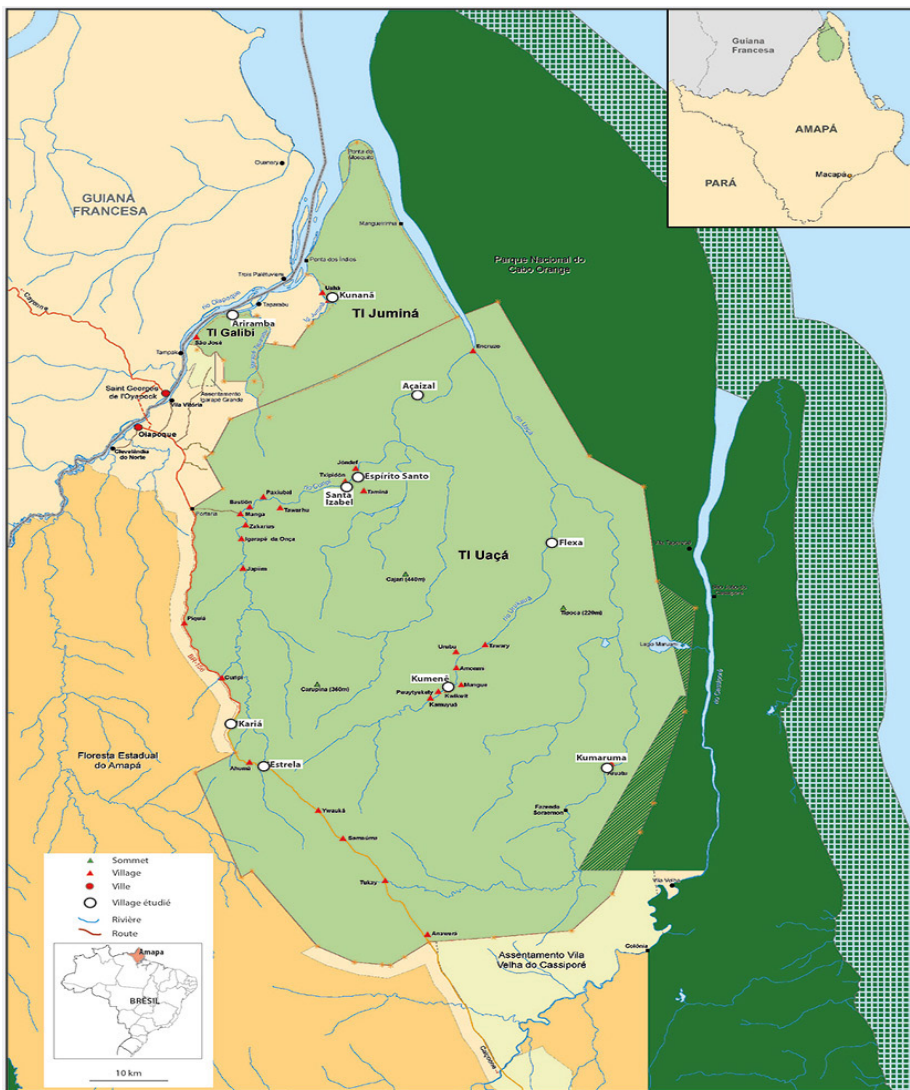
O PB é a língua também a que as diferentes populações indígenas da região foram submetidas nas primeiras décadas do século XX através da instituição escolar inserida em seus ambientes socioculturais e econômico-científicos; no caso Karipuna, mais precisamente em meados dos anos de 1930, período em que eram obrigados a falar a língua da nação, ao mesmo tempo em que proibidos de falar a língua Kheul. Essa imposição institucional acerca do uso do PB acontecia não apenas no interior da escola, mas também em diversos espaços tradicionais até então de uso exclusivo da língua indígena, como nos espaços de realização de ritual, nas assembleias e dentro das casas. Ainda, essa imposição repercutiu muito negativamente na vida dos indígenas, fazendo com que a maioria dos Karipunas adquirisse o PB como primeira língua. A este respeito, há relatos espalhados por diferentes comunidades Karipuna que apontam para o fato de que os mais antigos, com medo de que os filhos sofressem punições, passaram a impor o PB também em suas casas dizendo que o Kheul não era importante. Vestígios daquela época podem ser encontrados ainda na atualidade, sobretudo quando observamos o comportamento de algumas famílias que sustentam a ideia de que o importante é aprender o PB e não a língua Kheul. Como resultado, na maioria das aldeias Karipuna espalhadas ao longo da Terra Indígena Uaçá não se fala mais a língua Kheul como primeira língua, sendo que o PB tomou este espaço.

Os Karipuna<sup>3</sup>, atualmente com uma população de aproximadamente 6 mil indivíduos, são formados por populações distintas, que foram se constituindo ao longo dos anos, sobretudo no século XIX, por diversos povos, tanto indígenas quanto não-indígenas. Contam os anciãos Karipuna que uma família com sobrenome Forte e outra família com sobrenome Santos, ambas fugitivas da Guerra dos Cabanos ocorrida no século XIX na então Província do Grão Pará, atual estado do Pará, adentraram as terras localizadas às margens do rio Curipi. Ao chegar às mesmas terras, por volta do ano de 1840, as referidas famílias encontraram um pequeno grupo Karipuna, com quem se juntaram, formando a atual população Karipuna.

Os Karipuna estão distribuídos em três terras indígenas espalhadas no extremo norte do estado do Amapá, a saber: Terra Indígena Uaçá, onde se encontra a maior parte da população, Terra Indígena Juminá e Terra Indígena Galibi do Oiapoque, conforme mapa a seguir.

---

3 Segundo informações disponíveis no site do Instituto Socioambiental “O termo “Karipuna” é usado como autodenominação por essa população e indica uma identidade de “índios misturados” ou “civilizados”, que é tanto atribuída como assumida pelas famílias Karipuna. Fonte: [https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Karipuna\\_do\\_Amap%C3%A1](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Karipuna_do_Amap%C3%A1). Acesso em 12 de março de 2018.



Fonte: Instituto Iepé. <http://journals.openedition.org/ethnoecologie/docannexe/image/2701/img-1.jpg>. Acesso em 9 de novembro de 2019.

Ao longo das três terras, os Karipuna dividem-se em 22 aldeias entre os rios Curipi e Oiapoque, bem como na BR-156. Deste total de aldeias, quatro são consideradas as maiores em termos populacionais, quais sejam: Aldeia Santa Izabel, Aldeia Açaizal, Aldeia Espírito Santo e Aldeia Manga.

O panorama apresentado neste capítulo trata da situação de prestígio do PB frente à língua Kheuol em duas destas aldeias, sendo o primeiro aquele inerente à população Karipuna que vive na comunidade Espírito Santo e o segundo aquele

inerente à população Karipuna que vive na comunidade Manga; trata-se de duas comunidades vizinhas, já que distantes uma da outra a aproximadamente 30 minutos de voadeira motor 40. Junto a estes cenários, tratamos do papel da instituição escolar como potencializadora de ações de promoção da língua Kheul. Nosso objetivo, deste modo, consiste em, ao tratar do lugar e *status* do PB nas comunidades Espírito Santo e Manga, pensar o tema da promoção linguística voltada ao fortalecimento da língua Kheul; incluída a escola e suas ações. A expectativa, portanto, é a de que a tomada de consciência da situação do PB nas duas comunidades desencadeie, juntamente com a escola, ações que promovam a língua indígena. Promoção linguística é entendida aqui como qualquer ação que tenha escopo na valorização da língua Kheul. A seguir, apresentamos na Seção (2) um Breve Panorama da Situação do PB na Comunidade Espírito Santo. Na Seção (3) fazemos o mesmo para o caso da comunidade Manga. Na Seção (4) pensamos a Escola Indígena como agente de promoção linguística. Finalmente, na Seção (5), apresentamos as Considerações Finais, seguidas das referências.

## **2 BREVE PANORAMA DA SITUAÇÃO DO PB NA COMUNIDADE ESPÍRITO SANTO**

A comunidade Espírito Santo foi fundada ainda no século XIX pelo senhor João Teodoro Forte, natural da cidade de Mujuim (PA). Atualmente é formada por uma população de aproximadamente 700 pessoas distribuídas em 120 famílias. Está localizada às margens do rio Curipi na Terra Indígena Uaçá e tem no Kheul sua língua materna. Esta língua faz parte da identidade do povo que na comunidade vive, já que presente no dia a dia das pessoas, seja através dos rituais, seja através das interações cotidianas. Cada vez mais, contudo, torna-se evidente a interferência do PB sobre o Kheul. Este fato materializa-se, sobretudo, quando observamos a fala dos jovens em relação à fala dos mais velhos, em que se identifica uma série de empréstimos linguísticos presente na fala daquele grupo em detrimento da ausência dos mesmos empréstimos na fala deste grupo.

Se, por um lado, os mais velhos evitam usar palavras em PB, preferindo traduzi-las para sua língua – justamente para não misturar as duas línguas – por outro lado, os mais jovens cada vez mais se abrem para o aprendizado e uso cotidiano do PB. Desse modo, a comunidade Espírito Santo vem convivendo em nível ascendente com o PB e esta língua, por sua vez, tem ganhando espaços dentro da mesma comunidade, chegando a exercer interferência na língua materna, sobretudo no nível lexical. A comunidade vivencia, dessa forma, um processo em curso de mudança linguística. A este respeito, cumpre ressaltar que estamos considerando aqui mudança linguística um fenômeno natural às línguas, sobretudo, no sentido de que nenhuma língua está imune ao mesmo fenômeno. Estamos considerando, também, que este fenômeno não implica necessariamente a substituição de uma língua por outra.

Pensamos assim que o contato e a mudança mencionados para o caso da língua Kheul Karipuna não significará obrigatoriamente o enfraquecimento e posterior morte desta língua causada pelo PB. É neste sentido que consideramos o valor da promoção linguística na comunidade e na escola em que, mesmo na relação com o PB, o Kheul Karipuna manterá seu vigor entre seus usuários.

Inúmeros fatores contribuem para a mudança linguística. No caso da mudança em curso identificada na língua Kheul, parece-nos importante destacar que, a partir dos anos 2000, a juventude Karipuna, incluída aquela da comunidade Espírito Santo, começou a ter mais acesso à TV, à internet; houve a ampliação do acesso à escola e à cidade de Oiapoque. Some-se a isto o fato de que a juventude Karipuna do Espírito Santo tem estado em constante contato com jovens de outras comunidades indígenas da região seja em períodos festivos, seja em reuniões, assembleias, torneios de futebol, etc.; o que os coloca diante do PB, tomado como língua franca nesses casos<sup>4</sup>.

A abertura do ramal que liga as aldeias à cidade de Oiapoque permitiu que os indígenas tivessem maior acesso aos centros urbanos da região e, conseqüentemente, a produtos industrializados, ao contato com o PB, o que mudou acentuadamente sua realidade e seus modos de vida. Da mesma forma, a juventude tem tido maior acesso à universidade, a cargos nas diferentes esferas do poder público, entre outros, o que permite maior contato da juventude com o PB.

Os fatos em questão desencadearam comportamentos linguísticos cujos efeitos permitiram ao PB exercer maior influência sobre o Kheul, de modo que o prestígio desta língua torna-se cada vez mais compartilhado com o PB. Vemos, portanto, a língua Kheul diante de um processo de mudança linguística em que o PB atua como força motora.

Quando pensamos o lugar da escola neste cenário, vemos sua importância. Na verdade, consideramos que a escola tem papel relevante nas ações voltadas à manutenção, e mesmo ao necessário fortalecimento da língua Kheul no dia a dia da comunidade Espírito Santo. No interior da escola João Teodoro Forte, que atende a comunidade na Educação Básica (Ensinos Fundamental e Médio), o PB constitui-se da seguinte maneira. No Ensino Infantil ao 5º ano, atuam somente professores indígenas falantes da língua Kheul, o que permite aos alunos ter contato na sala de aula apenas com a língua Kheul; os professores ensinam os conteúdos utilizando-se de sua língua materna. Nas séries seguintes, todavia, os alunos precisam usar o PB, inclusive, porque os professores que chegam à comunidade não falam Kheul. Nesse sentido, a escola torna-se promotora do PB. Com isso, adicionado aos fatos descritos anteriormente, se antes a motivação

---

<sup>4</sup> Isso ocorre exatamente porque, conforme mencionamos ao longo do capítulo, em muitas comunidades Karipuna PB é a língua materna. Nesse caso, o jovem Karipuna do Espírito Santo, bilíngue, usará a língua compartilhada pela maioria.

para o uso e o aprendizado do PB dava-se pela necessidade de interação com a população do município de Oiapoque e afins, agora, parece mover-se na direção do convívio social dentro da própria comunidade Espírito Santo, tendo a escola como uma de suas patrocinadoras.

### **3 BREVE PANORAMA DA SITUAÇÃO DO PB NA COMUNIDADE MANGA**

A comunidade Karipuna Manga tem uma população atual de aproximadamente 1.100 habitantes que se distribuem em aproximadamente 180 famílias (Dados Polo Base Manga, SESAI, 2018). Está localizada às margens do rio Kuripi, há 6 km da BR156 e há 26 km da cidade de Oiapoque. A comunidade Manga foi fundada em 1973 pelo senhor Florêncio Primo dos Santos. Natural da comunidade Karipuna de Santa Izabel, o senhor Florêncio saiu desta em virtude da escassez de alimento e a dificuldade de transporte fluvial para as cidades de Oiapoque e São Jorge (Guiana Francesa).

Nos primeiros anos da comunidade Manga, a língua Kheuol predominava entre seus moradores. No entanto, por ficar mais próxima à cidade de Oiapoque, pela facilidade de transporte terrestre através do ramal ligado à BR 156, os moradores da comunidade passaram a ter acesso diário ao PB. Some-se a isto o envio pelo Estado (Antigo Território Federal), no início dos anos de 1980, de um professor não-indígena para trabalhar na Escola da aldeia Manga, que iniciou um sistema de ensino em que somente o PB era a língua utilizada; o uso da língua Kheuol na escola era proibido. Nesse contexto, ao PB foi atribuído lugar de prestígio em detrimento da língua indígena.

Com o decorrer do tempo, outros fatores contribuíram para o cenário linguístico de troca da língua Kheuol pelo PB. Destaque, por exemplo, para a saída em 2004 de dez famílias falantes da língua Kheuol da aldeia Manga para fundar sua própria aldeia, que é a aldeia Benua, localizada há 2 km da aldeia Manga. Em Benua, ainda hoje, todos são falantes da língua Kheuol cotidianamente; apenas os mais velhos falam PB, de modo que a língua Kheuol desfruta de prestígio para essas famílias.

A “chegada do capitalismo” em algumas famílias da comunidade, possuidoras de formação na área da educação e saúde, permitiu-lhes maior poder financeiro e, com isso, tais famílias passaram a valorizar mais o PB, que passou a ser visto como facilitador de oportunidades para novas formações e graduações, conseqüentemente, como forma de ganhar dinheiro. Com o tempo, tal perspectiva espraiou-se sobre a comunidade, de modo que ao longo dos anos ecoou-se com efeitos, inclusive, sobre a língua Kheuol, que perdera espaço e prestígio, inclusive, dentro da escola, pensada como caminho para ingresso na universidade, monolíngue em PB.

Diante da situação linguística apresentada, consideramos aqui Kheul a língua de herança da comunidade Manga, estando inserida num contexto linguístico em que o PB ocupa lugar de língua materna. Assim o fazemos baseados em Van Deusen-Scholl (2003), para quem língua de herança é a língua ancestral por meio da qual alguém sente conexão cultural.

Como língua de herança, Kheul é aquela presente na comunidade Manga através dos idosos, dos avós. São eles que ainda a conhecem em seus mais diversos domínios internos (gramaticais) e externos (semântico-pragmáticos). Além disto, embora não mais utilizada em suas distintas faces no cotidiano da comunidade Manga, a língua Kheul está bastante presente nos rituais e na conversa dos sábios com os seres sobrenaturais; é nesta língua que se materializam os cantos da dança do Turé, as curas das doenças, os assopros e pota<sup>5</sup>; é por esta língua que são transmitidos valores dos outros mundos às gerações mais novas. Além do uso em contextos ritualísticos, a língua Kheul está presente, por exemplo, em momentos especiais como nos mutirões do *maiubi* (evento coletivo relacionado à plantação de mandioca), da limpeza da comunidade envolvendo homens, mulheres e crianças, ainda, em reuniões de organização da comunidade. Nesses eventos, homens e mulheres interagem em Kheul; as crianças ouvem e compreendem a língua, embora interajam em PB.

Diante do cenário linguístico apresentado, assim como entre outras comunidades Karipuna, é possível considerarmos que a língua Kheul constitui-se no dia a dia da comunidade Manga um elemento de sua identidade, de sua cultura, logo, deve constituir-se motivo de orgulho. Cabe-nos perguntar, contudo, como uma língua tão presente na vida da comunidade, entendida como valor cultural, identitário, pode perder espaço para o PB, tornando-se língua de herança? Como é possível que crianças e jovens não a utilizem em seu dia a dia, tampouco demonstrem interesse em aprender tal língua? Certamente estas são questões que mereceriam a atenção da própria comunidade Manga, da mesma forma que, sabemos, não identificariam um elemento isolado como responsável pela situação do Kheul e do PB. O resultado das perguntas elencadas deve conduzir a comunidade à outra pergunta, para nós, mais relevante no contexto em questão, qual seja: o que se pode fazer para promover o uso da língua Kheul no cotidiano da comunidade, já que esta ainda tão presente na memória dos adultos?

Nesse contexto, cabe-nos pensar novamente acerca do papel da escola que, na comunidade Manga, foi fundada em 1996 e recebeu o nome de Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá. Esta escola deparou-se com um cenário em que seu público utilizara de maneira constante o PB em virtude das relações de comércio com a

---

5 Turé é um ritual de agradecimento aos seres sobrenaturais que atuam em curas através do Pajé. É realizado geralmente durante a lua cheia no mês de outubro. Assopros e pota são rezas de cura usadas para tratar doenças causadas pelos seres sobrenaturais. Os conhecedores de pota são denominados assopraadores e não são necessariamente Pajé.



cidade de Oiapoque-AP; venda dos produtos agrícolas produzidos, ao mesmo tempo em que consumo de produtos industrializados. Trata-se, portanto, de um público monolíngue em PB em contraste com as gerações bilíngues anteriores.

#### **4 ESCOLA INDÍGENA COMO AGENTE DE PROMOÇÃO LINGUÍSTICA**

Se por um lado a escola indígena brasileira foi pensada e executada no decorrer do século XX como instrumento voltado à assimilação das populações indígenas à sociedade brasileira (KAHN; FRANCHETTO, 1994), atualmente, ela deve ser pensada e executada para fins de fortalecimento da própria comunidade em que está inserida, algo que se define a partir dos propósitos e fins elegidos pela mesma comunidade. Esta possibilidade da escola indígena, vale lembrar sempre, só é possível em virtude das conquistas asseguradas com a Constituição Federal de 1988. Pouco mais de três décadas depois, portanto, a escola indígena precisa firmar-se em seus propósitos e especificidades; precisa atribuir a esse tempo a devida importância, uma vez que ele carrega consigo a luta das populações indígenas brasileiras que se opuseram às forças assimilacionistas; a luta dos antepassados. Ações de promoção linguística voltadas à língua indígena são importantes neste sentido. Nas seções seguintes, retomamos às duas comunidades discutidas neste capítulo.

