

Ensino de Línguas numa perspectiva intercultural tem sido uma meta para educadores e estudiosos que observam as interações de bilinguismo e de tradução nas relações entre línguas e, por sua vez, de culturas.

A publicação do livro *Ensino de Línguas numa Perspectiva Intercultural* reúne experiências de pesquisa e ensino em línguas indígenas, as quais foram desenvolvidas pelos orientandos do Laboratório de Línguas Indígenas (Lali) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), do PPQI, Proletras-UFT, OBEDUC-UFT, do Campus de Araguaína, ao longo dos últimos oito anos, cujo propósito é discutir Educação, Cultura e Ensino de Línguas a partir da perspectiva dos estudos interculturais.

A construção dos artigos decorreu de temas originados das pesquisas realizadas junto ao Lali-UFT e ao NEPI – Núcleo de Pesquisas dos Povos Indígenas, sob a orientação do Professor Doutor Francisco Edvigés Albuquerque.

O reconhecimento do espaço cultural na aceção do ensino de línguas é ponto pacífico e, desse entendimento, decorrem as mais variadas reflexões que dizem respeito tanto ao ensino aprendizagem quanto ao reconhecimento do direito à educação e aos processos e bens culturais dos falantes de línguas minoritárias.

O Ensino Intercultural tem ocupado o cenário das atenções dadas por linguistas, antropólogos e demais pesquisadores que se empenham no estabelecer da compreensão da tarefa de traduzir línguas, de dialogar com as diversas culturas e ampliar reconhecimentos de direitos à educação e ao uso das línguas no Brasil frente à política linguística. Nesse espaço inserem-se abordagens acerca das mais calorosas discussões sobre que ângulo considerar entre as culturas na tarefa de aprender e ensinar uma língua. Desse propósito emergem as discussões que compõem esta obra.



NEPI



OBEDUC



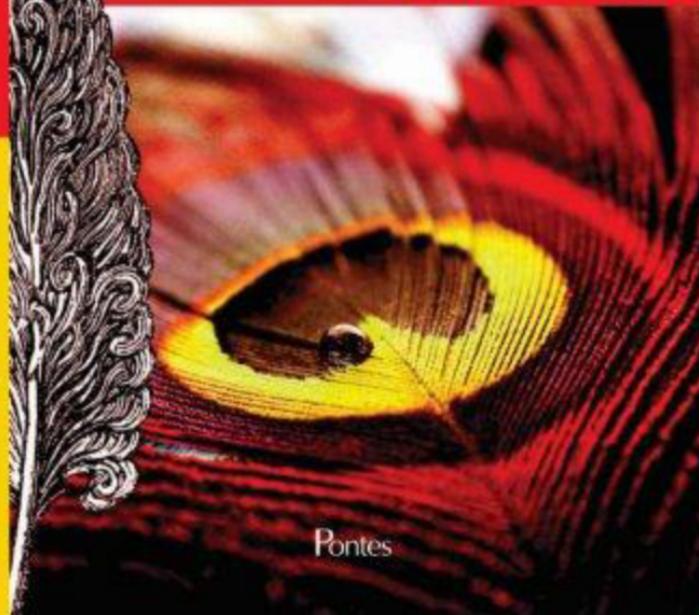
9 788571 000000

Francisco Edvigés Albuquerque | Marcilene de Assis Alves Araújo  
Raimunda Benedita Cristina Caldas | Severina Alves de Almeida

ENSINO DE LÍNGUAS NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

# ENSINO DE LÍNGUAS NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

FRANCISCO EDVIGES ALBUQUERQUE  
RAIMUNDA BENEDITA CRISTINA CALDAS  
MARCILENE DE ASSIS ALVES ARAÚJO  
SEVERINA ALVES DE ALMEIDA



Pontes

A coletânea de artigos acerca de pesquisas e implementações no ensino de línguas abarca duas vertentes: as pesquisas com ensino de línguas estrangeiras e relacionadas ao português e a apresentação de discussões sobre ações alternativas e experiências com o ensino bilíngue nas escolas indígenas, especialmente, enquanto tentativa de realimar e renovar a cada novo estado, no Laboratório de Línguas Indígenas, o propósito de reunir por meio dos dados oriundos dos trabalhos sobre as línguas consideradas nos seus contextos linguísticos e culturais. No que respeita às línguas minoritárias, há a necessidade de uma atenção mais particularizada em razão da hegemonia da língua majoritária – o português. Os materiais de pesquisa refletem o empenho contínuo com a melhoria no entendimento e no tratamento aos estudos das línguas desenvolvidos junto ao Laboratório das Línguas Indígenas da Universidade Federal do Tocantins.