##### **4.1 A situação linguística na comunidade Espírito Santo e a Escola Indígena Estadual João Teodoro Forte**

No contexto linguístico da comunidade Espírito Santo, entendemos que o conjunto de ações promovido pela escola deve apostar no prestígio e na autossuficiência da língua (independentemente do PB), o que implica pensar, por exemplo, a ampliação do uso e presença da língua em todas as disciplinas da escola (quando possível), a criação de estratégias que fortaleçam a língua fora dos muros da escola. A este respeito, cabe destacar a opção da escola e da comunidade em alfabetizar as crianças da escola (do 1º ao 6º ano) utilizando-se exclusivamente da língua Kheuól Karipuna. São atestados pelos professores da escola os ganhos de aprendizado dos alunos, que veem as ciências, as primeiras descobertas do conhecimento através de sua língua materna. Um passo seguinte seria a ampliação do uso desta língua para as séries seguintes, onde o aluno encontraria professor bilíngue, o que se daria até o Ensino Médio.

A língua nesse contexto é uma língua viva, daí considerar também os empréstimos linguísticos já mencionados na Seção (2) não necessariamente um problema, mas parte do processo de contato (inevitável) com o PB. A aula de Kheuol nesse sentido, não tem que tomar os empréstimos, o “falar dos jovens”, um problema;

ao contrário, estes devem ser usados como pretexto para discutir o preço que se paga ao adotá-los como prática linguística. A este respeito a aula deve ouvir a voz dos anciãos que, sabiamente, identifica(ra)m o lugar, a função e a independência de cada uma das línguas.

As ações da escola se dão no sentido de fortalecer os lugares de uso da língua, sobretudo, mostrando aos jovens que a mesma não significa apenas a língua que eles falam, mas a língua que carrega consigo suas histórias e ciências que, na possibilidade de perdê-la, vem consigo a possibilidade de profundas transformações naquilo que são como cidadãos Karipuna da comunidade Espírito Santo. Essa tomada de consciência acerca do significado da própria língua é importante num contexto em que, sabemos, qualquer ação de promoção linguística só se efetiva com o querer e a participação da comunidade. Nesse sentido, conforme assumimos ao longo de todo o capítulo, a escola é uma provocadora da promoção linguística, ao mesmo tempo, aliada para o sucesso da mesma na comunidade. O impacto da ação conjunta escola *versus* comunidade contribuirá ainda para o fortalecimento do já mencionado discurso minha língua, minha identidade.

#### **4.2 A situação linguística na comunidade Manga e a Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá**

Voltando novamente ao contexto linguístico da comunidade Manga, ao considerar Kheuol língua de herança, entendemos que o conjunto de ações promovido pela escola – tais como: (i) a realização da semana cultural, quando aos alunos são ofertadas aulas práticas sobre produção de artefatos da cultura Karipuna; (ii) exposições de textos acerca dos mitos e narrativas do povo; (iii) oficinas de pinturas corporais, onde são expostos os grafismos Karipuna; (iv) realização da dança do Turé – deve apostar na possibilidade de que a língua volte a ocupar lugares destinados ao PB; senão no dia a dia como língua materna, ao menos em contextos particulares para além dos já mencionados, o que implica pensar, por exemplo, o uso da escrita Kheuol em lugares de grande circulação, a (tentativa de) interação dos alunos com anciãos utilizando-se da língua, a interação dos alunos com multimeios digitais tendo a língua como instrumento. Aqui, conforme assumido, as ações da escola se dão no sentido de reinserir a língua em contextos por ela outrora ocupados. Em todas estas ações, a língua encontra lugar privilegiado, já que se constitui o meio através do qual as mesmas são realizadas. Ao agir desta maneira, nós entendemos que a escola se abre para a comunidade com o fim de dialogar a respeito da importância da língua Kheuol nos ambientes onde circulam os jovens.

As ações descritas acima nos mostram a Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá em suas estratégias no sentido promover situações de uso de sua língua de herança para além dos espaços sagrados ou dos mutirões; atingindo situações cotidianas

dos alunos. Esse comportamento é aquele que consideramos aqui desejável e necessário à escola indígena de maneira geral. É um comportamento que volta seu olhar para a língua ao mesmo tempo em que vislumbra possibilidades de uso. Ao tempo em que a escola se comporta como instrumento da própria comunidade, não como instrumento exclusivo do estado; a escola interage com a comunidade porque se entende ligada com a realidade do povo; cabe a ela articular os processos de educação tradicional e cultural de modo a reconhecer e valorizar a língua Kheuol. Inicia-se, com isto, um processo em que o público da escola é convidado a olhar para sua língua ancestral, entendendo, por exemplo, a riqueza que ela representa na história de seu povo. A escola Jorge Iaparrá tem-se constituído instrumento de fundamental importância no que se refere ao fortalecimento da língua na comunidade. Deste modo, se por um lado os jovens, adolescentes e crianças estão cada vez mais encantados pela tecnologia e pela internet que chega à comunidade, por outro lado, estão a escola e a comunidade voltadas para o devido aproveitamento / uso dessa tecnologia e internet, sem que isso implique em profundas transformações da própria comunidade.

#### **4.3 A situação linguística da comunidade na aula de língua indígena**

Num momento em que Brasil afora as comunidades indígenas atrelam sua língua à sua identidade, a escola precisa tomar partido em favor da mesma língua, independentemente do vigor desta em termos de uso cotidiano. A este respeito, sabemos que incontáveis possibilidades são encontradas. De maneira simplista para os fins do capítulo aqui apresentado, os extremos relacionados à vitalidade das línguas indígenas são aqueles em que (i) a língua indígena desfruta de bastante vigor na comunidade, em que as crianças a adquirem como língua materna, é a língua do dia a dia, cujos falantes pouco utilizam língua uma distinta; (ii) a língua indígena resiste na memória dos poucos anciãos da comunidade, ao passo que a quase totalidade dos membros da mesma comunidade utilizam e conhecem (unicamente) o PB.

Independentemente do extremo representativo da situação linguística em determinada comunidade, a escola precisa voltar seu olhar para a língua, precisa reconhecer que na língua ancestral do povo a que atende encontra-se uma série de conhecimentos científicos, culturais, astronômicos, históricos. Da mesma forma, precisa reconhecer que cada um desses pontos pode gerar uma infinidade de informações para ser trabalhada na aula de língua indígena, mas também nas aulas de geografia, de história, de matemática, de biologia, etc. Ao assim fazê-lo, acreditamos, a escola promove a língua, contribui no sentido de fortalecer suas identidades, já que fortalece a língua. É isso que as escolas mencionadas neste capítulo têm entendido e têm feito.

Do ponto de vista dos métodos e dos conteúdos, a aula de língua indígena deve, antes de tudo, saber da situação de vitalidade da mesma língua. No caso das duas realidades distintas discutidas aqui, uma vez consciente disto, deve observar a situação em outras comunidades falantes. Consideramos deste modo, que a situação linguística na comunidade Karipuna de Espírito Santo pode tornar-se conteúdo da aula de língua Kheul Karipuna e vice-versa. Nesse sentido, a realidade do outro pode constituir-se conteúdo na escola. A aula de língua tem um objeto ótimo para fazê-lo: o texto. Como intertexto, o lugar e o papel que cada uma das mesmas comunidades atribui ao PB.

Ao olhar para a comunidade vizinha, a aula de língua demonstra consciência de que não está isolada em si mesma, mas integrada local e regionalmente; potencializa a ideia de interculturalidade, entendida aqui como o olhar para o outro e suas ciências estando consciente de si mesmo e de suas ciências. Teríamos na aula de língua Kheul Karipuna o eu no/pelo/com o outro. Esse tipo de consciência na aula de língua indígena é importante no sentido de que o aluno, ao ensimesmar-se, valoriza-se, ao mesmo tempo em que compreende e avalia os custos de seus comportamentos linguísticos; esta aula prepara seu aluno para o consumo, para a interação com as distintas sociedades de seu entorno. O impacto disto recai sobre a maneira como o aluno entende, usa e valoriza o PB.

Finalmente, mas não menos necessário, o lugar e o papel do PB nas escolas discutidas deve conduzir a todos os envolvidos ao conhecimento individual de cada aluno. Isso é importante ao considerarmos casos em que em uma escola há presença de aluno com características linguísticas de outra comunidade. Não observá-lo / respeitá-lo em suas características linguísticas pode levá-lo à exclusão pela língua. O aluno que fala Kheul como língua materna não pode ser discriminado por aquele que fala PB como língua materna e vice-versa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola indígena brasileira em sua tão propagada natureza específica, intercultural, diferenciada, etc. jamais deve esquecer-se de que, antes de tudo, pertence ao povo a que atende e não, exclusivamente, a uma Secretaria de Educação Estadual, Municipal ou mesmo ao Governo Federal. A consequência direta desse fato é a necessidade de que a mesma escola norteie suas ações segundo os interesses da própria comunidade, logo, esteja sempre de mãos dadas e de olhos e ouvidos abertos às demandas que emanam da mesma comunidade. Essa concepção de escola indígena, certamente, tem efeito sobre as ações da escola no que confere ao ensino, ao lugar e ao vigor das línguas presentes nas comunidades.

Embora se identifique uma quantidade de argumentos favoráveis à presença do PB em seu interior, a escola indígena jamais deve atribuir status e lugar

secundário à língua ancestral de seu povo, esteja ela em situação de vigor, esteja ela em situação de língua de herança. A escola deve tomar o discurso “minha língua, minha identidade” como oportunidade para suas ações de promoção linguística, ampliando, sobretudo, as políticas de uso da língua nos mais variados contextos socioculturais. Tais ações, por fim, devem perfazer o cotidiano da escola, jamais encaradas como pontuais neste ou naquele dia, nesta ou naquela atividade. Vale lembrar, a língua está presente em nossas vidas cotidianamente, jamais pontualmente. É assim que deve ser na escola.

Assim sendo, a escola é fundamental no processo de promoção linguística. Fundamental não no sentido de que sozinha assumirá as responsabilidades sobre o papel e o lugar da língua na comunidade, mas no sentido de que com esta agirá, tornando-se espaço, dentre outros igualmente importantes, de fortalecimento da língua de herança da comunidade, de modo que ela volte a ocupar espaços outrora perdidos para o PB. Nós acreditamos que a escola tem em seu interior a matéria prima mais valiosa para esse fim: as gerações de jovens, crianças e adolescentes. Da mesma forma, mas não exclusivamente, tem as aulas de língua indígena e de cultura indígena como instrumento facilitador.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- KAHN, M; FRANCHETTO, B. *Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios*. Em Aberto. Brasília, 1994.
- MOORE, D; GALUCIO, A. V; GABAS JÚNIOR, N. O Desafio de Documentar e Preservar as Línguas Amazônicas. *Revista Científica American Brasil (Edição Especial)*, v.3, 2008, p. 36-43.
- VAN DEUSEN-SCHOLL, N. *Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations*. *Journal of Language, Identity, and Education*, n. 2, v.3, 2003, p. 211-230.

# CAMINHOS PARA UM ENSINO/APRENDIZAGEM PROFICIENTE DE LÍNGUA PARKATÊJÊ

Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira

Francinete de Jesus Pantoja Quaresma

Karina Figueiredo Gaya

Maria de Nazaré Moraes da Silva

## 1 INTRODUÇÃO: OS PARKATÊJÊ, A ESCOLA E A EDUCAÇÃO

Os Parkatêjê vivem no sudeste do estado do Pará, na Reserva Indígena Mãe Maria (RIMM)<sup>1</sup>, município de Bom Jesus do Tocantins, às proximidades de Marabá. Trata-se de um povo de língua Timbira, pertencente à família Jê e ao tronco linguístico Macro-Jê. Atualmente, há cerca de dezesseis pequenos grupos, que até o início do século XXI se autodenominavam Parkatêjê, vivendo em diversos pontos da referida Reserva.

A situação sociolinguística do referido povo é bastante delicada, haja visto que somente os anciãos <sup>2</sup>são falantes fluentes da língua indígena e estes já somam um número muito reduzido. O nível de proficiência linguística dos demais é variado. Há indígenas que compreendem a língua Parkatêjê, mas não a falam; outros, por sua vez, apenas a tem como o seu principal símbolo identitário, dado que se utilizam da língua portuguesa para interagir. Em outros termos, entre os Parkatêjê, podemos encontrar aqueles que mantêm proficiência de um nativo, pois utilizam a sua língua indígena como no passado, antes do contato com não-indígenas; outros, por sua vez, sabem cantar na língua indígena, entendem o diálogo dos anciãos, vivenciam diariamente a sua herança cultural, mas interagem por meio da língua portuguesa; há ainda aqueles de geração mais recente, fortemente ligados às tradições ancestrais, e embora tenham apenas o português em sua comunicação diária, referem-se ao Parkatêjê como a língua de seu povo, com a qual se identificam etnicamente.

Diante dos distintos cenários sociolinguísticos mencionados acima, interpretaremos o Parkatêjê, no presente capítulo, como língua de herança (LH). Considerando Flores e Melo-Pfeifer (2014), a noção de LH refere-se às heterogêneas proficiências de seus falantes, assim designados Falantes de Herança

---

1 Este território lhes foi outorgado pelo Decreto-Lei n. 4.503, de 28 de dezembro de 1943.

2 Indígenas entre a faixa etária dos 60 anos em diante que habitam a RIMM desde a década de 1940.

(FH), os quais podem apresentar níveis de conhecimento linguístico apenas parciais e bastante diversificados e cujas experiências de aquisição e de contato podem ser muito diversas. Da mesma forma, interpretaremos educação e escola como conceitos que precisam ser pensados numa relação dialógica, pois estaremos nos referindo à Educação Escolar Indígena (EEI), onde o ensino/aprendizagem (E/A) de línguas indígenas deve considerar as informações sociopolíticas e linguístico-culturais de cada povo, conforme os seus respectivos contextos. Partimos, assim, do princípio segundo o qual as ações da EEI devem valorizar o modo de viver e os interesses dos povos indígenas do Brasil, cujas vozes precisam ser ouvidas também em processos de elaboração de materiais didáticos, com base no que prevê a Constituição Federal (BRASIL, 1988) no que diz respeito ao “ensino específico e diferenciado”.

Falar sobre EEI ou materiais didáticos indígenas pode suscitar questionamentos, dúvidas e estranhezas em grande parcela da população brasileira, que desconhece parte substancial da realidade indígena. Como a escola não é uma instituição originariamente tradicional para os povos indígenas, algumas pessoas tendem a acreditar que escolas, para esses povos, não são necessárias ou são imposição de pesquisadores. Alimentam, assim, a antiga e estreita visão segundo a qual os índios não necessitam expandir os seus conhecimentos.

Para o povo Parkatêjê, a escola sempre foi compreendida como um lugar de grande valor, uma vez que seus integrantes já se defrontaram com a dura realidade do perigo iminente da perda linguística e cultural, devido aos problemas enfrentados com a sociedade envolvente não-indígena. A escola, para eles, é o lugar de manutenção e salvaguarda de conhecimentos. Por esta razão, sempre ansiaram por uma escola de excelência na comunidade, “como as escolas de *kupê*”<sup>3</sup>, mas onde também pudessem fazer seus filhos aprenderem a falar a língua indígena com desenvoltura e a manter viva parte importante de seu patrimônio imaterial.

Como veremos na seção 2, a primeira escola indígena da comunidade, a Escola *Pěmptykre Parkatêjê*, começou a se estabelecer nos idos de década de 1990. Inicialmente, foi criada para funcionar como uma escola bilíngue, com E/A de Parkatêjê e português (ARAÚJO, 2008), entretanto, a língua indígena foi minimamente ensinada por uma série de razões. Primeiramente porque desde o início não havia professores indígenas habilitados para o E/A da língua tradicional, haja visto que apenas os mais velhos possuem fluência em língua Parkatêjê - o que ainda é realidade. Atualmente, o único professor indígena da escola, falante da língua tradicional, não tem formação específica para ensiná-la.

Outra questão a ser mencionada é que a Escola *Parkatêjê* carece de um quadro de profissionais preparados para esse fim, além de necessitar de materiais didáticos e de treinamentos específicos para que os docentes possam trabalhar como facilitadores

---

3 *Kupê* termo utilizado pelos Parkatêjê para se referirem aos ‘não índios’.

do processo de E/A da língua indígena. Podemos dizer que, com a dissertação de Silva (2014) – inicialmente uma pesquisa de cunho bibliográfico, mas que se tem firmado como pesquisa aplicada, que a referida autora vem desenvolvendo desde 2012, ano de seu ingresso no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras e no grupo de pesquisas sobre o Parkatêjê da Universidade Federal do Pará (PPGL/UFPA) – iniciou-se um novo ciclo no que se refere à escola e ao E/A dos Parkatêjê. A partir deste momento, e considerando as muitas perdas de indivíduos mais idosos da comunidade, as lideranças Parkatêjê passaram a se reunir com maior frequência para discutir ações favoráveis ao seu patrimônio imaterial a fim de que fossem implementadas na escola, onde, com base no que determina o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (RCNEI), o Parkatêjê deveria ocupar espaço tão importante quanto ao que se tem dado à língua portuguesa.

Do ponto de vista acadêmico, o tema EEI entre os Parkatêjê tornou-se interesse crescente entre os alunos do PPGL da UFPA. Há projetos em nível de mestrado e de doutorado direcionados ao fortalecimento/preservação da língua Parkatêjê. Isso pode indicar bons prognósticos, com potencial para contribuir com E/A na escola da mesma língua. Dois desses projetos, por exemplo, preveem a elaboração de livros didáticos para o E/A desta língua indígena destinado a diferentes faixas etárias. Um terceiro projeto pretende fazer uso da tecnologia como suporte para incrementar alguns materiais didáticos com o fim de motivar jovens ao aprendizado da referida língua<sup>4</sup>.

O objetivo do presente capítulo é discorrer sobre a implantação da EEI na Comunidade Parkatêjê, apresentando possibilidades para revitalizar e manter a língua e a cultura tradicionais, por meio dos projetos em andamento, surgidos a partir do desejo dos indígenas, os quais serão brevemente elencados. Considerando-se tal aspecto, devemos ressaltar que nenhuma ação se faz de forma construtiva em uma comunidade indígena sem a participação e o consentimento dos cidadãos que ali vivem, os principais conhecedores da realidade do seu povo. Assim sendo, o capítulo está estruturado como segue. Além das considerações iniciais e finais, apresentaremos, na próxima seção, um breve histórico da Escola Indígena Parkatêjê com o E/A escolar, em uma linha do tempo que abrange desde a sua primeira experiência com a FUNAI, no ano de 1976, até a criação da Escola *Pēmptykre Parkatêjê*, no ano de 1990. Em momento posterior, na seção 3, discorreremos sobre Características e Funcionalidades do Livro Didático Indígena direcionado ao E/A de línguas indígenas, o que faremos a partir de uma discussão geral sobre esse tipo de material para, em seguida, adentrarmos ao contexto Parkatêjê. Posteriormente, na seção 4, trataremos de *Gamificação*

---

<sup>4</sup> Os três projetos resultarão de Teses de doutorado em andamento sob a orientação da Profa. Dra. Marília Ferreira do PPGL da UFPA, submetidos à linha de pesquisa “Análise, Descrição e Documentação das Linhas Naturais”. Não contam com apoio financeiro.



como uma das possibilidades para a preservação de línguas indígenas brasileiras, notadamente da língua Parkatêjê. Esta seção é intitulada Uma nova perspectiva para a Educação Escolar Indígena.

## 2 ESCOLA INDÍGENA PARKATÊJÊ: BREVE PANORAMA

A primeira experiência com o E/A escolar na aldeia Parkatêjê esteve sob a responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e ocorreu em 1976, ano em que as ações pedagógicas em área indígena, no Brasil, vivenciaram o paradigma assimilacionista de transição, no qual as línguas indígenas facilitaram a entrada da língua portuguesa nas aldeias. Este modelo funcionava conforme Maher (2006) descreve:

[...] cria-se uma escola na aldeia e a língua de instrução, nas séries iniciais, é a língua indígena [...] depois que a criança é alfabetizada em sua língua materna [...] vai-se introduzindo o português paulatinamente até que a língua indígena seja totalmente excluída do currículo escolar. A função da língua indígena é apenas servir de elemento facilitador para a aprendizagem de língua portuguesa, a qual, tendo sido aprendida, passará a ser a língua de instrução na apresentação dos demais conteúdos escolares (MAHER, 2006, p. 21).

A escola oferecida pela FUNAI, portanto pensada **para**<sup>5</sup> o indígena, disponibilizava aos Parkatêjê apenas o ensino fundamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries. Almejar níveis de escolaridade mais avançados significava, dessa forma, afastar-se da cultura tradicional, uma vez que era preciso frequentar aulas em Marabá, um município do sudeste paraense situado a 37 km de distância da aldeia.

A língua portuguesa já se fazia presente entre os Parkatêjê na década de 1970, em consequência de políticas linguísticas e de projetos de alto impacto ambiental implementados pelo Governo Federal na Região Amazônica e em outras regiões do País. Ao discorrer sobre os Parkatêjê, Araújo (2008) menciona a construção da rodovia PA 70 (hoje BR 222), que cortou o território de leste a oeste, ligando Marabá à Rodovia Belém-Brasília, e a construção da PA 150, por volta dos anos de 1970/77, no sudoeste do território<sup>6</sup>, como um dos fatos que favoreceram a entrada imperiosa da língua portuguesa na comunidade.

---

5 Ao se referir à escola pensada para o indígena, Melià (1979) cita alguns métodos de ensino utilizados no modelo assimilacionista de transição, entre os quais, “instrução formal sistemática; alfabetização e usos de livros; provocação de situações de ensino artificiais; deslocamento para a aula; com escola; especialistas da educação; valor da memorização; ‘aprender memorizando’” (MELIÀ, 1979, apud SIMAS; PEREIRA, 2010, p. 8).

6 Na década de 1980, outros empreendimentos facilitaram a expansão da língua portuguesa na Reserva Indígena Parkatêjê, entre os quais, a instalação da linha de transmissão entre Marabá/PA e Imperatriz/MA, pela Eletronorte; a instalação das torres de transmissão de Tucuruí, que atravessaram suas roças, cemitérios e castanhais; e a construção da ferrovia Carajás-Ponta de Madeira (Itaquí/MA) realizada pela Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) (ARAÚJO, 2008).

Diante do crescente contato com a língua portuguesa em detrimento do Parkatêjê, o líder da comunidade solicitou à Secretaria de Educação do Estado do Pará (Seduc)<sup>7</sup> a construção de uma escola indígena com o ensino fundamental completo<sup>8</sup> na aldeia Kupêjipôkti, cuja concretização ocorreu no ano de 1990, quando, então, deixaram de frequentar a escola da FUNAI. Sua tomada de decisão foi interpretada por Ferraz (2001) como uma possibilidade de evitar que os jovens sofressem discriminação pela sociedade envolvente, mas também de protegê-los de influências dos “hábitos *kupê*, considerados *kahàk* (ruim, falso, por oposição a *mpej*, bom, verdadeiro)” (FERRAZ, 2001, p. 289), em outras palavras, para salvaguardar a sua identidade étnica.

Ainda nos anos de 1970, cabe lembrar que o Brasil vivenciou amplo debate em defesa das minorias étnicas nessa época, no qual lideranças indígenas de povos como Apurinã, Kaxinawá, Jarawara, Jamamadi, Kulina, Makuxi, Wapixana, entre outros, bem como os defensores da causa indígena se fizeram presentes. Esse movimento culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988, um documento que passou a assegurar determinados direitos à sociedade indígena, como à terra, ao ensino bilíngue e à diversidade linguístico-cultural, os quais passaram a ser defendidos também nos preceitos que regem a EEI.

Com a Constituição Federal, as práticas pedagógicas passaram a ter como foco um paradigma emancipatório, por meio do qual “pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais” (MAHER, 2006, p. 22). Desde então, os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) de escolas indígenas passaram a ter como cerne os anseios presentes e futuros de cada comunidade, segundo Maher (2006). Quanto aos Parkatêjê, por exemplo, as atividades pedagógicas de sua escola indígena estiveram sob a coordenação da Profa. Dra. Leopoldina Araújo, no período de 1990 a 1995. As principais decisões sobre as ações a serem realizadas na escola eram ditadas pelos próprios indígenas, bem como todo o processo de operacionalização da instituição.

No ano de 1991, o cargo de diretor foi ocupado por Jókôrenhum e, em 1992, por Piare, ambos integrantes do povo Parkatêjê. A metodologia de E/A se pautava no que Laraia e DaMatta (1978, p. 164) denominam dualismo Jê-Timbira “onde cada parte é pensada sempre com relação à outra” ou, como Araújo (1996, p. 294) informa, “nada é feito de forma isolada”. À vista disso, os alunos com nível de conhecimento mais avançado auxiliavam os que apresentavam dificuldade em algum assunto. Ao mesmo tempo, tais alunos obtinham conhecimentos

---

7 A escola Parkatêjê é apontada por Ferraz (2001) como a primeira experiência da Seduc-PA em área indígena. Este projeto foi realizado por meio de acordo estabelecido entre a FUNAI, a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) e a referida comunidade.

8 O Ensino Médio foi implantado no ano de 2012 também a pedido da comunidade.

provenientes da cultura não-indígena por meio dos quais poderiam se preparar para transitar, com mais confiança, fora da RIMM.

Ao se referir ao projeto de implementação da Escola *Parkatêjê*, Araújo (2008) ressalta a importância de

uma escola que, embora instrumento de outra cultura, se integrasse à vida comunitária de modo a não deixar que se apagasse todo o acervo cultural chegado até aquele momento através da transmissão oral, visto serem os Parkatêjê um povo ágrafo, que – como tantos outros – sistematiza muitas informações na pintura corporal, adornos, instrumentos de caça e música, mas não registra a língua (ARAÚJO, 2008, p. 6).

Araújo (2008) relata um período de várias tentativas iniciado desde a criação da Escola *Parkatêjê* ao se referir ao processo de formação do corpo docente da escola, até porque experiências dessa natureza em áreas indígenas eram recentes. Ademais, questões relacionadas às minorias étnicas em Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil ainda se mostravam incipientes, pois, segundo Araújo (1996), não havia profissionais preparados pelas IES para lidar com a realidade que se lhes apresentava, por exemplo, em relação à situação de ameaça de muitas línguas indígenas brasileiras, com base no que dispõe Constituição de 1988, então recentemente promulgada.

Os primeiros professores não-indígenas selecionados para trabalhar na Escola *Parkatêjê* em 1990, com as disciplinas língua portuguesa, matemática, estudos gerais e ciências residiam em cidades localizadas às proximidades da aldeia, segundo Ferraz (2001). Quanto às aulas de cultura indígena, a autora informa que estas ficaram ao encargo dos índios Kruwa, Piare e Pajaré.

Embora tenham participado de cursos de formação em Belém, os professores *kupê* não se adaptaram ao modo de vida da comunidade (FERRAZ, 2001). Por conseguinte, nova seleção foi providenciada em 1990, ano em que a equipe ficou composta de cinco professores com formação universitária para lecionar as mencionadas disciplinas, ao lado dos quais permaneceram os docentes indígenas com as aulas de cultura, conforme Ferraz (2001).

A Escola *Parkatêjê* funcionava em três turnos (manhã, tarde e noite), durante oito horas por dia, de modo que os alunos tinham a oportunidade de adquirir conhecimentos tanto na sala de aula, quanto no campo. Na época do plantio de algum fruto ou tubérculo, por exemplo, alunos e professores se envolviam em atividades sobre a vegetação do lugar junto com os anciãos da aldeia, com a finalidade de trocar conhecimentos. Essa forma de proceder significa dizer que, para o indígena,

o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora... (MAHER, 2006, p. 17).

A partir do ano de 1996, com a saída da Profa. Leopoldina Araújo da coordenação da escola junto à Seduc, as atividades administrativas e pedagógicas Parkatêjê ficaram somente nas mãos de não-indígenas, haja visto que Piare, Parkatêjê que também fazia parte da gestão da escola, também declinou do cargo que ocupava. Muito do que foi planejado quando da elaboração do projeto passou a ocupar plano secundário. A língua indígena, por exemplo, começou a perder espaço progressivo para a portuguesa. Desconsiderava-se, assim, o que prevê o RCNEI para as escolas indígenas. De acordo com este documento: “a inclusão de uma língua indígena [...] tem a função de atribuir-lhe o *status* de língua plena e colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira” (BRASIL, 2005, p. 118).

A escola permaneceu nas mãos de não-indígenas até 2013, ano em que os Parkatêjê decidiram reaver a escola por não concordarem com os critérios de contratação de professores e de funcionários, entre outros motivos (SILVA, 2014). A partir deste ano, a língua e a cultura indígena tornaram-se foco das ações pedagógicas, considerando, por exemplo, que os Parkatêjê passaram a investir em projetos na escola com vistas à sua revitalização. Além disso, em época de plantio ou de alguma festa tradicional, as aulas são suspensas para que os alunos participem do trabalho. Todavia, por decisão da comunidade, o período letivo pode ser prorrogado a fim de que os alunos não sejam prejudicados.

O empenho por parte das lideranças Parkatêjê no que concerne à revitalização da língua/cultura<sup>9</sup> indígena é crescente. Neste sentido, o trabalho é feito tanto com a ajuda do E/A escolar quanto de projetos elaborados com o apoio de linguistas do PPGL da UFPA direcionados ao E/A desta língua. Neste sentido, a comunicação ‘na língua’, como eles costumam dizer, tem sido incentivada em atividades culturais, como jogos de flecha, arremesso de peteca, corrida de tora, cantigas tradicionais, atividades de caça e pesca etc., principalmente entre os anciãos, que se esforçam para envolver os mais jovens nas interações em Parkatêjê.

Os Parkatêjê têm buscado formação em IES para trabalhar em sua Escola Indígena, bem como incentivado os anciãos a ajudá-los no E/A da língua indígena, principalmente. Todavia, a cobrança quanto ao E/A da escrita da língua Parkatêjê nas aulas ainda prevalece na escola, ficando a modalidade oral em plano secundário. Ainda no E/A da modalidade oral, o conteúdo restringe-se à lista de palavras ou de frases descontextualizadas. Estes são alguns fatores apontados por Silva (2014) para explicar o pouco entusiasmo de alguns jovens pela sua língua indígena. Segundo a autora, ainda não há diálogo entre aquela Escola Indígena e a tradição Parkatêjê, conforme elucidam suas palavras:

---

9 Não há como dissociar língua e cultura, pois ambas ocupam um mesmo lugar e atuam no processo de construção de significados com os quais o homem se identifica e se comunica com o mundo (MENDES, 2015).

O desinteresse da geração mais jovem pelo aprendizado da língua Parkatêjê, na escola, pode estar também relacionado ao distanciamento que ainda impera entre o ensino formal e a tradição cultural desse povo. Isso me leva a inferir a possibilidade de descuido com relação aos ‘processos próprios de aprendizagem’, ou seja, às formas indígenas de conhecer e de aprender (SILVA, 2014, p. 154).

De acordo com Silva (2014), a escrita é uma habilidade linguística também importante para a manutenção de uma língua em situação de ameaça como a Parkatêjê, mas não deve ser entendida como prioridade em situações de E/A. Para a autora, a apresentação desta modalidade linguística deve ocorrer em momento posterior à aprendizagem da oralidade, quando a capacidade de reflexão do aluno sobre a língua estiver bem desenvolvida.

Ao se reportar à tradição indígena, Silva (2014) sugere a incorporação dos anciãos da aldeia como atores importantes no processo de E/A da língua/cultura Parkatêjê, tal como o era no passado, pois, em seu ponto de vista, a aproximação entre gerações permitirá ao aluno, ao reforçar o seu encontro com a língua/cultura indígena dentro e fora do ambiente escolar, o fortalecimento de sua identidade étnica.

De acordo com Silva (2014), a Escola Parkatêjê não dispõe de materiais didático-pedagógicos específicos por meio dos quais os professores indígenas obtenham orientação para conduzir, com segurança, os seus trabalhos em favor de seu patrimônio linguístico-cultural. Acreditamos que situações como esta são comuns no Brasil, mesmo 30 anos após a promulgação da Constituição de 1988. No entanto, mais do que aprender a ler e a escrever uma língua, é imperioso que os indígenas também conquistem espaço em IES nos quais possam se instruir e se preparar para discutir a história do seu país, defender os interesses da sua comunidade, entender dinâmica da sua cultura, lutar pelos seus direitos. Em relação à revitalização linguística com a ajuda da Escola Indígena, notamos a urgência de se poder contar com materiais didático-pedagógicos pensados pela própria comunidade. Quais as características principais desses materiais? Tentaremos responder a esta pergunta na próxima seção. No entanto, antes de falarmos especificamente sobre o contexto Parkatêjê, apresentaremos, na mesma seção, algumas peculiaridades sobre livros didáticos indígenas de modo geral.

### **3 CARACTERÍSTICAS E FUNCIONALIDADES DO LIVRO DIDÁTICO INDÍGENA**

Choppin (1992) distingue quatro grandes tipos de livros escolares, organizados de acordo com sua função no processo de E/A: (a) os manuais ou livros didáticos (doravante LD), (b) os livros paradidáticos ou paraescolares, (c) os livros de referência, como dicionários, atlas e gramáticas, e (d) as edições escolares de

clássicos. Dentre os livros escolares está o LD que, segundo o autor, é utilitário da sala de aula.

Conforme Choppin (1992), os LDs são obras produzidas com função específica de auxiliar o E/A de dada disciplina escolar, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos curriculares, apresentando-se em forma de unidades ou lições que seguem uma progressão, e por meio de uma organização que permite que seu uso seja de modo coletivo ou individual, seja na sala de aula ou na casa do aluno. Em outras palavras, os LDs são livros escritos, editados, vendidos e comprados, tendo em vista suas utilizações sistemáticas em salas de aulas de escolas ou cursos, para transmissão de conteúdos previamente selecionados e organizados.

Lajolo (1996, p. 3) destaca a importância do LD para o processo de E/A. Segundo a autora, dentre os materiais escolares, os livros influenciam mais diretamente a aprendizagem, sendo, portanto, essenciais. Sejam os livros didáticos ou não didáticos circulam conhecimentos, sobretudo os que são produzidos para fins escolares.

As funcionalidades conferidas ao LD pelos autores mencionados evidenciam o valor e a necessidade deste suporte diante da educação escolar brasileira, indígena e não-indígena. No que consiste às comunidades indígenas, o livro didático indígena (LDI) apresenta-se como um suporte mais específico e diferenciado daquele produzido para atender a comunidade nacional de modo geral, aspecto permitido por duas de suas características: a autoria do livro é do professor indígena e a produção do mesmo dá-se em contexto de formação de professores indígenas. Em outras palavras, diferentemente dos LDs que atendem às escolas nacionais, os LDIs resultam do trabalho dos próprios professores indígenas em situação de formação, seja durante as oficinas realizadas pelos Programas de Formação de Professores Indígenas, seja durante formações realizadas por ONGs ou igrejas. Durante essas oficinas, os professores indígenas contam com o assessoramento de especialistas em diversas áreas.

Um dos maiores desejos das comunidades indígenas é tornar sua educação específica, de qualidade e diferenciada do sistema educacional brasileiro que atende ao não-indígena. Conforme Quaresma (2012), a presença do LD específico para as escolas indígenas é uma oportunidade de adequar os processos de E/A ao contexto, às necessidades e às especificidades das diferentes etnias indígenas do Brasil. Nesse sentido, a autora argumenta que o LDI é um aliado importante das escolas indígenas e dos povos nativos rumo à autonomia de sua educação escolar, podendo contribuir para a revitalização das línguas indígenas ao cumprir com sua funcionalidade de circular conhecimento indígena dentro da escola, de transmitir os conteúdos curriculares selecionados pelos professores indígenas e de auxiliar o E/A de tais conteúdos, sobretudo os linguísticos. É válido, porém, destacar que

é o LDI é um aliado limitado, haja visto que todos os esforços de manutenção e revitalização linguística dependem sobremaneira do desejo da comunidade indígena no sentido de manter o uso de sua língua tradicional.

Duas situações devem ser destacadas sobre a publicação de LDIs no que consiste ao seu caráter documental. A primeira diz respeito à questão segundo a qual há LDIs que são elaborados para atender às diversas disciplinas curriculares das escolas indígenas, focalizando assuntos mais gerais ou específicos no que se refere ao meio ambiente, à saúde, à história, à cultura e à língua. Nessas publicações, o registro e a divulgação das narrativas míticas, dos cantos e dos demais aspectos da tradição, dos conhecimentos sobre a fauna e a flora, das concepções de espaço e tempo são estimulados (BRASIL, 2002), fato que torna cada LD uma espécie de documento da cultura de dado povo indígena. Em outras palavras, cada livro tem ‘a cara’ de um povo.

Contudo, sobre o caráter documental de um povo por meio de sua publicação, é válido ressaltar que nem sempre esse aspecto é contemplado. Acerca desta outra situação, podemos dizer que isso ocorre devido à forma como o processo de elaboração de LDIs é conduzido nos Cursos de Formação de Professores Indígenas, por exemplo, ora atendendo grupo de indivíduos que compartilham uma mesma língua e que pertencem a um mesmo povo, ora abrangendo coletividades étnicas, sendo possível encontrar títulos atendendo a mais de um povo indígena. Assim, há LDIs que não atendem ao caráter documental. Nessas situações, segundo Brasil (2007), são valorizados os aspectos interculturais da formação e da produção do professor.

Outra característica a ser destacada sobre a publicação dos LDIs é o projeto gráfico. Segundo Quaresma (2012), os livros são carregados de desenhos, fotografias e pinturas que não somente ilustram a expressão autêntica da arte indígena, mas também mais uma vez marcam a identidade de cada povo indígena em particular, o que provavelmente encarece tal suporte.

Em termos de concepção linguística, e tendo como base as línguas portuguesa e indígena, o LDI pode ser caracterizado como monolíngue (escrito em língua portuguesa ou em língua indígena), bilíngue (escrito em língua portuguesa e em língua indígena), trlíngue (escrito em língua portuguesa e em mais duas línguas indígenas), e multlíngue (escrito em língua portuguesa e em várias outras línguas indígenas).

Verifica-se que, em termos de classificação linguística do LDI, a língua portuguesa só não está presente quando o LD é monolíngue em língua indígena, o que aponta para a posição que a mesma vem ocupando nos LDIs. A presença da língua portuguesa em LDIs vai além da escolha metodológica de se construir um LDI bilíngue em que tanto a língua indígena quanto a língua portuguesa, pelo menos no cenário escolar, estejam em “pé de igualdade” (BRASIL, 2005). Tal

razão justifica-se pela presença, nas classes escolares indígenas, de um número significativo de crianças que não falam a língua nativa de seu povo, sendo muitas delas monolíngues em língua portuguesa, o que leva os professores e seus formadores a optarem por uma publicação bilíngue em que a língua nacional esteja presente. A título de exemplificação, citamos o povo indígena Terena (no Estado do Mato Grosso do Sul), segundo Eduardo e Silva (2016, p. 72), após a Formação continuada de professores para o trabalho com a Língua, Arte e Cultura Terena, os professores produziram um LDI para alfabetização de crianças em sua comunidade e, para a referida obra, optaram pela elaboração de um LDI bilíngue, tendo em vista o reduzido número de criança que fala a língua terena.