# ENSINO DE LÍNGUAS NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL



NEPPI



OBEDUC

Todos os direitos desta edição reservados à Pontes Editores Ltda.  
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia  
sem a autorização escrita da Editora.  
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.

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

Albuquerque, Francisco Edviges. / Caldas, Raimunda Benedita Cristina./  
Araújo, Marcilene de Assis Alves. Almeida, Severina Alves de. (Orgs.)  
Ensino de línguas numa perspectiva intercultural /  
Francisco Edviges Albuquerque / Raimunda Benedita Cristina Caldas /  
Marcilene de Assis Alves Araújo /Severina Alves de Almeida (Orgs.)  
Campinas, SP : Pontes Editores, 2016.  
Bibliografia.  
ISBN - 978-85-7113- 729-5

1. Linguagem e línguas 2. Ensino e aprendizagem - interculturalidade  
3. Línguas indígenas 4. Linguística I. Título

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Linguagem e línguas - 407
2. Ensino e aprendizagem - interculturalidade - 407
3. Línguas indígenas -
4. Linguística - 410

# ENSINO DE LÍNGUAS NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

FRANCISCO EDVIGES ALBUQUERQUE  
RAIMUNDA BENEDITA CRISTINA CALDAS  
MARCILENE DE ASSIS ALVES ARAÚJO  
SEVERINA ALVES DE ALMEIDA



Pontes

*Copyright* © 2016 - Dos organizadores representantes dos colaboradores  
*Coordenação Editorial*: Pontes Editores  
*Editoração e capa*: Eckel Wayne

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UNB – Brasília)

Suzete Silva

(UEL - Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Francisco Otaviano, 789 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-056

Fone 19 3252.6011

[ponteseditores@ponteseditores.com.br](mailto:ponteseditores@ponteseditores.com.br)

[www.ponteseditores.com.br](http://www.ponteseditores.com.br)

## SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	9
Ana Suelly Arruda Câmara CABRAL Raimunda Benedita Cristina CALDAS	
A AQUISIÇÃO DA ESCRITA PELAS CRIANÇAS KRAHÔ DA ESCOLA 19 DE ABRIL .....	11
Francisco Edviges ALBUQUERQUE	
A CULTURA E A LÍNGUA INDÍGENA NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 .....	31
Romualdo Flávio DROPA Francisco Edviges ALBUQUERQUE	
A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA, BILÍNGUE E INTERCULTURAL: UMA ESTRATÉGIA PARA MANUTENÇÃO DA LÍNGUA E DA CULTURA APINAYÉ.....	47
Severina Alves de ALMEIDA Francisco Edviges ALBUQUERQUE	
ACESSO DOS POVOS INDÍGENAS À EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE: UMA FORMA DE GARANTIR SEUS DIREITOS CONSTITUCIONAIS.....	69
Martha Helena Rodrigues de SOUZA Francisco Edviges ALBUQUERQUE	
ALFABETIZAÇÃO, ESCRITA E CONSCIÊNCIA DOS SONS DA LÍNGUA: ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO PORTA ABERTA – 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I .....	87
Antonio Cílirio da Silva NETO Carine HAUPT Neliane Raquel Macedo AQUINO	

,CRENÇAS NA ESCOLA: REFLEXÕES ACERCA DE  
ASPECTOS SOCIOLINGUÍSTICOS QUE INFLUENCIAM  
NO APRENDIZADO DA FALA E DA ESCRITA ..... 103

Leicijane da Silva BARROS

Uagne Coelho PEREIRA

Karylleila dos Santos ANDRADE

CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO E EDUCAÇÃO  
PSICOMORA: OS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O EXERCÍCIO  
DA CIDADANIA..... 121

Francinaldo Freitas LEITE

Francisco Edviges ALBUQUERQUE

DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR  
PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS DO AMAZONAS ..... 139

Hellen Cristina Picanço SIMAS

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E CULTURA NA SOCIEDADE  
APINAJÉ: ASPECTOS DE UMA SUBJETIVIDADE NEGADA ..... 155

Severina Alves de ALMEIDA

Rosineide Magalhães de SOUSA

Ana Cristina ARAUJO

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS COMO  
L2 PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:  
POR UMA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR..... 171