Ainda sobre a presença da língua portuguesa nos LDIs, Oliveira (2010) chama atenção para o fato que, na maioria das publicações didáticas indígenas, a língua nativa apresenta-se justaposta à língua portuguesa, seja em baixo dessa ou ao seu lado, na página seguinte. Tal formato de apresentação, argumenta o autor, inibe o interesse do leitor indígena e desenvolve uma espécie de literatura de dependência, em que o texto em língua indígena circula apenas se estiver traduzido em língua portuguesa.

O LDI precisa seguir um modelo de produção que adote uma política linguística de valorização do conhecimento produzido em língua indígena. Isso pode ser obtido em atividades que requeiram um esforço conjunto (em pares ou em grupos), por exemplo, em projetos, nos quais os alunos precisem obter conhecimentos com a ajuda dos anciãos para realizá-los, como coletar informações sobre as regras de uma corrida de tora, sobre os vários tipos de jogos de flecha, entre outras atividades culturais. Quando seguir por esse viés, contribuirá positivamente para a revitalização das línguas nativas. Assim, é preciso que cada povo indígena possa ter um LDI específico para si, que respeite as particularidades de cada etnia, que adote a língua da comunidade como produtora de conhecimentos e que promova uma educação bilíngue equilibrada à necessidade das comunidades indígenas. É desta forma que o LDI contribuirá para o E/A não somente da língua indígena, mas também dos saberes indígenas de modo geral, sendo utilitário e essencial para a educação escolar indígena, haja visto que estará exercendo, além da função específica do E/A, a função de salvaguardar o conhecimento e a língua de dado povo nativo enquanto patrimônio cultural.

#### **4 UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

O Patrimônio Cultural é um conjunto de bens e práticas tradicionais que nos identificam como nação ou como povo e é apreciado como um dom, algo que recebemos do passado com tal privilégio simbólico que não cabe discuti-lo. As únicas opções possíveis – preservá-lo, restaurá-lo, difundi-lo (CANCLINI, 2006 p. 160).



As novas gerações de povos indígenas transformam e transpõem valores milenares a partir da modernidade do não-indígena que está presente em muitas aldeias do País. Essa modernidade apresenta-se acompanhada das tecnologias de comunicação e das facilidades de deslocamento que permitem um aumento dos contatos entre pessoas, ideias, bens, significados, entre outros, facilitando, dessa forma, o contato maior entre culturas. Esse panorama globalizado pode ser explicitado através da chegada dos meios de comunicação em massa, como o rádio, a televisão, o telefone celular, os *tablets* e etc. que evidenciam a organização social, política e econômica que caracterizam a cultura do não-indígena.

A globalização pode ser considerada, no contexto do presente estudo, com base na ideia expressa por (SANTOS, 2012, p. 81 *apud* CANCLINI, 2006), como uma “complexa rede de projetos de uma sociedade e de diversidade de interesses traduzidos nas disputas das representações ideológicas, políticas e culturais que estão em curso atualmente”. Seria possível responsabilizar a globalização pela transformação/transposição da identidade cultural dos membros mais jovens de povos indígenas? De certa forma sim. Porém, nem sempre as transformações ocasionadas pela globalização devem ser entendidas como negativas, no caso específico deste estudo, a possibilidade de inserir recursos tecnológicos no escopo da EEI pode fazer com que culturas minoritárias sejam difundidas e respeitadas, haja vista as oportunidades de promover encontros interculturais dentro e fora da sala de aula.

O povo Parkatêjê, como outros povos indígenas no País, já se adapta a alguns aspectos da sociedade não-indígena. Percebe-se que é inevitável o enfrentamento entre o que é indígena e o que é não-indígena, pois muitos comportamentos já se entrelaçam, como filmar e fotografar o dia a dia, enquanto outros estão ainda sendo aprendidos, como criar e utilizar perfis nas redes sociais. Portanto, a tecnologia, de forma geral, já se faz presente naquela sociedade indígena. Outro exemplo que vale ser ressaltado é o que Quaresma (2012) apresenta. Segundo a autora, a tecnologia está presente na sociedade Parkatêjê desde a introdução da escrita no LDI. Veja-se:

O livro didático indígena e o resultado da introdução da escrita em sociedades ditas orais e a comprovação de que a escrita enquanto tecnologia está sendo utilizada para o armazenamento de memórias nativas e a transmissão de conhecimentos e saberes indígenas ou não indígenas (QUARESMA, 2012, p. 116).

Na verdade, a tecnologia e a globalização permitem que o contato entre culturas se estreite e que haja a apreciação/apropriação dos instrumentos que poderão trazer benefícios no que diz respeito ao compartilhamento da cultura, dos costumes, da língua Parkatêjê com o mundo.

Paiva (2008) comenta que o ambiente linguístico pode ser recriado artificialmente, no sentido de apresentar a diferentes contextos de E/A – isso inclui a EEI –

ferramentas tecnológicas variadas que vão muito além da sala de aula tradicional, por isso que tanto o professor quanto o livro ou material didático têm sido forçados a se integrarem a novos meios de transmissão, como a internet ou uso de aplicativos, por exemplo. Partindo desse ponto de vista, abre-se uma oportunidade para construção de materiais didáticos vinculados à tecnologia midiática/virtual. O mais importante é fazer aparecer neste material a cultura, a vivência, a experiência, as tradições e a identidade de um povo, uma vez que a EEI deve refletir o modo de vida, a concepção cultural e política e as relações intersocietárias que expressam tal identidade, ou seja, deve andar de mãos dadas com a educação indígena, complementando-se, para que, de fato, a EEI possa se constituir de forma específica e diferenciada, como afirma o RCNEI (2005, p. 24).

No que tange à questão da elaboração do MD indígena, podemos considerar a conjectura de Tomlinson (2003, p. 11) que define o material didático como “qualquer coisa que possa facilitar a aprendizagem do aluno e conseqüentemente auxiliar o ensino/professor”. A escrita da língua Parkatêjê presente nos livros didáticos pode ser considerada como ‘avanço tecnológico’ em uma sociedade tradicionalmente oral e a mesma possibilita a perpetuação da memória cultural do povo. A proposta da construção do MDI, portanto, não deve ser isenta de outras formas de tecnologia, ao contrário, deve poder contar com uma plataforma virtual de apoio a aprendizagem da língua, por exemplo, e com tarefas diferenciadas que possibilitem a interação/uso de recursos virtuais/midiáticos, que, de certo modo, possam contribuir para o fomento da autonomia, motivação, ao mesmo tempo em que suprem a curiosidade e necessidade das crianças e adolescentes indígenas. Para ilustrar esse argumento sobre a interação entre o MD e tarefas diferenciadas, nas quais são utilizados recursos virtuais/midiáticos, apresentamos o texto abaixo retirado da página 49 do livro didático “Conhecendo nosso povo: Comunidade Indígena Parkatêjê<sup>10</sup>”:

*KROWA*

*Pê Japêñ prãmti mē Nákôti pê rop tyk krã hiri, to*

*krowa mē, nã to krã, kãm to ihô, to kapà.*

*Tê to pen, apu ta ipêñ, nã te har, to kapàn kaxuwa;*

*nã te to ikjê kapàn kaxuwa, apu taipêñ.*

Com o apoio do referido texto, os alunos teriam a oportunidade de desenvolver tarefas, dentro ou fora da sala, por meio de uma aplicação para aparelhos de celular (smartphones). Tais tarefas podem ser específicas de estrutura da língua, por exemplo, **krowa - mē krowa** (singular e plural); o uso do vocabulário do texto em questão em outros contextos como **Rop** (cachorro ou onça), **tyk** (escuro), **kaxuwa** (com o objetivo de) e etc.

<sup>10</sup> Em Língua Portuguesa: “*Japêñprãmti e Nákôti esconderama cabeça de onça, cortaram a tora, cortaram seus cabelos, foram pintados, adornados para correr a Tora*”.

Uma nova perspectiva na elaboração de MDI apresenta-se a partir da definição de *Gamificação* que é “a utilização de conceitos e mecânicas de jogos fora de seu escopo original” (TODA, 2015, p. 27). Essa ideia pode ser utilizada em ambientes virtuais e não virtuais, reproduzindo situações da vida real e cotidianas de E/A. É importante frisar que *Gamificação* não é necessariamente um jogo de vídeo game. Podemos ilustrar, brevemente, essa ideia da seguinte maneira: O preparo do *Berarubu*<sup>11</sup>.

Após a leitura do texto – que pode ser feita tanto em sala de aula quanto por meio do aplicativo – sobre o que é o *Berarubu* e como ele é preparado, o aplicativo apresenta quatro fases. A **primeira fase** diz respeito à apresentação das vogais na língua Parkatêjê e às palavras que contenham as vogais para a prática da pronúncia; em seguida, o aplicativo apresenta a tarefa de identificação das vogais em outras palavras por meio do comando: **qual a vogal certa?** Ao final desta fase, em caso de 50% de acerto é “destravado” o elemento “carne de caça”. Na **segunda fase**, as consoantes são expostas juntamente com as palavras que as representam. Conforme o mesmo princípio da fase anterior, será preciso fazer o reconhecimento das consoantes em outro conjunto de palavras presentes nesta fase e alcançar no mínimo 50% para poder obter o segundo elemento: “a mandioca”. A **terceira fase** fica reservada à pronúncia de vocabulário referente às seguintes categorias: animais, plantas e frutas. Será necessário ouvir a palavra e optar pela alternativa correta, objetivando atingir os 50% ou mais na pontuação, para conseguir o elemento “folha de bananeira”. A **quarta fase** possui um nível mais avançado, pois, de acordo com os princípios da *Gamificação*, os níveis de dificuldade devem ser modificados gradualmente, por isso, esta fase apresenta sentenças, na forma afirmativa, nas quais o vocabulário aprendido na fase anterior pode ser colocado em prática com a finalidade de ordenar as sentenças, e mais uma vez conseguir atingir os 50% ou mais pontos para obter o último componente da atividade “fazer *berarubu*”, que é a “brasa”, para preparar o fogo no qual a comida será cozida.

A *Gamificação* é constituída por diferentes elementos presentes em jogos virtuais. Werbach e Hunter (2012 *apud* COSTA; MARCHIORI, 2015) identificaram três tipos de elementos (dinâmicas, mecânicas e componentes) como categorias aplicáveis aos estudos e desenvolvimento da *Gamificação*. Tais categorias são organizadas em ordem decrescente de abstração, de modo que cada mecânica se liga a uma ou mais dinâmicas, e cada componente a uma ou mais mecânicas ou dinâmicas. As **dinâmicas** de jogos representam o mais alto nível de abstração de elementos do jogo. São os temas em torno dos quais o jogo se desenvolve: emoções, narrativa, progressão, relacionamento e restrições, no caso deste estudo o

---

11 *Berarubu*, de acordo com a sessão línguas e culturas Sul-Americanas da biblioteca virtual Curt-Nimuendajú, é forno subterrâneo onde se assam alimentos; diz-se também dos alimentos assim preparados. [Do Tupinambá (ou Tupi Antigo) *mbi-ar-yby* ‘carne assada em covas’] <http://www.etnolinguistica.org/tupi:berarubu>

preparo do *Berarubu*. As **mecânicas** se referem aos elementos mais específicos que levam às ações também mais específicas. Elas orientam as ações dos jogadores em uma direção desejada, delimitando o que o jogador pode ou não fazer dentro do jogo: aquisição de recursos, *feedback*, chance, cooperação e competição, desafios, recompensas, transações, turnos e vitória, aqui representado pelas tarefas de prática de pronúncia das vogais, consoantes, reconhecimento de vocabulário e etc. Os **componentes**, por sua vez, são aplicações específicas visualizadas e utilizadas na interface do jogo e é o nível mais concreto dos elementos de jogos: *avatar*, bens virtuais, *boss*, coleções, combates, conquistas, conteúdos desbloqueáveis, medalhas etc. Neste caso, os conteúdos desbloqueáveis são os ingredientes para o preparo do *Berarubu*.

Desenvolver atividades *gamificadas* para o E/A de Parkatêjê como Língua de Herança<sup>12</sup>, por exemplo, poderia tornar a aprendizagem da língua mais prazerosa e significativa. Com esse sistema *gamificado*, os alunos, a cada tarefa, assumem diferentes papéis e desempenham funções diversas para alcançar o objetivo final da atividade. Podemos dizer que eles assumem papéis de “jogadores” empenhados a “passar de fase”.

Vale ressaltar que, apesar das atividades *gamificadas* apresentarem características tão marcantes do efeito globalizante mundial e não-indígena, o conteúdo em sua íntegra deve apresentar elementos da cultura tradicional indígena previamente organizados e aprovados pelos membros mais antigos da sociedade para assim, promover a integração entre a tecnologia e saberes ancestrais.

*Gamificar* atividades em uma situação de E/A não significa produzir jogos, mas proporcionar motivação, colaboração, cooperação, criatividade, competitividade e fomentar autonomia com base nesse conceito. Percebemos, assim, a possibilidade que a tecnologia tem de unir a EEI, tradições, línguas, culturas etc. ao mundo contemporâneo. Tudo isso em prol da preservação da língua Parkatêjê. Não podemos simplesmente esquecer que o mundo moderno atual existe e que a velocidade das informações é incrivelmente rápida. O que podemos fazer é utilizar da tecnologia que nos cerca tão veementemente para resgatar tradições, em seus diferentes aspectos, (re)afirmar identidades e (re)construir antigos saberes.

Os povos indígenas precisam usar a tecnologia para firmar muito mais suas raízes, estabelecer contato com o mundo e perpetuar e valorizar sua cultura. São muitos anos de tradição e memória que precisam e devem ser compartilhados com mundo para que não sejam esquecidos. São rituais, canções, costumes, língua, o dia a dia de um povo que merece ser valorizado e reconhecido por todos, a final de contas, os povos indígenas são patrimônio cultural do nosso país e devem ter suas culturas preservadas, difundidas e respeitadas.

---

12 Com o apoio de Silva e Ferreira (2017, p. 3) entendemos que “a língua tradicional em situação de stress na escola indígena deve ser interpretada como Língua de Herança”.

## 5 PALAVRAS FINAIS

Os Parkatêjê devotam à escola um papel de destaque como instituição aliada na luta contra a perda de sua língua e de suas tradições. Embora as experiências vivenciadas ao longo de quase três décadas não tenham ainda surtido o efeito desejado, a esperança ainda é que, pela EEI, se possa salvaguardar o patrimônio imaterial desse povo.

Como todos os outros povos brasileiros que pedem socorro às escolas presentes nas comunidades, para manter seus saberes, suas tradições e suas línguas indígenas, os Parkatêjê, preocupados com a situação de ameaça linguístico-cultural, têm ansiado por fortalecer a escola, tanto no que se refere aos aspectos relacionados ao E/A de língua portuguesa, como também e, principalmente, ao que se refere às questões de língua tradicional.

Por meio das ações explanadas no presente texto e de mãos dadas com a comunidade, pretendemos contribuir para que o patrimônio imaterial desse povo seja conservado e que a escola, os docentes e os alunos sejam alvo de renovação, com a concretização dos materiais didáticos pensados para a salvaguarda de toda a tradição Parkatêjê. Esse é o sonho que partilhamos com eles e que dedicamos ao Capitão Krôhókrenhum, com quem assumimos o compromisso de trabalhar por esses objetivos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. M. S. de. Parkatêjê x Português: caminhos de resistência. In: *Congresso Internacional da "Brazilian Studies Association"*, 2008. Nova Orleans, Anais. Nova Orleans, Tulane University, 2008. Disponível em: <<http://www.brasa.org>>. Acesso em 10 set. 2012.

ARAÚJO, L. M. S. de. La escuela: instrumento de resistencia de los parkatêjê. In: GONZALBO, A. (Coord.). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal. 1988.

BRASIL. *Ministério da Educação e do Desporto*. Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola – Caderno SECAD 3. Brasília: MEC, 2007, 133 p.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 2005.

BRASIL. *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 2002. 84 p.

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002-2006.

CHOPPIN, A. *Les manuels scolaires: histoires et actualité*. Paris: Hachette Éducation, 1992.

COSTA, A. C. S; MARCHIORI, P. Z. Gamificação, elementos de jogos e estratégia: uma matriz de referência. In: *CID: Revista de Ciência da Informação e Documentação*, v. 6, p. 44-65, 2015.

EDUARDO, A. M. R; SILVA, D. *Elaboração de material didático de língua terena: a experiência de uma trajetória*. Revista Letras Raras, v. 5, p. 59-78, 2016. Disponível em: < <http://www.revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/download/698/434>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

FERRAZ, I. Lições da escola parkatêjê. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 275-299.

FLORES, C; MELO-PFEIFER, S. O conceito “Língua de Herança” na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças luso descendentes na Alemanha. Disponível em <DOMÍNIOS DE LINGU@GEM (<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>) - v. 8, n. 3 agosto/dezembro de 2014 - ISSN 1980-5799.

LARAIA, R. de B; DAMATTA, R. Índios e castanheiros: a empresa extrativa e os índios no Médio Tocantins. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 208p. (Coleção Estudos Brasileiros; v. 35).

LAJOLO, M. *Livro didático: um (quase) manual de usuário*. Em aberto. Brasília, ano 16, n. 69, 1996, p. 3-9. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1033>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

MAHER, T. M. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC, 2006. p. 11-38.

MENDES, E. Ensino e formação de professores de português como Língua de Herança (PLH): revisitando ideias, projetando ações. In: CHULATA, Katia de Abreu (org.). *Português como língua de herança: discursos e percursos*. Itália: Pensa MultiMedia, 2015. p. 79-100.

OLIVEIRA, G. M. de. *Os “materiais didáticos” e a escola indígena*. Portal CEDEFES. 2010. Disponível em: <[http://www.cedefes.org.br/index.php?p=educacao\\_detalle&id\\_afro=3133](http://www.cedefes.org.br/index.php?p=educacao_detalle&id_afro=3133)>. Acesso em: 10 set. 2016.

PAIVA, V. L. M. de O. *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica*. 2008. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2012.

QUARESMA, F. de J. P. *Análise de livros didáticos do povo indígena Mëbëngôkre*. 189 p. Dissertação de Mestrado (Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Pará – PA, 2012.

SILVA, M. de N. M. da. *A tradição oral no ensino de línguas indígenas: uma proposta para o povo Parkatêjê*. Belém: GAPTA/UFPA, 2014, 203p.

SIMAS, H. C. P; PEREIRA, R. C. M. *Desafios da educação escolar indígena*. Revista Escrita, Rio de Janeiro, n. 11, 2010. Disponível em: <[WWW.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br](http://WWW.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br)>. Acesso em: 28 set. 2011.

TODA, A. M. *SiGMA: Sistema Gamificado para Matemática*. 84 p. Dissertação de Mestrado (Ciência da Computação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina–PR, 2015.

TOMLINSON, B. *Developing Materials to Develop Yourself*. Humanising Language Teaching. Year 5; Issue 4; July 2003. 490-504.

# O DESAFIO DE FORMAR EDUCADORES INDÍGENAS

uma Estratégia para Revitalizar e Manutenção  
da Língua Materna Xokleng/Laklânó

Nanblá Gakran

## 1 INTRODUÇÃO

Este capítulo descreve aspectos importantes considerados pelo autor como membro e falante nativo da língua indígena Xokleng. Segundo Gakran (2005), nos anos de 1980 foi demarcada uma área no oeste do estado de Santa Catarina em nome do povo Xokleng, onde atualmente vivem cinco famílias descendentes da quarta geração da nação Xokleng.

Os dados apresentados ao longo deste capítulo trazem uma partícula da experiência do autor como professor indígena a ministrar a própria língua materna Xokleng como disciplina nas escolas que integram o território da Terra Indígena Laklânó e no meio acadêmico. Da mesma forma, os dados que compõem este capítulo são fruto de anos de experiências do autor como pesquisador, os quais geraram informações para seus trabalhos de conclusão do curso de Graduação, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado. A comunidade indígena de que se trata neste capítulo atualmente é reconhecida como povo Xokleng/Laklânó. A língua falada por esse grupo pertence ao ramo meridional da família Jê, do tronco linguístico Macro-Jê.

O principal objetivo aqui expresso é divulgar e assim conscientizar a nova geração Xokleng para manter viva a língua materna, e também nos contextos acadêmicos e não acadêmicos para os não-falantes da língua nos programas de Graduação e de Pós-Graduação em Linguística. Pretende-se com isso contribuir para o fortalecimento dessa língua indígena, para a qual a documentação e a descrição linguísticas são fundamentais, bem como estimular o estudo científico e a documentação dessa língua e demais línguas indígenas brasileiras. A língua de que trata o capítulo é considerada ameaçada de extinção, tendo em vista o número reduzido de falantes e de pessoas que convivem com outras línguas no seu dia a dia. Em sua maioria, o povo é bilíngue na sua língua materna e no português; por outro lado, muitos membros da etnia são monolíngues em português.

Essa situação decorre dos últimos anos em que se nota um aumento cada vez mais acelerado de modificações na cultura e na língua materna do povo Xokleng, devido ao contato permanente com a sociedade não-indígena. Acredito que isso



é fruto de uma longa história através da qual, por diversos meios, a sociedade brasileira pressionou os povos indígenas com a intenção de desintegrá-los. A educação escolar e o ensino de língua portuguesa foram um desses meios, sempre presentes como forma de pressão contra a cultura e a língua dessas sociedades. Esse modelo educacional procurou, antes de qualquer coisa, assegurar os objetivos da sociedade dita “dominante”. O fato é que, aliado aos demais fatores, esse modelo de educação escolar também serviu como instrumento de desvalorização da cultura e das línguas indígenas brasileiras. Diante da imposição cultural mencionada, a revitalização da identidade étnica cultural dos povos indígenas precisa lançar mão de todos os meios para assim ter resultado com maior número de ações possíveis, ou seja, no mais amplo conjunto de campo possível.

Nesse sentido pensamos aqui as ações da e na escola como uma das principais ferramentas possíveis para auxiliar nos registros das histórias e da língua materna do povo Xokleng em material impresso. Visamos também a uma reflexão junto ao povo Xokleng para que a proposta seja implementada no programa educacional de revitalização da língua e da cultura, dialogando com as próprias técnicas de ensino utilizadas pela instituição escolar que em um passado recente serviram como instrumento de desvalorização da cultura e da língua materna.

Há mais de 100 anos os Xokleng tiveram contato com a sociedade não-indígena, embora a descrição da língua conte com raríssimos trabalhos linguísticos publicados. Trata-se, portanto de uma língua para qual estudos gramaticais e de lexicografia são fundamentais, incluindo a necessidade de construção de livros didáticos voltados para a comunidade escolar, sobretudo numa linguagem mais acessível, para que além dos estudantes Xokleng, a comunidade em geral tenha oportunidade de ler e de conhecer a escrita dessa língua.

Como pesquisador e professor da língua Xokleng, considero relevante citar que na minha prática docente, no dia a dia da sala de aula, senti mais de perto a necessidade de organizar um material descritivo e pedagógico que servisse de base para os Xokleng desenvolverem estudos sobre a língua materna e que contribuísse para a revitalização da língua e a reconquista da identidade étnica do povo. Tudo isso me fez aprofundar meus estudos, pois senti que eu era uma pessoa preparada para assumir a responsabilidade de produzir um estudo gramatical da língua com bases científicas dentro a sociedade da qual faço parte.

É importante destacar também que, além de ser pouco estudada e conhecida, a língua Xokleng nunca tinha sido estudada cientificamente por um membro do próprio povo Xokleng, situação que mudou com os estudos que eu fiz, alguns dos resultados, inclusive, eu apresento neste capítulo. Aliás, essa também é uma situação pouco comum para todas as demais línguas indígenas faladas no Brasil. Esta pesquisa terá, portanto, também esse aspecto importante para marcar a mudança da situação dos povos indígenas no Brasil como autores de sua própria história e trajetória.

## 2 BREVE HISTÓRICO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

Ainda hoje, passados mais de 500 anos após a chegada dos europeus a essa terra, o que se sabe sobre a situação contemporânea dos povos indígenas no Brasil é insuficiente. As informações são dispersas e bastante heterogêneas quanto a suas origens e procedimentos de coleta de dados, sendo que muitas destas informações são resultados de estimativas ou de aproximações e não de contagem direta e precisa dessas populações. Também há poucas informações sobre os povos desaldeados e isolados.

No que confere aos dados existentes, Ricardo (1995) estima que há cerca de 270 mil indígenas no Brasil. De acordo com o autor, as populações indígenas têm aumentado gradativamente nos últimos 20 anos. Do ponto de vista demográfico, o autor afirma que a maior parte dos povos indígenas é formada por micro sociedades que se apresentam à sociedade nacional com uma enorme sociodiversidade, sendo assim com aproximadamente 206 etnias, falando mais de 170 línguas. O autor acredita que é pouco perto do que existia pois, na época da invasão europeia ocorrida no século XVI, as populações indígenas eram de 6 milhões de pessoas. Nesse sentido, atualmente os povos indígenas representam não mais do que 0,2% da população existente no território nacional.

Rodrigues (1986) afirma que são faladas no Brasil cerca de 180 línguas indígenas. Segundo o autor, esse número refere-se somente às línguas sobre as quais já há alguma documentação, ainda que mínima, em princípio, um número bastante conservador, pois para ele é possível que o número real esteja em torno de 200 línguas.

Apesar das dificuldades mencionadas anteriormente, no ano de 2010, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estimou que existam quase 900 mil indígenas. Conforme o CENSO (2010), temos aproximadamente 305 etnias que falam algo em torno de 274 línguas. Com esses dados, observa-se que nos últimos anos, apesar das pressões em todos os sentidos, as populações indígenas cresceram demograficamente ao longo do território brasileiro.

### 2.1 Os Xokleng em sua historia

Gakran (2015) pontua que os Xokleng já foram conhecidos (ou chamados pelos não índios) de Botocudos, Botocudos do Sul ou Bugres, e ocupavam uma vasta região do sul do Brasil, desde o centro do Paraná até o Nordeste do Rio Grande do Sul, incluindo quase todo o centro-leste do estado de Santa Catarina (com exceção da orla marítima). Os primeiros registros em documentação escrita sobre o povo Xokleng parecem ser algumas cartas de Jesuítas Espanhóis das Missões do Guairá no início do século XVII.

No final do século XVIII, a expedição portuguesa para “descoberta” dos campos de Guarapuava, dirigida por Afonso Botelho de Sampaio e Souza, registrou em seu mapa daqueles campos, os aldeamentos indígenas que visitou, denominando seus moradores como “gentio Xaclan”. O avanço da colonização portuguesa, a princípio através da chamada ‘frente pastoril’, foi aos poucos restringindo o território livre dessa sociedade indígena. Na primeira década do século XIX, o Príncipe Regente Português Dom João VI decreta por uma Carta Régia a “guerra justa” contra os Xokleng da região dos Campos de Lages, em Santa Catarina.

Duas décadas depois, por incentivo do governo imperial brasileiro, iniciam-se as investidas de colonização agrícola, com a introdução de imigrantes na região. As primeiras levas de colonos alemães começaram a entrar pelo ponto mais extremo no sul do território Xokleng, no Rio Grande do Sul, por volta de 1830, ao mesmo tempo em que outros colonos alemães são igualmente localizados na região do Rio Negro, na divisa dos estados do Paraná e Santa Catarina, também em território Xokleng. A esse tempo, dada a força da economia pastoril, os Xokleng já estavam impedidos de ocupar e até mesmo de penetrar em boa parte de seus territórios em regiões de campos, indo aos poucos se refugiar nas serras da Mata Atlântica. Ali, porém, foram alcançados pela penetração da frente agrícola colonizadora, tanto nas serras rio-grandenses como em território catarinense.

Por volta de 1850 inicia-se o empreendimento colonizador norte catarinense, com a introdução de famílias de agricultores europeus no Vale do Itajaí. O conflito entre os Xokleng e os invasores de seus territórios ganha, desde então, maior repercussão, seja pelo fato de envolver famílias de imigrantes e respectivos governos estrangeiros, seja pelo fato de haver no país um maior número de veículos de imprensa. Outro fator, certamente, seria o fato de os Xokleng perceberem que se encontrava em seus últimos refúgios, sem alternativas a não ser o enfrentamento direto com os invasores, como forma de garantir seu espaço e território livre para sua sobrevivência.

Os povos Xokleng que se encontravam nessa situação foram sendo cada vez mais encurralados e perseguidos. Esses grupos sofreram, sobretudo em Santa Catarina, a prática (frequentemente acobertada ou até estimulada pelas autoridades locais) com as expedições de “bugreiros”, grupos armados especializados no extermínio de comunidades indígenas. Não é possível conhecer o número de comunidades e indivíduos massacrados nesse longo período de invasão agressiva que se estendeu até a segunda década do século XX. Os Xokleng, que outrora exibiam grandes roças, eram associados às práticas de caça, pesca e coleta foram reduzidos a comunidades “migrante”, caçadoras e coletoras refugiadas nas florestas e atormentadas pelo temor das práticas dos ‘bugreiros’.

Já no século XX, no dia 22 de setembro de 1914, o trabalho de aproximação com os Xokleng do Vale do Itajaí, dirigido pelo funcionário Eduardo de Lima e Silva

Hoerhan teve sucesso em um primeiro contato amistoso definitivo. Essa década marcava assim, o início de um novo período (igualmente difícil) para a sociedade Xokleng: o da convivência ‘pacífica’ com a sociedade não-indígena brasileira. Nos anos de 1950 chegaram as religiões ocidentais às aldeias Xokleng. A penetração de religiões e, principalmente, da exploração madeireira, intensificou os contatos interétnico e promoveu miscigenação na comunidade Xokleng.

Não bastasse essa longa história de sofrimento, a partir de meados dos anos 1970, inicia-se no rio Hercílio (também chamado Rio Itajaí do Norte ou Braço Norte), que corta a Terra Indígena, a construção de uma barragem de contenção de cheias, denominada Barragem Norte. A obra causou enormes prejuízos ao povo Xokleng, tanto materiais e financeiros como, ecológicos e morais.

Muller (1987) analisou os efeitos desagregadores da barragem sobre a comunidade indígena na época de Ibirama e informa a perda de território causada por alagamentos de cerca de 1200 hectares de fertilíssimas terras de várzeas. Segundo seu estudo, as atividades agrícolas de subsistência, praticadas pelas famílias da comunidade indígena, diminuíram significativamente após o início das obras da barragem. O fenômeno é explicado pela perspectiva de perda futura das melhores terras agricultáveis causada pelas cheias provocadas pelas próprias obras da barragem. Como consequência, pela necessidade de sobrevivência e estimulados por empresas madeireiras e pelos comerciantes regionais, vários chefes de família intensificaram a exploração ilegal e predatória de madeira.

## 2.2 Autodenominação

Segundo Gakran (2015), o povo não reconhecia o termo Xokleng como sua autodenominação. Para a comunidade, o termo Xokleng é demarcador do olhar do colonizador sobre a comunidade e não desta como povo. Por essa razão o povo nunca se sentiu confortável com essa denominação. Segundo as pessoas da comunidade, que foram consultados, o nome Xokleng foi atribuído por pesquisadores e não os identifica como povo, devido ao seu significado não ser muito agradável e por isso, o povo se sentia humilhado com essa denominação.

Num processo recente de recuperação da história e de sua origem, a comunidade iniciou uma discussão sobre redenominação, procurando resgatar aquele que considera o verdadeiro nome, que os distingue e identifica enquanto povo. Assim, partindo daquele questionamento e em conjunto, os membros da comunidade buscaram reconstruir e redefinir a sua identidade, sobretudo em conversa com os mais idosos, na tentativa de recuperar informações sobre a história e, portanto, redefinir a sua autodenominação.

Na pesquisa citada, Gakran (2005) afirma que a própria comunidade tentou pesquisar junto aos anciãos sobre o termo *Laklânô*. Nessa pesquisa, a própria

comunidade chegou a um consenso de autodenominar-se '*Laklânô*', ou seja, '*povo que vive onde nasce o sol*' ou '*gente do sol*' ou ainda '*povo ligeiro*'. Entretanto, do ponto de vista linguístico, sugere-se que a tradução literal mais apropriada seja próxima de 'os que são descendentes do sol' (ou, mais tecnicamente, do ponto de vista antropológico, 'os do clã do sol'). Desse modo, o termo Laklânô vem ganhando espaço político, interno e externo, através do movimento de recuperação da língua materna, incluindo os registros das histórias antigas e o ensino bilíngue.

### **2.3 Localização geográfica atual do povo Xokleng/Laklânô**

De acordo com Gakran (2005), o povo Xokleng/Laklânô vive na região do Alto Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina. Atualmente, ocupa uma pequena área de pouco mais de 14 mil hectares de terra. A terra dos Xokleng é reconhecida como Terra Indígena Laklânô, e está localizada nos municípios de: José Boiteux, Vitor Meireles, Itaiópolis e Doutor Pedrinho, no alto Vale do Itajaí, região norte, nordeste de Santa Catarina. Sua população é de aproximadamente 2.500 mil pessoas.

Geograficamente, a Terra Indígena Laklânô está dividida em oito aldeias, a saber: Sede, Pavão, Barragem, Palmeirinha, Figueira, Coqueiro, Bugio e Toldo. Os Xokleng/Laklânô constituem o maior grupo indígena da área. Todas as aldeias têm autonomia política e uma organização própria e possuem um cacique e um vice-cacique. Há também um cacique presidente (geral), que representa e dá a unidade das comunidades perante as instituições com as quais estabelecem relações políticas. Estes líderes são escolhidos por voto direto, têm mandato de quatro anos e direito à reeleição. Se a comunidade estiver descontente com algum dos líderes, pode destituí-lo mediante um abaixo-assinado e também mediante uma prova concreta com desvio de bens 'patrimoniais' da comunidade e assim seu vice assume ou outra pessoa escolhida pela comunidade para concluir o mandato.

Com a fixação em uma reserva citada anteriormente, os Xokleng/Laklânô passaram a viver da criação de animais e a praticar pequenas agriculturas de subsistência. Os prejuízos, econômicos, sociais e políticos causados pela construção da Barragem Norte foram incalculáveis e acabaram levando o povo a um empobrecimento progressivo. Como não bastasse a construção da barragem e a vinda dos empregados, houve um aumento significativo de casamento de não-indígenas com as índias. Também com pouco recurso naturais, poucas terras agricultáveis, principalmente por causa do relevo muito irregular e solo pedregoso, os habitantes da Terra Indígena enfrentam dificuldades para tornar a área indígena economicamente viável.

Diante de inúmeras dificuldades, tem-se verificado uma crescente migração de índios para cidades, deixando suas terras e indo morar em favelas, submetendo-se à

situação de carência total e desestruturando assim a comunidade. O contato intenso e até a dependência econômica em relação às outras culturas vêm forçando os Xokleng/Laklânô à adoção de padrões culturais externos. Com isso, deixaram seus costumes e muitos não querem mais se identificar como índio Xokleng/Laklânô, sentindo vergonha da condição e identidade. Isto significa que estamos passando por um processo dinâmico e imposto de fora. Tentam adaptar-se a uma nova realidade étnica, mas não conseguem, ou seja, são pessoas em crise de identidade étnico-cultural. Isto não significa que perderam sua identidade ou sua cultura, mas sim, que ao longo do tempo, estão sendo criados e recriados novos padrões de vida.

Ao mesmo tempo, em contato também com outras comunidades indígenas, no início dos anos 1990, os Xokleng/Laklânô foram se conscientizando sobre a importância de sua língua, seus costumes e conhecimentos tradicionais, suas crenças, ou seja, da importância e do valor de sua identidade étnico cultural. Esse processo levou a um interesse muito grande da comunidade em tentar fortalecer seus costumes, sua língua, seus nomes, suas cantigas e crenças que, ao longo do tempo, estavam sendo deixados de lado. Esta recuperação dos costumes e da língua está sendo realizada pela comunidade com apoio dos anciãos e pelos próprios professores indígenas. Isto significa que atualmente, o povo vive um processo de valorização linguística e cultural dos seus antepassados, embora viva tempos econômicos bastante difíceis conforme mencionado anteriormente. Nesse contexto, a escola assume papel relevante.

#### **2.4 Educação Escolar entre os Xokleng/Laklânô**

Em 1938 foi implantada pela primeira vez uma escola que ensinou a língua portuguesa em uma comunidade Xokleng/Laklânô pela iniciativa dos próprios indígenas. A intenção deles era de uma escola que pudesse ensinar os jovens e as futuras gerações a ler e a escrever a língua portuguesa. De início, o chefe do SPI, Eduardo de Lima e Silva Hoeran, não gostou da ideia, pois o mesmo já previa que, se os indígenas tivessem contato permanente com o ensino da língua portuguesa e se aprendessem a falar o português razoavelmente, recusariam sua própria língua materna. Mas diante de muitas insistências dos próprios indígenas, o chefe acabou aceitando a ideia. A partir daquela decisão e da aceitação do chefe, foi implantada a primeira escola para o povo Xokleng/Laklânô na própria Terra Indígena.

Segundo Santos (1997), ele não só apoiou como parecia vigiar a escola o tempo todo. Santos (1973) afirma que a escolarização sistemática havia começado na década de 1940, mas não existiam objetivos fixados ou discussões pelo órgão responsável, o SPI (Serviço de Proteção aos Índios), a respeito da educação formal entre os indígenas, apesar de que já se contabilizava pelo menos uma escola na reserva. O autor ainda afirma que, apesar do resultado desta escola ser quase nulo, ela continuava existindo na contabilização do órgão responsável. Segundo

o mesmo autor, poucos índios alcançavam sucesso ao serem alfabetizados e, por outro lado, acabavam sendo usados para lecionarem, a fim de justificar que a educação escolar formal entre os indígenas estava dando resultado positivo.

Em 1994, foi implantado o ensino da língua materna Xokleng/Laklânô em cinco escolas, como experiência, ministrado pelo professor Nanblá Gakran, contratado pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina.

Depois de muita luta dos Laklânô por uma educação de qualidade para a comunidade, o governo do estado de Santa Catarina, em 2003, elaborou em conjunto com a comunidade um projeto para construção de uma Escola com Ensino Fundamental e Médio para atender as especificidades desta comunidade. A escola foi concluída no primeiro semestre do ano de 2004 e foi dado o nome de Escola Indígena de Educação Básica Laklânô. As atividades foram iniciadas no segundo semestre do ano de 2004.