Rosimar LOCATELLI

Francisco Edviges ALBUQUERQUE

INVENTÁRIO FONOLÓGICO DA LÍNGUA (JÊ) APINAYÉ ..... 191

Francisco Edviges ALBUQUERQUE

LÍNGUA E CULTURA NA SOCIEDADE APINAYÉ ..... 209

Denyse Mota da SILVA

Maria José de PINHO

MULTILETRAMENTOS: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS BILÍNGUES COM OS ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA 19 DE ABRIL.....	229
Marcilene de Assis Alves ARAUJO	
O LETRAMENTO ESCOLARIZADO FRENTE ÀS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA: CONCEPÇÕES SOBRE LÍNGUA E ENSINO DE LÍNGUA .....	249
Míriam Martinez Guerra	
O TRATAMENTO DOS EMPRÉSTIMOS SEMÂNTICOS NA LÍNGUA KRAHÔ (JÊ).....	269
Midian Araújo SANTOS Francisco Edviges ALBUQUERQUE	
ESCOLAS CRIATIVAS: LETRAMENTO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR.....	283
Hélen Fernandes MOREIRA Francisco Edviges ALBUQUERQUE	
PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE ALUNOS COM SURDEZ NA PERSPECTIVA BILÍNGUE EM ESPAÇOS DE AEE .....	303
Francisca Maria Cerqueira da SILVA Francisco Edviges ALBUQUERQUE	
PROCESSO DA TRANSDICIPLINARIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ.....	323
Renato Yahé KRAHÔ Francisco Edviges ALBUQUERQUE	
REFLEXÕES SOBRE MEDIAÇÕES E USOS DO BILINGUISMO EM COMUNIDADES INDÍGENAS .....	343
Witembergue Gomes ZAPAROLI Francisco Edviges ALBUQUERQUE	

<b>SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA E EDUCACIONAL: DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS À LÍNGUA EM SITUAÇÃO DE USO.....</b>	<b>363</b>
Simara de Sousa MUNIZ Francisco Edviges ALBUQUERQUE	
<b>SUGESTÕES DE ATIVIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....</b>	<b>379</b>
Rosielson Soares de SOUSA Francisco Edviges ALBUQUERQUE	
<b>TEATRO NO ENSINO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.....</b>	<b>397</b>
Elisa Augusta Lopes COSTA Francisco Edviges ALBUQUERQUE	
<b>UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DO CURSO DE GESTÃO DE COOPERATIVAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS .....</b>	<b>415</b>
Danielle Mastelari LEVORATO Kailca Sousa VIEIRA	
<b>SOBRE OS AUTORES .....</b>	<b>433</b>

## **PREFÁCIO**

*Ensino de Línguas em uma Perspectiva Intercultural* é uma coletânea que reúne resultados de estudos e pesquisas desenvolvidos no âmbito da associação de três setores da faculdade de Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT): o Laboratório de Línguas Indígenas (Lali-UFT), o Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL-UFT) e o ProfLetras (UFT). A coletânea destaca-se como uma importante contribuição à educação indígena no Brasil, por focalizar resultados finais de pesquisas concluídas, resultados parciais de pesquisas em andamento, todas voltadas para o ensino de línguas em escolas indígenas do Tocantins e do Amazonas e para a formação de professores indígenas dedicados ao ensino de suas respectivas línguas maternas, do Português e do Inglês. São apresentados resultados de pesquisas de diferentes naturezas, algumas com objetivos didático-pedagógicos, outras com objetivos político-educacionais ou epistemológicos.

A diversidade temática dos estudos reflete mais de uma década de esforços contínuos de levar adiante uma prática acadêmica com impactos imediatos na realidade dos coletivos indígenas envolvidos. Esses esforços têm sido desprendidos pelo incansável educador e linguista Francisco Edviges Albuquerque, cujo compromisso com as comunidades Apinajé e Krahô é motivo de orgulho para todos nós, defensores de uma educação indígena diferenciada, referenciada principalmente na cultura, e que busca a participação efetiva dos indígenas, em todos os momentos de seus respectivos processos educacionais.

Os projetos coordenados por esse pesquisador defendem uma ideia que foi apresentada e estimulada no ano de 1980, pelo Projeto Interação entre Cultura e Educação, desenvolvido na Fundação Nacional Pró-Memória, em associação com a Fundação Nacional de Arte, a Fundação Nacional do Livro e da Embrafilme, tendo sido financiado pioneiramente pelo Fundo Nacional de Educação. Os esforços do Prof. Edviges, como é chamado por seus alunos e pela maioria dos seus colegas, atingiram o êxito de proporcionar uma educação indígena diferenciada, com a preocupação fundamental de desenvolver metodologias e materiais didáticos para o ensino dos conteúdos curriculares, com foco especial na língua e na cultura dos principais interessados.