Em 2010, em uma das aldeias mais distantes na terra indígena, foi ampliada uma escola já existente para atender o Ensino Fundamental e Médio. A escola se chama E.I.E. B. Vanhecu Patté. Nas duas escolas mencionadas, a língua materna é ensinada desde a Educação Infantil até Ensino Médio. A maioria dos professores possui Ensino Superior nas áreas específicas em que atuam, como Letras, História, Geografia, Matemática, Ciências Biológicas, Pedagogia, Educação Física e outros em Licenciatura Intercultural Indígena.

Todos os funcionários das duas escolas são indígenas, desde os funcionários de serviços gerais até a Direção são índios da etnia Xokleng/Laklânô.

### **3 POLÍTICA DA DESCRIÇÃO DA LÍNGUA XOKLENG/LAKLÂNÔ**

A partir dos fatos e eventos históricos descritos, tratamos dos temas a seguir, que se referem à minha vida como falante, pesquisador, formador e incentivador da língua como nosso bem cultural, identitário, imaterial.

#### **3.1 Organização da ortografia e da escrita da língua Xokleng/Laklânô**

Como defensor e estudioso da língua Xokleng/Laklânô, apresento aqui uma breve exposição da organização da escrita, de modo a dar mais visibilidade sobre a criação e a organização da escrita da língua Xokleng/Laklânô. Talvez pelo fato de não haver esclarecimento, alguns linguistas que se consideram ‘intelectuais’, mencionaram e deram a entender que a terminologia dessa língua, linguisticamente não é adequada, assunto que se tratará em seguida.

Ao longo da história de contato do povo Xokleng/Laklânô com os não-indígenas ao longo do século XX permitiu que muitos aventureiros e alguns antropólogos

estrangeiros, registrassem a língua Xokleng/Laklânó, sobretudo em vocábulos soltos representados por ‘fonemas’ sem nenhuma análise linguística. Somente em 1985 é produzido um estudo linguístico mais sistemático. Trata-se do trabalho do linguista Greg Urban intitulado *Ergativity and Accusativity in Shokleng Gê* publicado no *International Journal of American Linguistics* (v.51, n.2, 1985, p. 164-187). Todo o artigo e a pesquisa desse pesquisador estão em inglês na escrita fonética.

Ao me tornar professor da escola, ao ver que a língua Xokleng/Laklânó e seus poucos registros por meios de vocábulos estava toda representada somente em ‘som fonético’, senti-me responsável como linguista pelo registro da língua Xokleng/Laklânó. Assim, converti os ‘sons’ fonéticos para um sistema ortográfico, de modo que eu pudesse ensinar na escola a grafia correta dessa língua indígena em questão. Para esse fim, depois de um longo estudo, cheguei à conclusão de que a língua Xokleng/Laklânó, possui treze (13) fonemas consonantais e quinze (15) fonemas vocálicos.

Os fonemas consonantais podem ser subdivididos, de acordo com o critério sonoridade, em duas séries, uma surda /p, t, tʃ, k, kʷ, ð, h/ e outra sonora /m, n, ɟ, ŋ, ɡʷ, v, j, l/. Foneticamente, a realização dos referidos fonemas distingue sete pontos de articulação – bilabial, labio-dental, interdental, alveolar, alveo-palatal, velar, glotal – e seis modos de articulação – oclusivo, africado, fricativo, nasal, flepe, lateral e aproximante. Com conhecimento linguístico e técnica enquanto pesquisador converti os fonemas consonantais para ortografia (alfabeto) de acordo com a necessidade do ensino nas escolas indígenas do povo Xokleng/Laklânó, os quais são: <b, d, dj, f, g, gw, h, nh, j, k, kw, l, m, n, p, t, tx, v, z>.

Da mesma forma na língua Xokleng/Laklânó, possuem quinze (15) fonemas vocálicos, são nove orais /i, e, ε, i, ə, a, u, o, ɔ/ e seis nasais /ĩ, ê, ã, õ, ã, õ/, as quais contrastam quando à altura – altas, médias, baixas –, quanto ao recuo e ao avanço da língua – anteriores, centrais e posteriores e quanto ao abaixamento e levantamento do véu palatino – nasais, orais. Os fonemas vocálicos também foram convertidos em grafemas vocálicos de acordo com a necessidade do ensino nas escolas indígenas nas escolas do território Xokleng/Laklânó, os quais são: <a, á, ã, e, é, ê, i, í, o, ó, õ, u, ã, y, ã>.

Atualmente todas as minhas publicações referente à língua estão na ortografia atual, que também é ensinada nas escolas existentes na Terra Indígena.

### **3.2 Estratégia para Contratação de Professores Indígenas Xokleng/Laklânó**

Como professor e educador pretendo compartilhar parte de uma caminhada desafiadora que iniciei ainda jovem para ajudar meu povo na preservação da cultura, da nossa história e, principalmente, da língua dos nossos ancestrais.



Ao longo da vida como membro do povo Xokleng/Laklânô, eu observava que o povo estava passando por profundas alterações nos costumes, deixando assim seus costumes de lado e, principalmente, não queria falar mais a língua materna, sentia também vergonha de se identificar como Xokleng/Laklânô. A partir da minha observação, por minha própria decisão, nos anos de 1992, eu me encarreguei de incentivar e conscientizar os jovens e a comunidade em geral a não deixar de falar a língua materna e os costumes e os nossos valores culturais enquanto povo. A forma de conscientização que usei de início era em reunião e em outro momento de forma em roda de conversa com os jovens e as pessoas da comunidade interessadas. Passados trinta dias, senti que a comunidade em geral estava interessada em ouvir e acompanhar as coisas que eu falava e ensinava, vendo isso, resolvi fazer uma reunião geral com jovens, comunidade e as lideranças Xokleng/Laklânô. Na reunião, falei sobre a importância de manter viva nossa cultura enquanto povo e manter nossa língua herança dos nossos ancestrais.

A partir dessa reunião senti que a comunidade em geral estava preocupada em revitalizar a língua materna e assim revalorizar os costumes. Foi quando procurei conversar agora só com as lideranças sobre a situação e o que fazer naquele momento para pôr em prática aquele desejo de revitalização da cultura e da língua materna. Depois da reunião, as lideranças decidiram em conjunto uma articulação nas secretarias estadual e municipal de educação, a fim de que o ensino da língua materna Xokleng/Laklânô fosse implantado nas escolas do território da Terra Indígena. A partir dessa articulação, em 1994, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina contratou-me como professor de língua ‘estrangeira’ (inglês) para ministrar a língua materna Xokleng/Laklânô em cinco escolas indígenas. Assim se deu o início do ‘tal’ ensino bilíngue da língua Xokleng/Laklânô.

Mesmo sem nenhuma experiência docente, aceitei o desafio e me tornei o primeiro professor da língua Xokleng/Laklânô, em 1994. Com um contrato de quarenta (40) horas semanais de aula e sem nenhum material de apoio pedagógico, fui para sala de aula multisseriada para lecionar a língua materna Xokleng/Laklânô. Na época, o acordo firmado entre eu e o secretário da educação previa que no decorrer daquele ano, eu teria que mostrar um trabalho ou produção de material que servisse de suporte ao ensino da língua materna. Somente assim, no ano seguinte, o contrato seria renovado. Assim, sem nenhuma orientação pedagógica, junto com os alunos, criamos historinhas de acordo com nossa realidade. As melhores historinhas foram selecionadas e, conseqüentemente, traduzidas para a língua Xokleng/Laklânô. Concomitantemente, os próprios alunos fizeram os desenhos relacionados às historinhas.

A estratégia deu certo, de modo que no ano seguinte meu contrato foi renovado junto à Secretaria de Estado da Educação. Após três anos, as historinhas e os desenhos criados pelos próprios alunos deram origem ao primeiro livro de

literatura infantil bilíngue Xokleng/Laklânó, cujo título foi '*Ág Vẽ te vũ Káglêl mũ*' - *Nosso Idioma Reviveu*. Todo o apoio para a publicação adveio do Conselho de Missão Entre Índios da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil-IECLB; Igreja Evangélica da Baviera/ Alemanha.

Durante o primeiro ano desafiador como professor, eu vi que estava sozinho nessa 'empreitada'. Foi quando eu me encarreguei de incentivar e treinar algumas pessoas da comunidade a escrever na língua materna na minha própria casa nos finais de semana (sábado e domingo) e feriados. Até aquele momento, eu era o único que tinha um pouco de conhecimento na área da linguagem, pois, na época era único também que tinha curso de Ensino Médio. Depois de dois meses de treinamento e de preparação aos futuros professores, senti que já havia alguns preparados para iniciar suas atividades como professores. Assim, marquei com as lideranças e os pais para uma reunião a fim de comunicar-lhes de que já tinha outros professores para lecionar a língua materna em uma das escolas e esses poderiam ser contratados para trabalhar em uma das escolas indígenas. Na reunião, me prontifiquei pedir à secretaria de educação contratar esses novos professores para lecionar a língua Xokleng/Laklânó nas demais escolas existentes na Terra Indígena. No dia seguinte da reunião, eu e as lideranças fomos novamente para Secretaria da Educação do Estado para solicitar contratação desses novos professores para lecionar a língua materna. Assim foram contratados mais dois novos professores bilíngues e com isso foi dada continuidade do ensino da língua materna até hoje.

### **3.3 Formador de Professores Indígenas em Curso Superior**

Diante do que mencionado nas seções anteriores, acredito que formar professores indígenas é minha missão. Tem sido assim desde minhas primeiras ações profissionais. Nesse sentido, já caminhando para o final deste capítulo, quero compartilhar com o leitor meu papel como professor educador e formador de professores indígenas Xokleng/Laklânó no contexto do Ensino Superior.

Os professores indígenas Xokleng/Laklânó, vendo a necessidade de uma qualificação em Curso Superior, com apoio das lideranças indígenas, criaram uma comissão para com outras lideranças indígenas dos três povos indígenas do estado de Santa Catarina articulamos junto à Universidade Federal de Santa Catarina a criação de um curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica capaz de ofertar formação acadêmica de professores indígenas da região sul. Um curso que fosse voltado à realidade das três etnias existentes na região sul do Brasil, a saber: Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklânó. A proposta do curso deveria considerar a realidade e as especificidades de cada um dos mesmos povos, envolvendo um estudar diferente composto por tempo universidade presencial e por tempo comunidade; da mesma forma, que respeitasse e favorecesse os professores que atuam em sala de aula em seus territórios indígenas.

Assim, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) abraçou a causa e criou um projeto de Licenciatura Intercultural Indígena. O projeto do curso de Licenciatura Intercultural Indígena previa três eixos de formação, a saber: Licenciatura em Artes e Linguagem, Licenciatura do Conhecimento Ambiental e Licenciatura do Conhecimento em Direito. O curso habilitava os professores nos Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio.

Com a resposta positiva da UFSC, o ano de 2010, saiu o primeiro vestibular para selecionar 120 alunos das três etnias, ou seja, 40 alunos de cada etnia. Em 2011, iniciaram-se as aulas, quando fui convidado para ser professor da disciplina da Língua Xokleng/Laklânô.

Os aspectos do ensino das línguas indígenas das três etnias: Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklânô, dialogavam com três linhas de ensino, ou seja, ensino e aprendizagem de língua materna e sua gramática e suas interfaces: descrição, análise e teoria nos programas de Ensino Fundamental, Ensino Médio, Programa de Graduação e acima de tudo professor pesquisador. O enfoque também previa elaboração de material didático com descrição das três línguas indígenas, o que contribuiu com uma política de revitalização e ensino dessas línguas para falantes nativos ou falantes não nativos dessa língua indígena.

Nesse contexto, a construção do material de descrição e de divulgação da língua Xokleng/Laklânô foi relevante para as escolas da Terra Indígena Laklânô, fortalecendo uma política de educação bilíngue. Acredita-se que também foi muito relevante para as escolas indígenas do povo Guarani e Kaingang do estado de Santa Catarina

Ressalto que minha atuação como formador do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, desde o ano de 2011 até o presente momento, foi uma grande conquista dentro da academia enquanto professor indígena do povo Xokleng/Laklânô.

A partir dos fatos históricos que descrevi até aqui, quero registrar que os novos conhecimentos transmitidos, principalmente pela escola, permitem aos povos indígenas exigir seus direitos enquanto sociedade indígena brasileira. Assim, o domínio da leitura, escrita e matemática permitirá aos mesmos reivindicar seus direitos e a não se calarem diante das injustiças da sociedade majoritária.

#### **4 CONSIDERAÇÕES E EXPECTATIVAS**

O capítulo não teve grandes pretensões teóricas, mas objetivou trazer ao público uma apresentação da história de uma língua indígena pouco estudada que é a língua Xokleng/Laklânô falada por uma população indígena do estado de Santa Catarina, bem como a história de relação do falante, pesquisador e incentivador

da mesma língua. Acredito que as discussões aqui apresentadas poderão ser muito úteis para o conhecimento de pesquisadores que trabalham com outras línguas indígenas seja de um ponto de vista da gramática, seja de um ponto de vista do ensino de línguas. Considerando que este capítulo contou com minhas experiências enquanto pesquisador e as experiências culturais de um falante nativo da língua Xokleng/Laklânô, o que foi fundamental para uma descrição histórico dessa comunidade indígena. Por fim, acredito que esse capítulo possa contribuir de forma significativa na reconquista da identidade e do orgulho do povo Xokleng/Laklânô. Pois assim será um passo muito importante neste processo de consolidação de uma identidade realmente bilíngue, oferecendo a uma geração de nativos escolarizada como uma ferramenta indispensável ao longo da história de sua vida. Acredito finalmente que cada vez mais precisamos falar sobre nossa língua e sobre nosso povo nos mais diferentes meios acadêmicos e científicos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Censo Demográfico. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, 2010.
- GAKRAN, N. *Elementos Fundamentais para uma Gramática da Língua Laklânô*. Tese [Doutorado em Linguística]. UnB, 2015.
- GAKRAN, N. *Orações Intransitivas Independentes e Marcas de Aspecto em Laklânô*. ESTUDOS INDÍGENAS: comparações, interpretações e políticas/ Renato Athias, Regina Phim (organizadores), São Paulo: Contexto, 2008.
- GAKRAN, N. *Estudo da Morfossintaxe da Língua Laklânô (Xokleng) Jê*. Dissertação [Mestrado em Linguística]. UNICAMP, 2005.
- MULLER, S. *Opressão e depredação*. Blumenau: Editora FURB, 1987.
- RICARDO, C. A. Os índios e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: LOPES DA SILVA, A. e GRUPIONI, L.D.B. (orgs.). *A temática indígena na escola*. Brasília, MEC/Mari/Unesco, 1995.
- RODRIGUES, A. D. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Ed. Loyola, 1986.
- SANTOS, S. C. dos. Os Índios Xokleng: *memória visual*. Florianópolis: Editora da UFSC/ Itajaí: Ed. Da UNIVALI, 1997.
- SANTOS, S. C. dos. Índios e Brancos no Sul do Brasil: a dramática experiência dos Xokleng. Florianópolis: Edme, 1973.
- URBAN, G. Ergativity and accusativity in Shokleng (Gê). *International Journal of American Linguistics*. v.51, n.2, 1985, p. 164-187.

# O ESTUDO DO LÉXICO E SEU PAPEL NA OTIMIZAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INDÍGENA

Silvia Lucia Bigonjal Braggio<sup>1</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Esse capítulo dá continuidade a vários outros por mim publicados nos quais trato do léxico, da educação escolar indígena e da escrita em sociedades indígenas e bilingues. O léxico é meu principal foco de discussão e análise, pois considero o léxico de uma língua como um *locus* privilegiado para desvelar a visão de mundo de um povo, principalmente da dos indígenas. É por meio do léxico que se pode observar como diferentes povos categorizam e classificam os elementos que os constituem e são por eles constituídos. Não no sentido de “um povo, uma cultura, uma língua”, mas na relação intrínseca entre esses elementos, nas suas redes sociais e no contexto, o que permite diversidade linguística. Todavia, ao deixar de lado a semântica e priorizar as categorias gramaticais, o ensino e aprendizagem da língua escrita indígena coloca em segundo plano o que é essencial para a otimização da língua escrita. Além do mais, os dicionários lexicais indígenas geralmente apresentam uma lista de palavras em ordem alfabética e tradução para o Português. Desvelar os itens lexicais dos próprios indígenas por meio de temas semântico/gramaticais tem sido tarefa de poucos linguistas. Meu objetivo nesse capítulo é tratar de uma classificação lexical feita pelos Xerente Akwén, a dos inalienáveis referentes às partes do corpo e parentesco, e de como eles se espraiam para outros elementos constitutivos de sua cultura, inclusive para os empréstimos do Português, iluminando sua visão de mundo. A semântica da gramática ou etnossintaxe dá o suporte teórico para minha reflexão e análise dos dados. Estes foram anteriormente coletados e fazem parte de um banco de dados da língua xerente akwén. Espera-se que este capítulo possa contribuir com os estudos do léxico de línguas indígenas e para a otimização da educação escolar indígena, no sentido de que as classificações indígenas sejam respeitadas e ensinadas no ensino fundamental e médio, a fim de empoderar a língua indígena e o povo que a fala, evitando, assim, atrito hierárquico com as categorias e classificações do Português, reduzindo-as a esta língua.

---

1 Este capítulo faz parte do Projeto: Estudo do léxico xerente akwén: termos de parentesco, os animais e as plantas, financiado pelo CNPq, BPq 1D, processo 301789/2013-4. Os Xerente Akwén vivem em duas áreas no estado do Tocantins. Sua língua pertence à família Jê.

## I. Objetivos

Geral: descrever e analisar, por meio da semântica da gramática, os inalienáveis na língua xerente akwén, de como estes se espalham a outros elementos do seu mundo e o porquê desse espalhamento.

Específico: contribuir para a educação escolar indígena trazendo à luz a importância dos inalienáveis, para futuros estudos na linguística que tratem do léxico nas línguas indígenas brasileiras e na elaboração de dicionários temáticos semântico/gramaticais.

## II. Metodologia

Os dados são analisados a partir de um banco de dados da língua xerente, previamente coletados por meio de pesquisa qualitativa, incluindo observação, entrevistas, questionários, com vários falantes da língua em diferentes cenários a partir de 1991: na aldeia, na sala de aula, com pesquisadores auxiliares (Edite Smikidi e Bonfim Sisnazê Xerente) e nos materiais escritos infantis e dos professores.

## 2 A ETNOSSINTAXE OU SEMÂNTICA DA GRAMÁTICA

O caminho para se chegar a uma releitura do relativismo baseada em Sapir e Whorf foi longo. Segundo Lakoff (1987, p. 303) em seu capítulo dedicado a Whorf, o autor afirma que. “For the past few decades, most “responsible” scholars have steered clear of relativism. It has become a *bête noire*, identified with scholarly irresponsibility, fuzzy thinking, lack of rigor, and even immorality”. Relegados ao limbo, por serem considerados deterministas, é somente a partir dos anos de 1990, que alguns importantes autores repensam a relatividade linguística com uma visão denominada de *narrow e broad* (termos que eu mantereí), tomando por base Sapir e Whorf, principalmente Whorf. Organizado por Gumperz e Levinson: *Rethinking Linguistic Relativity* (1996), e Enfield: *Ethnosyntax: explorations in Grammar & Culture* (2004), vários autores dedicam-se ao que vem sendo chamado de Etnossintaxe e/ou Semântica da Gramática. É este caminho que percorro, a fim de iluminar o que se entende por esta área da linguística utilizada para explicar a classe dos inalienáveis na língua e para o povo.

Em um cenário em que a maioria dos autores norte-americanos busca evidências de universais linguísticos nas línguas, Hymes (1967) e Gumperz (1968), nos Estados Unidos, foram/são expoentes de uma linguística social, da sociologia da linguagem ou sociolinguística e, antropologicamente motivada, da linguística antropológica. Buscam as diferentes formas de uso das línguas nas sociedades, e, portanto, afastam-se de metodologias que trabalham com um falante único. Os termos etnografia da fala, competência comunicativa, eventos de fala,

comunidades de fala e funções da linguagem, tomando como base o uso da língua em diferentes contextos socioculturais, são hoje bastante conhecidos. As pesquisas qualitativas de cunho etnográfico, a partir do fim dos anos de 1960 e 1970, foram/são inúmeras e seguidas por muitos outros autores em várias partes do mundo (HYMES, 1976; GUMPERZ & HYMES, 1988).

Em 1963, Lakoff, ao priorizar em seus estudos a semântica e a cognição, lança os fundamentos de outra obra que toma alguns pressupostos do trabalho de Whorf como válidos, *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind* (1987), discutindo a sua pertinência para a linguística. Anteriormente, em 1980, Lakoff e Johnson, haviam lançado o livro *Metaphors we live by* (1980) deixando evidente que as metáforas constituem toda e qualquer língua. Dentre elas o corpo humano tem sido tomado como foco das inúmeras metáforas que os falantes usam cotidianamente. Vários autores, principalmente na sociolinguística, mostram que os empréstimos também são comuns entre línguas em contato e muitas vezes revelam metáforas que são constituídas por elementos de sua língua. Todavia, a maioria das línguas não usa os “inalienáveis”, ou seja, itens lexicais que exigem um possuidor, para compor itens lexicais emprestados de outra língua.

A fim de verificar os tópicos apontados veja-se a frase em português: “João é um pé de chinelo”, ou seja, uma metáfora que coloca João como uma pessoa pobre, sem nada, tomando como paradigma o status socioeconômico de João em uma sociedade que valoriza quem tem dinheiro, na qual o capital tem valor por si mesmo e classifica os sujeitos em classes sociais. Veja-se agora o exemplo de chinelo em Xerente que foi tomado de empréstimo do Português, um empréstimo de criação, quando este é elaborado com itens lexicais da primeira língua, em baixo ou incipiente estágio de bilinguismo (BRAGGIO, 2010): *da-pra-hâ* em que “da” significa “de alguém” “dele/a”, um possessivo não marcado; “pra” significa “pé” e “há” “pele/casca”, que significa “chinelo”. Tanto *pra* quanto *hâ* fazem parte do corpo, portanto devem vir precedidos necessariamente por um possuidor. Logo,

da – pra – hâ  
dele/a pé pele/casca  
“chinelo”

Todavia, a palavra composta “chinelo” não pode ser considerada inalienável, mas uma metáfora, como fazemos em Português e explicitadas a seguir. Os inalienáveis referem-se especificamente aos termos de parentesco e partes do corpo. Aos animais e plantas são atribuídos, pelos Xerente, o caráter de inalienabilidade. Embora haja muitas metáforas em Xerente, como esta anteriormente apresentada, desconheço uma metáfora nesta língua que trate alguém como “pé de chinelo”. A razão é bastante visível: não há entre os Xerente internamente, uma divisão em classes sociais na qual o dinheiro os classifique hierarquicamente. Em outras palavras,

não são capitalistas, não acumulam bens, não exploram o serviço de outros e são solidários. Há outros atributos que os classificam, mas não os relacionados a dinheiro.

No exemplo não é o chinelo que se torna inalienável, são os itens lexicais “pra’ e “há” que são inalienáveis e exigem um possuidor. É importante notar, pois, que o empréstimo segue as regras da língua naquele momento de bilinguismo baixo. O que realmente é considerado inalienável para os Xerente são os termos de parentesco, as partes do corpo e, como observei em artigo anterior, o que venho classificando como aqueles elementos que possuem “+ vida”, palavras compostas, partes e produtos de animais e plantas, que não são vistos como propriedades dos Xerente, mas do animal ou da planta. Veja-se os exemplos:

-kre	-há	-zahi	-kra	
sika-kre	wdê-hâ	nanmã-zahi	ktâkmô-kra	re
galinha-ovo	árvore-casca	milho-cabelo	boi-filho	pequeno
ovo da galinha	casca da árvore	cabelo do milho	bezerro	

Logo, -kre, -há -zahi e -kra são os itens lexicais inalienáveis, os mesmos usados para pessoas.

Em síntese, somente pertence aos Xerente, de forma inalienável, o seu corpo e seu parentesco. Estende-se ao considerados +vida, animais e plantas, os termos inalienáveis com seus possuidores, nos exemplos, a galinha, a árvore, o milho e o boi. Obviamente, os possuidores não apresentam pronomes pessoais ou possessivos. São palavras compostas por itens lexicais nominais. Dados estes exemplos (e outros no corpo deste capítulo), pode-se afirmar que do ponto de vista semântico/gramatical os Xerente possuem uma classe nominal que desvela sua visão de mundo, integrados simbioticamente aos outros elementos do seu contexto, ou seja, são parte de um todo mais amplo e não indivíduos isolados, não são donos do que pensam não lhes pertencer, o que exige que futuros dicionários sejam elaborados por temas semântico/gramaticais e não com apenas listas de palavras. De acordo com o exposto, termos de parentesco e partes do corpo, são dois temas que merecem atenção privilegiada em um dicionário, já que muito se pode depreender da visão de mundo dos Xerente e, portanto, devem ser considerados como tópicos essenciais de ensino na sua língua, a fim de manter esse conhecimento sem a influência do Português.

## 2.1 Resgate Histórico de Sapir e Whorf

A fim de resgatar e mostrar o porquê da rejeição ao relativismo, além do que foi acentuado por Lakoff, tomo dois exemplos de Sapir e Whorf com as palavras-chave (key words) que, em parte, levaram à sua obscuridade por tanto tempo.



Sapir e Whorf tiveram influência decisiva da antropologia, principalmente Boas nos EUA e Lévi-Strauss na Europa, em sua concepção de linguagem, pensamento e cultura. Boas, na primeira metade do século 20, 1911, (BOAS, 1974 [1911], pag.70) assumia que “as características peculiares das línguas estão claramente refletidas nas visões e costumes dos povos do mundo”.

Sapir, na esteira de Boas, assume que a cultura, por meio da linguagem, afeta a forma como pensamos, principalmente através das nossas experiências no mundo. A relação de Sapir com Boas está justamente no fato destes autores estarem vividamente interessados no estudo das línguas indígenas norte-americanas. Em 1929, Sapir (1949, p. 20) afirma que:

A língua(gem) é um guia “da realidade social”...ela condiciona tudo o que pensamos sobre os processos e problemas sociais...Nem mesmo duas línguas são exatamente semelhantes para serem consideradas como representantes da mesma realidade social. Os mundos nos quais diferentes sociedades vivem são mundos distintos, não meramente o mesmo mundo com diferentes rótulos (aspas do autor).

Tomando como base o que Wierzbicka (1997) entende como *key-word* (palavra-chave), assumo que a palavra *condiciona* é determinante e bastante pesada nesta afirmação, já que seria uma via de mão única, sem a intervenção do ser humano na cultura, pois a cultura determina (condiciona) o pensamento por meio da língua(gem) e não haveria limites para a diversidade linguística.

Mas é Whorf (1974 [1941], p. 67), discípulo de Sapir, que vai se dedicar às línguas indígenas e ao estudá-las afirma que “Os seres humanos não vivem no mundo objetivo por si só, nem somente no mundo da atividade social... mas estão fortemente à mercê da língua particular que se tornou o meio de expressão para sua sociedade”. Novamente, a *key-word* na afirmação de Whorf, encontra-se em à mercê já que a função dos sujeitos na constituição da cultura é apagada, ou seja, seu papel em agir sobre ela, como se a cultura fosse imutável e o ser humano seu objeto. Logo, ao mostrar que os Hopi (povo indígena do sudoeste americano), não tinham a mesma concepção de *tempo* das sociedades já estudadas e canonizadas, sofre críticas severas tanto científicas quanto ideológicas. Dá lugar a interpretações esdrúxulas, como a de que sua teoria seria imoral, pois supostamente colocaria povos dito primitivos em desvantagem com as sociedades ditas avançadas, ou seja, raças inferiores e raças superiores. A imoralidade mais contundente estaria na ideia de que a teoria de Whorf dava suporte ao ideal nazista de classificação de raças, de raças puras. Na verdade, a ideia de povos primitivos já existia na Europa desde a descoberta de novos povos nas Américas. O ódio aos judeus é uma questão bastante complexa, mas com base na ideia de raça pura o nazismo quase os exterminou. Segundo Lakoff, os detratores de Whorf não se deram conta da enorme variedade de culturas e seus conceitos de tempo, espaço e muitos outros que seriam encontrados quando estudados e que

se manifestam em suas línguas. É com o avanço da antropologia, das ciências cognitivas e da própria linguística, que foi possível revisitar o trabalho de Sapir e Whorf, nas chamadas versão *broad* e *narrow*.

## 2.2 A Etnossintaxe na Atualidade

A concepção de *narrow*, segundo Wierzbicka (1979 apud ENFIELD, 2002, p. 163) “refere-se à decodificação do significado cultural na semântica da morfossintaxe, isto é, quando a explicação semântica de uma construção gramatical revela um script cultural”. O termo *broad*, segundo Enfield (2002, p. 6) “abrange um escopo muito maior de possíveis relações entre gramática e cultura, incluindo consequências para a semântica e a pragmática ... incluindo interação entre cultura e descrição gramatical.”

É de acordo com Enfield (2002) que o termo etnossintaxe, no sentido *narrow*, foi usado por Anna Wierzbicka em 1979, mas ignorado até 1988, ano em que a autora passa a usar o termo semântica da gramática em seu já conhecido trabalho *The Semantics of Grammar* (WIERZBICKA, 1988). Wierzbicka (1997), em seu trabalho com palavras-chave (*key words*) do léxico inglês, russo, japonês, polonês e alemão (*friendship, freedom, liberty* etc. nessas línguas; liberdade em português), mostra não só como a mesma palavra pode ter significados diversos dependendo do contexto de produção, bem como apresenta as diferentes construções gramaticais que são por ela descritas e analisadas. Seu trabalho dá força a uma profícua e importante discussão entre linguistas e as revisitas ao relativismo linguístico vêm sendo feitas, trazendo à luz estudos com línguas indígenas, principalmente o de Gomez-Imbert (1996). Outro importante autor que Enfield cita é Ken Hale, que em 1966, em seu artigo “Kinship reflections in syntax” baseado em línguas aborígenes australianas, deu origem a vários estudos “kin-tax” (taxonomias de parentesco) quando Hale assume que “os princípios de organização de parentesco, os quais estão firmemente interligados dentro do cerne da cultura, podem e desempenham um papel nas regras sintáticas” (HALE, 1966 apud ENFIELD, 2002, p. 6).

A partir da leitura e uso dos autores anteriormente mencionados, de meu ponto de vista, é Lakoff quem dá os passos definitivos para que haja uma revisita a Sapir e Whorf, ao colocar a semântica no desvelamento de uma língua e possibilitar um significativo conhecimento da diversidade/variedade com que esta é empregada pelos diferentes povos. Da mesma forma, os autores anteriormente citados na sociolinguística e linguística antropológica, dão suporte à retomada do pensamento de Sapir e Whorf. Linguistas trabalhando com línguas indígenas e outras línguas não-indígenas têm dado importante contribuição à etnossintaxe ou semântica da gramática ao discutir e apresentar trabalhos a partir das concepções de Sapir e Whorf. Os livros organizados por N. J. Enfield (2002) e John J.

Gumperz e Stephen C. Levinson (1996), são seminais para se entender o que é proposto pela etnossintaxe em seu primórdio. São vários autores trabalhando nessa abordagem, por tanto tempo deixada na obscuridade em vista de sua versão considerada determinista.

Em vista da definição de Enfield ser mais evidente em relação à ressignificação da relatividade linguística é a que uso e me dá suporte neste capítulo. De acordo com Enfield (2002, p. 3):

“Grammar is thick with cultural meaning. Encoded in the semantics of grammar we find cultural values and ideas, we find clues about the social structures which speakers maintain, we find evidence, both historically relevant and otherwise, of the social organization of speech communities... we find systems of nominal classification encoding a range of distinctions of cultural importance [and] variation in the grammatical resources... sensitive to fundamental sociocultural distinctions such as gender and kinship relations...”

Observa-se por esta definição que a semântica da gramática e a cultura não determinam uma à outra, mas são constituídas juntamente nas redes socioculturais nas diferentes comunidades de fala. Portanto, assume-se que atualizadas na língua estão as estruturas sociais utilizadas pelos falantes, ou seja, as organizações socioculturais das comunidades de fala. A atualização da gramática na língua por meio da semântica pode-se dar nos diversos eventos de fala, em que marcadores e elementos discursivos, relações de parentesco, concepção de tempo-espço, falas masculina e feminina, empréstimos, code-switchings etc. enfim, toda uma gama de aspectos socioculturais/linguísticos, podem/devem ser estudados. Na seção seguinte apresentamos a descrição e análise dos dados.

### 3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Não é novidade para os que trabalham com línguas indígenas que os inalienáveis referem - se às partes do corpo e aos termos de parentesco. Além desses, ocorrem no Xerente Akwén como inalienáveis os que podem ser classificados, provisoriamente, em sons e sentimentos. Para os inalienáveis de um Akwén, os pronomes possessivos e pessoais são utilizados para indicar o possuidor. Assim, a posse dos inalienáveis em nomes com o traço [+humanos], adotado para este texto, se dá pelo prefixo, ou seja, o item de quem possui fica à esquerda e o item possuído à direita.

Os exemplos em que o possuidor é indicado por um pronome ou por um Akwén: partes do corpo, qualitativos, voz (palavra, canto) são apresentados a seguir a fim de compararmos com os exemplos de animais e plantas. No quadro 1 o possuído é necessariamente precedido pelo pronome, ou quando se refere a um indivíduo específico o seu nome forma um composto com o termo inalienável.

## 3. 1 Inalienáveis Xerente Akwén

Quadro 1 – Inalienáveis Xerente Akwén

Possuidor/Akwén + parte do corpo/qualitativo/voz/sentimento			
1.	ĩ-kra	Meu filho.	
2.	da-he-waku	dela peito leite	Leite materno (da mãe Akwén).
3.	ĩ-bdu		Meu pescoço.
4.	totahã-bdu	dele pescoço	Pescoço dele.
5.	ĩ-hi		Minha pele.
6.	totahã-hi		Pele dele.
7.	ĩ-pra-hi	minha pé pele	Minha pele do pé.
8.	ĩ-di		Minha barriga.
9.	Sisdaze-predu		Sizdaze adulto (ainda não é velho)
10.	sibaka-predu		Sibaka adulta (ainda não é velha)
11.	wa-zakru		Nossa aldeia.
12.	sizdaze-zakru	Sisdaze aldeia	Aldeia do Sisdaze.
13.	ĩ-wanrõ		Minha veia.
14.	sizdaze-wanrõ		Veia do Sisdaze.
15.	da-zdaku	dele baba (líquido que escorre pela boca)	Baba dele (de alguém).
16.	da-zdabu	dele barba	Barba dele.
17.	hewaka-zdabu	Hewaka barba	Barba do Hewaka.
18.	wanõrĩ-mrmẽ-ze	nossa voz nominal.	Nossa voz.
19.	da-mrmẽ-ze	dele língua/idioma	Língua dele.
20.	da-mrmẽ	dele voz	Voz (palavra) dele.
21.	ĩ-waĩku	minha berne/verme	Minha berne (berne no meu corpo).
22.	sizdaze-ĩ-waĩku	Sisdaze minha berne	Berne do Sisdaze.
23.	tahã-sdawahĩ	dele lábio	Lábio dele.
24.	da-zdawa	dele boca	Boca dele.
25.	hewaka-zdawa	Hewaka boca	Boca do Hewaka.
26.	da-krã	dele cabeça	Cabeça dele.
27.	hewaka-krã	Hewaka cabeça	Cabeça do Hewaka.
28.	da-zahi	dele cabelo	Cabelo dele.
29.	da-nõkre	dele canto (música)	Canto dele.

30.	ĩ-ni	minha carne	Minha carne (do meu corpo).
31.	da-pkẽ	dele coração	Coração dele.
32.	ĩ-pkẽ		Meu coração.
33.	ĩ-di-seki	minha barriga dor	Dor de barriga.
34.	da-hepku	dele ferida	Ferida dele.
35.	ĩ-hepku		Minha ferida.
36.	ĩ-pra		Meu pé.
37.	Sisdaze-pra	Sisdaze pé	Pé do Sisdaze.
38.	da-pahi	dele medo	Medo dele .
39.	da-pra-kwakre	dele pé rastro	Rastro dele (de alguém humano).
40.	ĩ-pra-kwakre	meu pé rastro	Meu rastro.

### 3.2 Inalienáveis Animais e Plantas

A inalienabilidade atribuída pelos Xerente aos animais e plantas, tem se manifestado de forma indireta, geração após geração, de acordo com sua visão de mundo. No caso dos animais e plantas, já que estes, obviamente, não utilizam os pronomes possessivos e pessoais como primeiro elemento, a forma possuída tem que vir sempre acompanhada do possuidor. Diferentemente dos nomes com traço [+ humano], o termo [+vida], antecede o possuído (possuidor + possuído). Os possuídos não podem aparecer no inventário lexical sem uma marca que os antecede, como em -kre.

41.	Sika-kre	galinha ovo	Ovo da galinha.
-----	----------	-------------	-----------------

O ovo sempre pertence ao animal que o bota. A galinha não é considerada inalienável, mas o que ela gera, o ovo, é. Quando alguém tem ovos:

42.	sisdaze sika-kre	Sisdaze galinha ovo	Os ovos de galinha de Sisdaze.
-----	------------------	---------------------	--------------------------------

Ou seja, para Sisdaze falar sobre ovo ele tem que usar o termo galinha que é a possuidora do ovo, ou de qualquer outro animal que bote ovos:

(Sisdaze (galinha) ovo)

#### Quadro 2 – Inalienáveis Xerente Akwén – animais e plantas

Possuidor + possuído			
43.	k̄ti-km̄õ-kra-re	cl <sup>1</sup> boi filho dimin <sup>2</sup>	Filhote do boi (bezerrinho)
44.	k̄ti-km̄õ-he-waku	cl vaca peito leite	Leite de vaca.
45.	sika-bdu	galinha pescoço	Pescoço da galinha.