A participação massiva de alunos, inclusive alunos indígenas neste volume, põe em evidência os frutos do trabalho do pesquisador, que faz crescer cada vez mais a rede de associados no desenvolvimento de uma educação escolar indígena diferenciada e comprometida no estado do Tocantins e adjacências. Este livro é inspirador e abre novos caminhos para se repensar conceitos, metodologias e perspectivas no planejamento de processos educacionais para escolas indígenas.

Brasília, 1 de março de 2016.

Ana Suelly Arruda Câmara Cabral  
Raimunda Benedita Cristina Caldas

## **A AQUISIÇÃO DA ESCRITA PELAS CRIANÇAS KRAHÔ DA ESCOLA 19 DE ABRIL**

Francisco Edviges ALBUQUERQUE (UFT)

### **1. INTRODUÇÃO**

Os aspectos descritos neste trabalho são oriundos de acompanhamentos da educação escolar do povo Krahô por meio das ações do Programa do Observatório da CAPES/UFT/OBEDUC, que vem promovendo uma educação escolar de base específica e diferenciada, com a elaboração de materiais didáticos próprios para todos os anos do Ensino Fundamental e Médio das Escolas Indígenas Krahô. O ensino bilíngue proposto permite caracterizar a alfabetização das crianças Krahô como um processo sócio-histórico e cultural de várias dimensões, exigindo as análises e os enfoques numa perspectiva mais ampla no que respeita ao contexto sociocultural, sem, contudo, negar a especificidade da língua Krahô, levando em consideração as contribuições das ciências Linguística, Psicologia, Antropologia e Sociologia. Essa abordagem contribui para o estudo da alfabetização na totalidade de suas especificidades dentro do processo ensino-aprendizagem Krahô.

### **2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

De modo geral, a educação escolar nas comunidades indígenas brasileiras teve seu início em 1956, quando o *Summer Institute of linguistics* (SIL) implantou o programa de estudo aqui

no Brasil, através do convênio como o Museu nacional (1956), posteriormente com a Universidade de Brasília (1963) e com a FUNAI (1966). Segundo Leitão (1997), esse Instituto, naquela época, passou a realizar trabalhos de análise e comparação das línguas indígenas brasileiras. Assim, os linguistas do SIL tinham por objetivo criar um sistema de escrita para as línguas indígenas brasileiras e traduzir para os povos indígenas materiais escritos de “educação moral e cívica e de caráter religioso”.

Segundo Cunha (1990), a partir de 1970 o governo brasileiro, preocupado em estabelecer uma prática de educação escolar indígena dentro das diretrizes das instituições internacionais, buscando melhorar sua imagem mediante a opinião pública mundial, incluiu a prática escolar indígena e o uso das línguas maternas no seu projeto de integração. Após a extinção do SPI, a partir dessa década, a FUNAI adota oficialmente a metodologia do ensino bilíngue nas escolas indígenas, bem como faz uma reavaliação dos programas de educação escolar indígena anteriormente existentes.

Leitão (1997, p. 59) afirma que, até aquele momento, a educação escolar indígena brasileira baseava-se nas tentativas de alfabetização das crianças indígenas apenas em língua portuguesa. Cunha (1990, p. 95) afirma que, naquela época, os técnicos do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) chegaram a discutir as questões relacionadas às escolas indígenas no que se referia a sua necessidade de adequação às especificidades de cada povo indígena brasileiro. Porém, segundo o autor, a inviabilidade da implantação do ensino bilíngue nas escolas indígenas era justificada pelos técnicos do SPI, com base na dificuldade de oferecimento de um tratamento linguístico diferenciado a todos os povos indígenas brasileiros, uma vez que seria necessário um grande número de especialistas que pudessem elaborar gramáticas nas línguas indígenas, bem como de professores preparados para trabalharem com material didático bilíngue para cada grupo.

A educação escolar indígena entre os Krahô foi introduzida no ano de 1986, nas aldeias de Manoel Alves e Pedra Branca, pela

FUNAI, no então Estado de Goiás. Naquela época, as políticas educacionais voltadas para os Krahô não eram diferentes daquelas oferecidas aos demais grupos indígenas, que eram compatíveis com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas das comunidades rurais brasileiras.

Segundo Albuquerque (2011) com a implementação de uma política pedagógica adotada pelo Estado do Tocantins, com o princípio básico da conquista da autonomia socioeconômica e cultural dos povos indígenas e com a implantação do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Krahô, a partir de 2009, este quadro tem mudado muito nos últimos anos, uma vez que o número de escolas tem aumentado e o número de evasão e reprovação vem diminuindo significativamente.

Atualmente, todos os estudantes Krahô têm o privilégio de estudar em escolas de suas aldeias, uma vez que possuem escolas com Ensino Fundamental e Médio funcionando em várias aldeias. Das vinte e quatro aldeias Krahô, treze possuem escolas bilíngues e todas funcionam regularmente. A aldeia Manoel Alves é a que possui mais material escrito em Krahô e é uma das que há mais tempo vem implementando uma educação escolar bilíngue, intercultural e diferenciada.

### **3. AS AÇÕES DO PROGRAMA DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO/OBEDUC**

A partir de 2009, com a implantação das ações do Projeto de Apoio Pedagógico e Educação Indígena Krahô, os próprios professores indígenas e comunidade passaram a elaborar seus materiais didáticos em língua materna e em português para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Krahô e o Programa do Observatório da Educação/OBEDUC vêm promovendo nas escolas Krahô, no sentido de garantir aos professores indígenas, aos próprios alunos e membros da comunidade, ações que envolvem os conhecimentos sócio-históricos

e culturais e linguísticos desse povo. Em tais ocasiões os Krahô discutem temas referentes à língua materna e ao português, à cultura e à história o seu povo. Isto acontece, especialmente, durante as atividades realizadas na Aldeia Manoel Alves, para confecção e elaboração de materiais didáticos como, por exemplo, na elaboração dos livros didáticos de Arte e Cultura do Povo Krahô, Alfabetização Krahô, Alfabeto Ilustrado Krahô, Literatura Krahô, História e Geografia Krahô e Português Krahô, além dos livros de Matemática, Ciências e Gramática Krahô.

Quanto à frequência, as ações do projeto vêm acontecendo, em média, quatro vezes por ano na aldeia Manoel Alves, uma vez que as escolas dessas aldeias possuem uma estrutura física mais adequada para atender a todos os professores indígenas e não indígenas envolvidos no referido projeto. As ações do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Krahô têm contribuindo para minimizar os problemas relativos à educação escolar indígena Krahô. Além disso, conta com o suporte do Programa do Observatório de Educação Escolar/CAPES, através do Projeto A Educação Escolar Indígena Krahô na Perspectiva Bilíngue e Intercultural, atuando diante do número crescente das aldeias e da implantação de novas escolas.

#### 4. SITUAÇÃO DA ESCOLA 19 DE ABRIL

Durante este longo período de trabalho junto às comunidades Krahô, podemos afirmar que, mesmo diante de conflitos de ordem sócio-histórica, linguística, cultural e econômica, o povo Krahô vem resistindo a tudo isto, numa tentativa de manter vivas sua língua e sua cultura, por meio das políticas linguísticas da comunidade, pelas quais a comunidade vem discutindo os seus problemas, e da Escola, que tem sido um espaço muito importante, tentando através dos processos de leitura e escrita, registrar e resgatar seus processos culturais, com a escrita do material didático realizada pelos próprios professores e alunos indígenas, bem como com a participação efetiva dos alunos e da comunidade, em especial, dos indíge-

nas mais velhos, os quais contam seus Mitos, Rituais e suas histórias de luta e resistência.

A escola da aldeia Manoel Alves passou por uma pequena reforma nos últimos dois anos. É uma escola com pequenos espaços para as aulas, não há energia elétrica, com salas de aulas pouco espaçosas, possui uma minibiblioteca, uma sala de professor muito pequena, não há sala da coordenação, a cozinha também é muito pequena, havendo banheiros masculino/feminino para os alunos. Atualmente, esta escola conta com um corpo docente formado por nove professores, sendo 7 (sete) indígenas e 2 (dois) não indígenas. Possui um corpo administrativo formado por 1 (um) diretor indígena, 1 (um) secretário indígena, 1 (um) coordenador pedagógico, 1 (um) auxiliar de secretaria. Possui ainda 1 (um) vigia, 4 (quatro) merendeiras e 4 (quatro) auxiliares de serviços gerais todos indígenas. Esta escola possui uma extensão na Aldeia São Vidal, com 2 (dois) professores, um indígena e outro não indígena, com salas multisseriadas do Ensino Fundamental ao Médio.