46.	tpe-hi	peixe pele (couro)	Pele (couro) do peixe
47.	sika-kre-hi	galinha ovo pele/casca	Pele (casca) do ovo.
48.	kupa-hi	mandioca pele/casca	Pele (casca) da mandioca.
49.	k̄ti-km̄o-di	cl boi barriga	Barriga do boi.
50.	k̄ti-km̄o-pr̄edu	cl boi adulto	Boi adulto (não velho).
51.	wde-pr̄edu (genérico, árvore em geral)	árvore adulta (não velha)	Árvore adulta.
52.	wde-wanr̄o (genérico, qualquer árvore)	árvore veio(a)	Veio(a) da árvore.
53.	k̄ti-km̄o-wanr̄o	cl boi veia	Veia do boi.
54.	sika-pahi	galinha asa	Asa da galinha.
55.	arbo-pahi	morcego asa	Asa do morcego.
56.	pirko-pahi	borboleta asa	Asa da borboleta.
57.	sire-pahi	passarinho asa	Asa do passarinho.
58.	k̄ti-km̄o-zdaku	cl boi baba	Baba do boi.
59.	waps̄a-zdaku	cachorro baba	Baba do cachorro.
60.	sikakreren̄õr̄i-siwasu (genérico; pois todos os galos cantam)	galos canto	Canto dos galos (têm voz própria, uma voz).
61.	siren̄õri-siwazu	pássaros cantam (têm voz própria, uma voz)	3Canto dos pássaros (todos os pássaros cantam)
62.	sipri-n̄õkre	abelha (específica) canto	Canto da abelha.
63.	waikwa-kwa-pe-siwazu	cl dente bom som/ voz piranha som	4Som da piranha.
64.	k̄ti-km̄o-sdawahi	cl. boi lábio (beiço)	Lábio (beiço) do boi.
65.	r̄om-n̄irn̄ã-sdawahi	cl. flor lábio (pétala)	Lábio (pétala, a parte de cima) da flor.
66.	k̄ti-km̄o-waiku	cl. boi berne	Berne do boi.
67.	waps̄a-waiku	cachorro berne	Berne do cachorro.
68.	wde-kr̄ep̄o-waiku	cl manga bicho	Bicho da manga.
69.	kr̄o-zdawa	macaco boca	Boca do macaco.
70.	wde-n̄ĩsdu-zdawa	cl. tronco boca /buraco	Boca / buraco do tronco da árvore.
71.	kwaka-nr̄õwa	marimbondo casa	Casa do marimbondo.

72.	sire-zasi	passarinho casa/ninho	Ninho do passarinho.
73.	sika-zasi	galinha casa	Ninho (casa) da galinha.
74.	sika-krã	galinha cabeça	Cabeça da galinha.
75.	wde-krã	árvore cabeça	Alto/ponta da árvore.
76.	patere-zahi	gato pelo	Pelo do gato.
77.	nɔzi-zahi	milho cabelo	Cabelo do milho.
78.	krɔ-ni	macaco carne	Carne do macaco (do próprio macaco).
79.	pizu-ni	buriti carne (polpa)	Carne (polpa) do buriti.
80.	kɪ-kmõ-pkẽ	cl boi coração	Coração do boi.
81.	kɪ-kmõ-di-seki	cl boi barriga dor	Dor de barriga do boi.
82.	wde-sɛki	árvore dor	Dor da árvore (quando é cortada).
83.	krɔ-hepku	macaco ferida	Ferida do macaco.
84.	wde-hepku (genérico)	árvore ferida	Ferida da árvore.
85.	wapsã-pra	cachorro pata	Pata do cachorro.
86.	wapsã-kra-re	cachorro filho dim.	Filhotinho (do cachorro).
87.	wapsã-pahidi	cachorro medo	Medo do cachorro (do próprio cachorro).
88.	huku-pra-krakre	onça pé rastro	Rastro da onça.

#### 4 DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os quadros 1 e 2 apresentados mostram alguns exemplos dos inalienáveis, os dos Xerente como povo e os dos animais e plantas. O fator relevante é que os animais e plantas apresentam a mesma marcação dedicada aos humanos. Estes quadros foram apresentados em artigo anterior, com o objetivo de mostrar, por meio da etnossintaxe, como os Xerente concebem o seu mundo: não como indivíduos isolados, mas simbioticamente como parte dele. Na verdade, este capítulo dá continuidade aos vários outros que escrevi sobre o léxico, a educação escolar indígena, bilinguismo e escrita na língua xerente e na língua portuguesa. Em 2011 considerei os animais e plantas com o traço +vida, isto é, o que tem vida possui uma classificação própria, diferentemente de objetos do cotidiano. Eles não são objetos, são sujeitos que fazem parte do mesmo mundo (BRAGGIO, 2011).

O léxico xerente sempre esteve no foco de minha atenção principalmente por eu ter notado que, embora haja estudos da língua em que os inalienáveis são

descritos, estes não são marcados em uma classe nominal diferenciada. Outro ponto importante é a relação dos inalienáveis com a língua escrita e de como nela são obscurecidos. Ou seja, em uma língua basicamente aglutinante, a escrita deveria manter os princípios de aglutinação e não isolar seus elementos como fazemos em Português. Podemos, sim, segmentar, mas levando em consideração o tipo da língua. A falta de conhecimento da escrita de uma língua aglutinante tem levado os escritores indígenas xerente ora a manter palavras compostas aglutinadas, ora a isolá-las (BRAGGIO, 2010). Com a entrada do Português como língua de prestígio, a tendência tem sido acomodar a escrita xerente à escrita do português, o que vai na contramão do conhecimento do Xerente de sua língua, da intuição que o falante tem de sua língua. Além disso, a inalienabilidade, como tema, não tem sido tratada em sala de aula, embora o dicionário dos Krieger (KRIEGER & KRIEGER, 1994), dos anos de 1990, tenha apontado esses termos com um traço que necessariamente indica que devem ter um possuidor.

A etnossintaxe ou semântica da gramática ao assumir a relação intrínseca entre língua e cultura, permite que a visão de mundo dos Xerente seja mostrada na língua. Os inalienáveis relativos às partes do corpo e parentesco veem passando de geração em geração, baseando-me no que Hale (1986, apud ENFIELD, 2002, p. 6) chama de “a lógica da perpetuidade cíclica ou círculos que não se rompem”, incluindo os termos de parentesco. O mesmo ocorre com os inalienáveis de animais e plantas. Os Xerente não se sentem como seres únicos na terra que habitam, mas parte dela, logo a atribuição aos seres que consideram vivos, +vida, dos mesmos elementos que são conferidos a eles: partes do corpo e parentesco. Ao posicionarem-se dessa forma, deixam claro que *ainda* não sucumbiram à nossa forma de pensar: não pertence a eles o que pensam ser alienáveis, ou seja, objetos que em nosso mundo são acumulados, com valor hierárquico e de prestígio, o que nos coloca em classes sociais diferenciadas com posições que agregam valor de possuir, de ter, de ser o fulano ou o sicrano tal. O termo classe social, *internamente*, não se aplica aos Xerente. Os valores são outros: o lugar dos anciãos, dos xamãs, dos contadores de histórias, dos caciques (o papel dos professores indígena formados em universidades em relação a estes valores pode reorganizá-los ou desorganizá-los. Seu alcance ainda é uma incógnita). A qualquer evento que requeira uma decisão, esta é feita de maneira coletiva. Um Xerente não pode decidir individualmente. Tudo é pensado e decidido em reuniões coletivas longas, nas quais cada pessoa tem o seu *turno de fala* e só então as decisões são tomadas. Internamente, pois, ainda não incorporam os valores capitalistas. Todavia, com o contato cada vez mais acelerado com a sociedade envolvente, não se pode afirmar, com segurança, até quando não vão permitir que isso ocorra.

Portanto, é crucial que o caráter de inalienabilidade seja tema a ser sempre revigorado e discutido em sala de aula, dado que este é um traço singular da cultura Xerente e abre uma janela que ilumina toda a sua visão de mundo. A escrita



Xerente, pois, deve obedecer ao processo de aglutinação e não manter separados itens lexicais compostos por itens lexicais inalienáveis como em: *sikakre*: ovo da galinha, *wapsákrare*: filhotinho do cachorro, marcado com “re”, um diminutivo, ou com classificadores; como em *rommirmâre*; florzinha, *ktikmôdi*: barriga do boi etc. Da mesma forma, as vogais homorgânicas devem ser marcadas como em *poto* e não *pto*: sol, *pesedi* e não *psedi*: bom/boa. Além disso, os inalienáveis devem constar na descrição e análise da língua xerente como uma classe nominal diferenciada. Dicionários semântico/gramaticais devem privilegiar esse aspecto da cultura xerente e, somente isto feito, deve se pensar em outros temas semântico/gramaticais.

Em síntese, a otimização da educação escolar indígena passa necessariamente pela cultura. A língua escrita xerente, por ser a primeira língua falada e usada, não deve ser restringida aos primeiros anos do ensino fundamental, mas alcançar todo o ensino médio, a fim de que toda a comunidade possa usá-la, para que ela tenha funções a ela associadas. Quando uma língua é deslocada ou se perde, dificilmente consegue-se resgatá-la. Geralmente, o processo de resgate ou revigoramento de uma língua leva gerações em casos em que ela ocorra. Otimizar a educação escolar indígena é ir no cerne da cultura que distingue o seu povo, já que língua e cultura não existem por si só, estão simbioticamente unidas, intrinsecamente relacionadas.

## REFERÊNCIAS

- BOAS, F. Introduction to the Handbook of American Indian Languages. In: BLOUNT, B. G. (ed.). *Language, Culture and Society*. Cambridge: Whinthrop, 1974 [1911].
- BLOUNT, B. G. (ed.). *Language, Culture and Society*. Cambridge: Whinthrop, 1974.
- BRAGGIO, S. L. B. Reflexões sobre os empréstimos do tipo loan blend e direto na língua xerente akwén. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 18, n. 1, p. 87-100, 2010.
- BRAGGIO, S. L. B. Os Xerente Akwén os animais e as plantas: revisitando os inalienáveis pela semântica da gramática. *Signótica*, v. 23, n. 2, p. 439-458, 2011.
- ENFIELD, N. J. (ed). *Ethnosyntax*. Oxford University Press, 2004.
- GOMEZ-IMBERT, E. When animals become “rounded and” and “feminine”: conceptual and linguistic classification in a multilingual setting. In: GUMPERZ e LEVINSON. *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge University Press, 1996, p. 438-469.

GUMPERZ, J. J. e HYMES, D. *Directions in Sociolinguistics: the ethnography of communication*. Basil Blackwell, 1986.

GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. C. (eds). *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge University Press, 1999.

KRIEGER, W. B. e KRIEGER, G. C. *Dicionário escolar: Xerente-Português-Xerente*. Rio de Janeiro: Junta das Missões Nacionais da Convenção Batista Brasileira, 1994.

HYMES, D. *Foundations in Sociolinguistics: an ethnographic approach*. University of Pennsylvania Press, 1974.

LAKOFF, G. *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G.; JONHSON, M. *Methafors we live by*. Chicago University Press, 1980.

SAPIR, E. *Language*. A Harvest/HBJ Book, 1949.

SAPIR, E. The Unconscious Patterning of Behavior in Society. In: BLOUNT, B.G. (ed.). *Language, Culture and Society*. Cambridge: Whintrop, 1974 [1929].

WHORF, B. L. The Relation of Habitual Thought and Behavior to Language. In: BLOUNT, B. G. (ed.). *Language, Culture and Society*. Cambridge: Whintrop, 1974 [1941].

WIERZBICKA, A. *Understanding Culture Through Their Key Words*. Oxford University Press, 1997.

WIERZBICKA, A. *The Semantics of Grammar*. Oxford University Press, 1988.

## **Sobre os Autores**

### **Antonio Almir Silva Gomes**

Antonio Almir Silva Gomes é professor de Linguística na graduação e na Pós-Graduação em Letras (PPGLet) da Universidade Federal do Amapá. Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (IEL-Unicamp). Tem interesses de pesquisas nas áreas de descrição e de ensino de línguas naturais, com escopo em línguas indígenas, seja de perspectivas tipológico-funcionais, seja de perspectivas da Linguística Cognitiva. Pesquisador CNPq (Edital Universal 2016). Coordenador do Núcleo de Estudos de Línguas Indígenas (NELI-UNIFAP/CNPq). Contato: a2sg@bol.com.br

### **Claudete Cameschi de Souza**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP, Campus Marília). Claudete Cameschi de Souza é professora do curso de Letras, do Mestrado Profissional em Rede em Letras (ProfLetras) e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas (Mestrado e Doutorado). Contato: claudetecameschi@gmail.com.

### **Flávio Faccioni**

Mestrando em Letras na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Três Lagoas. Flávio Faccioni tem desenvolvido pesquisas sobre as representações dos povos originários nas canções de Almir Sater, Paulo Simões e Geraldo Espíndola. Contato: faccioniufms@gmail.com

### **Francinete de Jesus Pantoja Quaresma**

Francinete de Jesus Pantoja Quaresma é doutoranda em Letras Linguística e Teoria Literária pela Universidade Federal do Pará (PPGL/UFPa). Membro do Grupo de Pesquisa Estudos Funcionais-Descritivos de Parkatêjê e de outras línguas minoritárias. Dentre outras, tem desenvolvido pesquisas relacionadas à produção de materiais didáticos indígenas. Contato: francisejesuspq@yahoo.com.br

### **Gláucia Vieira Cândido**

Gláucia Vieira Cândido é docente da Universidade Federal de Goiás (UFG), professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Possui experiência na área de Linguística, com ênfase em línguas indígenas, atuando principalmente nos seguintes temas: Linguística, Línguas Indígenas, Família Pano, Língua Shanenawa, Educação Escolar Indígena. Também atua na área de Língua Portuguesa, com enfoque especial sobre o ensino de gramática (morfologia e sintaxe) e de leitura e produção textual. Contato: glaucia.v@uol.com.br

### **Janina dos Santos Forte**

Janina dos Santos Forte é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amapá (PPGLet-UNIFAP), onde desenvolve pesquisas relacionadas a Ensino de Línguas em Contexto Indígena (ELCIND), particularmente voltadas ao contexto da Escola Estadual Indígena Manoel Primo dos Santos, que atende à população Karipuna da comunidade indígena Espírito Santo, onde desempenha função de vice cacique. É membro do Núcleo de Estudos de Línguas Indígenas (NELI-UNIFAP/CNPq). É professora da Educação Básica na escola onde tem desenvolvido suas pesquisas. Contato: janinakaripuna@gmail.com

### **Karina Figueiredo Gaya**

Karina Figueiredo Gaya é professora da Universidade Federal do Pará, Campus Bragança. Doutoranda em Letras Linguística e Teoria Literária pela Universidade Federal do Pará (PPGL/UFPa). Membro do Grupo de Pesquisa Estudos Funcionais-Descritivos de Parkatêjê e de outras línguas minoritárias. Tem experiência e interesses de pesquisas em ensino-aprendizagem de línguas, em elaboração de materiais didáticos, tecnologia, educação. Contato: karinagaya@gmail.com

### **Maria de Nazaré Moraes da Silva**

Maria de Nazaré Moraes da Silva é doutora pela Universidade Federal do Pará. Revisora de textos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFPa. Membro do Grupo de Pesquisa Estudos Funcionais-Descritivos de Parkatêjê e de outras línguas minoritárias (UFPa). Tem interesse em pesquisas relacionadas a línguas indígenas, Educação Escolar Indígena, bilinguismo, aquisição de segunda língua e de língua de herança. Contato: silnamo@hotmail.com

**Maria Sílvia Cintra Martins**

Maria Sílvia Cintra Martins é professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP, Araraquara) com Pós-Doutorado em Linguística Aplicada (IEL-UNICAMP). Atua nos programas de Pós-Graduação PPGL/UFSCar e Programa de Letras Estrangeiras e Tradução (USP). Líder do Grupo de Pesquisa “Linguagens em Tradução” (LEETRA/CNPq). Pesquisadora PQ-2 da CAPES. Contato: msilviam@ufscar.br

**Maria Sônia Aniká**

Maria Sônia Aniká é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amapá (PPGLet-UNIFAP), onde desenvolve pesquisas relacionadas a Ensino de Línguas em Contexto Indígena (ELCIND), particularmente voltadas ao contexto da Escola Estadual Indígena Jorge Iaparrá, que atende à população Karipuna da comunidade indígena Manga. É membro do Núcleo de Estudos de Línguas Indígenas (NELI-UNIFAP/CNPq). Ocupa o cargo de Presidente da Organização dos Professores Indígenas do Município de Oiapoque-AP (OPIMO). É professora da Educação Básica na escola onde tem desenvolvido suas pesquisas. Contato: mariasoniaanika1000@gmail.com

**Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira**

Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira é professora Titular do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará. Doutora em Linguística vinculada aos cursos de graduação e de Pós-Graduação em Letras / Linguística da UFPA, foi presidente da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN, 2013-2015). Tem realizado e publicados pesquisas no campo da Educação Escolar Indígena, seja de uma perspectiva da descrição tipológico-funcional, seja de uma perspectiva do ensino de línguas. Suas principais áreas de interesse são descrição de línguas indígenas amazônicas, descrição e ensino de língua portuguesa e de LIBRAS. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 CNPq. Contato: marilia@ufpa.br

**Nanblá Gakran**

Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB) e Pós-Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tem experiência de pesquisa em Ciências Sociais e em Linguística. É falante e pesquisador da língua Xokleng / Laklánó. Nanblá Gakran é membro do Grupo de Pesquisa Políticas Linguísticas Críticas da UFSC. Membro do Conselho Estadual dos Povos Indígenas de Santa Catarina (CEPIN/SC), membro do Fórum Estadual de Educação (FEE/SC). Contato: memoria.xokleng@gmail.com

### **Silvia Lucia Bigonjal Braggio**

Silvia Lucia Bigonjal Braggio é doutora e Pós-Doutora em Linguística pela University of New Mexico. Professora Titular da Universidade Federal de Goiás (UFG). Atua na área de Linguística, com ênfase em línguas indígenas, sobretudo, relacionadas aos seguintes temas: documentação (análise e descrição), sociolinguística indígena, contato entre línguas, aquisição de língua oral e escrita, linguagem sociedade e cultura, Educação Escolar Indígena, materiais pedagógicos, etc. É professora colaboradora na Pós-Graduação em Linguística da UFG. Bolsista 1D de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Contato: silvialbb@terra.com.br

### **Wesley Nascimento dos Santos**

Doutorando em Linguística na Universidade da Califórnia, em Berkeley (UC Berkeley). Sua pesquisa centra-se na descrição e análise do Kawahíva, língua Tupi-Guarani falada na Amazônia brasileira. Tem interesses de pesquisas em temas relacionados à sintaxe e suas interfaces, documentação linguística e linguística histórica com foco em línguas Sul-Americanas. Mais especificamente, Wesley Nascimento dos Santos interessa-se pelo modelamento de operações sintáticas como Movimento e Concordância Verbal, Propriedades e Movimento de Adjuntos à Periferia Esquerda e Acategorialidade. Contato: wesleynascimento@berkeley.edu.

Ao longo de oito artigos, Ensino de Línguas e Educação Escolar Indígena dedica-se a temas da Educação Escolar Indígena (EEI), mais precisamente voltados ao Ensino de Línguas em Contexto Indígena – ELCIND. Perpassa suas páginas a compreensão de que a EEI e o ensino de línguas podem contribuir com o fortalecimento das populações indígenas brasileiras, já que permitem a cada uma das mesmas populações conhecer outras populações e ciências, ao mesmo tempo em que podem e devem ser utilizadas como instrumento de autovalorização e conhecimento.

Este livro é o primeiro de uma Série de três (livros) dedicados ao ELCIND. Se experiências vivenciadas por distintos professores e pesquisadores da área constituem o escopo deste primeiro livro, no segundo, se poderá observar escopo nas aulas de Português Brasileiro e de Língua Indígena, incluídos os professores e metodologias relacionadas, ao passo que no terceiro livro se poderá observar escopo em discussões teóricas da Linguística e da Linguística Aplicada pensadas para o ELCIND.

[www2.unifap.br/editora](http://www2.unifap.br/editora)