Atende aos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, perfazendo um total de 215 alunos, sendo 188 nesta escola e 27 alunos na extensão da Aldeia São Vital. Os professores indígenas atuam em todos os anos do Ensino Fundamental com alfabetização, com o ensino de leitura e escrita em língua materna. A língua portuguesa escrita é vista a partir da 4<sup>o</sup> ano, cujas aulas são ministradas pelos professores Krahô. Os professores não indígenas atuam a partir do 5<sup>o</sup> ano; mesmo assim, nessas turmas, os professores Krahô dão aulas de língua materna cinco vezes por semana, para explicar os conteúdos aos alunos indígenas, por causa da barreira linguística. A matriz curricular desta escola, atualmente, está organizada de acordo com os eixos temáticos implantados pelos próprios professores indígenas, tanto para o Ensino Fundamental e Médio.

Pensando numa proposta de educação específica e diferenciada que contemple todos os conteúdos e disciplinas das escolas indígenas do Estado do Tocantins, a SEDUC, a partir de 1996,

propôs a Matriz Curricular 9394/96, na qual todas as disciplinas que estão voltadas para os aspectos sócio-históricos, linguísticos e culturais, segundo o próprio ementário da referida matriz. A exceção foi apenas para língua estrangeira moderna que seria ofertada de acordo com a habilitação de cada profissional (Inglês, Espanhol ou Francês).

Porém, de certa forma, constatamos em nossas pesquisas que, em algumas escolas Krahô, principalmente nas escolas, denominadas extensão, não se tem respeitado a diversidade de ritmos, de processos de idade e de inserção do aluno indígena em sala de aula. De acordo com o RCNEI (1998, p. 78), a categoria “aluno”, na verdade, muitas vezes é usada para homogeneizar e anular a rica diversidade presente em qualquer sala de aula. O regime seriado, que procura agrupar os alunos pelo conteúdo de cada ano ou série, tendo sua aprendizagem limitada ao tempo do ano letivo, de março a dezembro, acaba por negar essa diversidade. Na lógica, uma criança, um jovem de quinze ou um adulto que não sabe ler e escrever faz parte de um mesmo 1º ano, ou seja, iniciando seu processo de aprendizagem. Segundo o RCNEI (1998, p. 42), para que a educação escolar indígena seja realmente específica e diferenciada é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar.

É preciso, portanto, instituir e regulamentar, no âmbito das secretarias de Educação, a carreira do magistério indígena, que deverá garantir aos professores indígenas, além das condições adequadas de trabalho, remuneração compatível com as funções exercidas e isonomia salarial com os demais professores da rede pública.

Com base nessa premissa, constatamos que os Krahô vêm lutando para que a educação escolar, em suas aldeias, seja realmente específica e diferenciada. Dentre as propostas apresentadas por eles está a proposta do PPP - Projeto político Pedagógico de cada Escola, para que seja aprovado pelo Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins.

Segundo Albuquerque (2011), nas escolas indígenas do estado do Tocantins há pouco material escrito em língua indígena, embora na Escola 19 de Abril essa realidade seja um pouco diferente, visto que, a partir da implantação do Programa do Observatório da Educação/CAPES, livros didáticos vêm sendo elaborados pelos professores indígenas e não indígenas com a participação da comunidade em geral. Portanto, esse material apresenta uma linguagem própria dos Krahô, levando em consideração os aspectos sociolinguísticos, históricos e culturais, visto que é produzido pelos próprios indígenas. O material didático, elaborado em língua materna da criança Krahô, reflete a verdadeira cultura e língua materna desse povo, pois considera e respeita os aspectos sociolinguísticos desse grupo. Este fato pode ser ilustrado muito bem pela prática pedagógica das Escolas Indígenas Krahô do recorte extraído do livro de Alfabetização:

#### **Tôn Jarên xà – A História do Tatu**

*Tôn ita mã ahkêt kãm mã apu ipa. Irom mẽ pàà kãm apu gõr.*

Este tatu mora na mata. Ele dorme na chapada e no mato.

*Nẽ ihtỳj apu cuutõ mẽ cũmxê mẽ awar ku.*

Ele come minhoca, bacaba e najá.

Fatos como esses, nos últimos anos, vêm mudando o cenário das escolas indígenas Krahô, pois vários recursos didático/pedagógicos são utilizados como ferramenta para favorecer a organização coletiva dos alunos, professores indígenas e comunidade na elaboração do material escolar de autorias dos próprios indígenas. Partindo do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Krahô e com a implantação do Programa do Observatório da Educação/OBEDUC, os professores indígenas, não indígenas, indígenas mais velhos, lideranças e comunidade em geral vêm organizando e participando das oficinas de produção de materiais, como a de Livros de Alfabetização, Matemática e Ciências, Geografia e História, Português, Gramática Krahô e de Literatura Krahô. Segundo os RCNEI (1998, p. 69) essas práticas se expandem para além do espaço da escola e da palavra escrita,

dando lugar a outras linguagens, como por exemplo, os desenhos e a dramatização.

Com a implementação do Programa do Observatório da Educação, o material didático é produzido pelos próprios professores indígenas, com participação efetiva da comunidade e alunos, visto que apresenta a língua de forma não fragmentada e contextualizada, de modo que as crianças Krahô se apropriam do aspecto formal e convencional, bem como de estruturação de forma gradual e inteligente. Os textos partem da realidade socio-cultural e linguística desse povo, permitindo o desenvolvimento pleno de personagens, temas, tramas, conflitos, apresentando textos subjacentes. Desta forma, a língua é vista nos textos escritos pelos professores e alunos Krahô como constitutiva da identidade do sujeito, do seu pensamento, da sua consciência. Conforme Vygotsky (1998, p.139), a escrita ocupou um lugar muito estreito em relação ao seu papel na prática escolar, bem como o que desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se às crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita.

##### **5. A CRIANÇA KRAHÔ E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA**

Há muito tempo a Linguística vem conquistando o seu espaço nas discussões relativas ao ensino de língua materna, uma vez que seu objeto de estudo é a estrutura e o funcionamento das línguas naturais, fundamento que deve ser adequadamente conhecido por quem, na escola, acompanha e orienta o processo de aquisição e domínio da modalidade escrita por parte dos falantes nativos de uma determinada língua. Nota-se, atualmente, a constante presença dos linguistas nos eventos em que se discute a alfabetização, principalmente das línguas indígenas. Esse fato, talvez, constitua-se na principal contribuição para a ressignificação da alfabetização nas escolas indígenas brasileiras, nas quais a compreensão de teorias sobre os processos de aquisição de leitura e de escrita passa a ser fator principal para a escolha de

uma metodologia adequada. O professor, ao utilizar conhecimentos da Linguística, passa a ver a criança indígena como sujeito do processo de aquisição da leitura e da escrita em língua materna e do português, isto é, um sujeito que, ao chegar à escola, ainda não traz uma representação do que seja ler e escrever, visto que possui apenas uma tradição de língua oral. Cagliari (1999, p.8) deixa muito claro que o ato de ler e escrever são atos linguísticos e, portanto, a compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos é indispensável ao processo de alfabetização.

Com base nessa premissa, Albuquerque (2011) afirma ser de fundamental importância fazer uma investigação sobre as tentativas que as crianças indígenas fazem na escola da aldeia, para aprender a ler e escrever tanto em língua materna como em português, buscando entender como ocorre esse processo e como se podem encarar os chamados erros na alfabetização. Ao chegarem à escola, as crianças Krahô, por exemplo, já contam com uma grande capacidade de análise da linguagem materna oral, uma vez que o fazem como exercícios constantes, desde o momento em que começam a falar com seus pais, avós, irmãos e familiares, num esforço diário na organização dos elementos da fala para se comunicarem com as crianças indígenas tanto de sua aldeia com as crianças das demais aldeias que fazem visitas constantes às aldeias.

Para Cagliari (1999) essa questão aponta a própria escola como responsável por esse processo, porque ensina a língua materna e o português, tomando a escrita ortográfica como base para tudo (p. 29). É ingênua a postura de ensinar o abecedário, as famílias silábicas e a associação de letras para a composição de palavras e frases, como se isto garantisse a aprendizagem da leitura e da escrita. Tal aprendizagem depende da compreensão de como funciona a estrutura da língua e o seu uso no meio social. Os conhecimentos linguísticos são, portanto, imprescindíveis para o professor indígena, em uma tarefa tão complexa como a de alfabetizar.

Segundo Albuquerque (2011), a escola indígena, muitas vezes, esquece também de fundamentar-se nas necessidades naturalmente desenvolvidas nas crianças e na sua própria atividade e impõe a elas uma escrita vinda de fora (da sociedade não indígena), que não tem sentido por não lhes permitir avançar nas suas próprias tentativas e hipóteses. Chega-se, às vezes, a considerar a escrita simplesmente como uma complicada habilidade motora.

As crianças Krahô refletem sobre a sua língua. Desde muito cedo, a criança conta com uma grande capacidade de analisar a linguagem, ou seja, faz essa atividade o tempo todo quando está adquirindo a fala. Muitas são as oportunidades em que podemos observar a sua criatividade para encontrar soluções quanto ao arranjo da linguagem no momento de comunicar-se. Fatos como esses foram observados durante nossa pesquisa, como o caso de uma criança de sete anos correndo para encontrar uma criança não indígena que ia tomar banho no córrego e, numa tentativa de fazer a outra entender e esperá-la, passou a gritar:

“cupê! cupê! cupê! para! para, pera por eu pra ir mais tu!”  
 Ao perceber que seu apelo não era atendido, continuou:  
**“cupê!, cupê, pera eu, tu num tem ovido!”**

Sob esse olhar, Cagliari (1997, p. 29) afirma que, de fato, as crianças manipulam a linguagem e compõem palavras novas, a partir da análise dos processos de formação de palavras, às vezes criando formas surpreendentes, revelam a incrível capacidade que tem de manipular fatos semânticos de alta complexidade. A criança que está aprendendo a falar faz tentativas a partir de hipóteses que elabora, baseada no que já conhece.

A cada tentativa que resulta em êxito na sua comunicação com os outros, a criança Krahô também vai adquirindo confiança e vai avançando, sentindo-se gratificada pelas aprendizagens que realiza. Sente prazer a cada nova descoberta e percebe o quanto é gostoso aprender, ou seja, ela pode sentir prazer se houver resposta de incentivo por parte, principalmente, dos pais, avós

e dos mais velhos que são seus modelos. Na escola, esse processo pode ter continuidade para ela, desde que ali se valorize a sua experiência como ponto de partida para a aprendizagem da escrita. Se, ao contrário, a escrita ortográfica for tomada como base para tudo no processo de ensino, essa capacidade natural de análise da linguagem que a criança tem, pode ser sufocada, havendo grandes chances de insegurança, bem como a dúvida sobre o que seja aprender a ler e escrever.

Cagliari (1997) afirma ainda que a escola não valoriza o conhecimento que a criança tem da própria fala e da fala dos seus colegas para, a partir daí, ensinar a escrever e, por isso, não consegue perceber que tipo de reflexão o aprendiz está fazendo quando comete seus erros. Partindo desse pressuposto, consideramos de fundamental importância que o professor indígena identifique junto com os alunos as hipóteses elaboradas por ele para ter chegado a determinadas respostas.

Portanto, para Albuquerque (2011) em volta de cada “erro ou tentativa de escrita” existem critérios inteligentes de organização dos elementos da linguagem, que devem ser valorizados. Durante o processo de interação com a criança indígena que aprende a falar, os adultos e os velhos que a rodeiam preocupam-se em entender o que elas querem dizer com os termos que usam e as tentativas que fazem, interagindo com elas. No entanto, na alfabetização, a maioria das escolas indígenas faz o contrário, porque enfatiza a forma e exige a realização de fonemas soltos, além de promover a aprendizagem da regra pronta, atitudes que impedem que as tentativas de escrita aconteçam.

Para que os alunos indígenas avancem nas habilidades de uso, tanto na modalidade oral quanto escrita da língua materna é fundamental que eles a exercitem concretamente, comparando elementos, observando semelhanças e diferenças, nos mais diversos contextos e situações (dentro ou fora da escola). O importante, no momento em que as crianças indígenas estão aprendendo a escrever, é refletir sobre o funcionamento da língua materna e do português nos diversos domínios sociais da aldeia. E para que

essa reflexão seja possível, não há como pensar em alfabetizar as crianças apenas silabando as palavras. Uma das dificuldades que as crianças indígenas também podem apresentar é a questão da variação na abertura, arredondamento ou não da vogal, bem como a mudança que ocorre na palavra, pela combinação de letras diferentes (embora não desconsideremos a questão do gênero) com consequência da silabação, refere-se à escrita de palavras como *amcrà* ou *amcro*. Isto porque, no caso, todas as sílabas se tornam tônicas, e a distinção, que é evidente na fala natural e espontânea dos alunos, desaparece na fala artificial do professor.

Segundo Soares (1999, p. 52), o processo de alfabetização, a partir da década de 80, leva em consideração dois principais fatores – a influência das ciências linguísticas e a concepção psicogenética da aprendizagem da escrita – em duas faces do processo ensino e aprendizagem da língua escrita, são aqui apontadas, para fins de melhor clareza da exposição, já que não representam momentos sucessivos, mas contemporâneos, não são processos independentes, mas inseparáveis: uma face é a aquisição do sistema de escrita, a outra face é a ‘utilização’ do sistema de escrita para interação social, ou seja, o desenvolvimento de habilidades de produzir textos.

Com isso, o que se percebe é que a alfabetização transcende a prática do ler e do escrever, ou seja, a alfabetização é um processo sócio-histórico multifacetado, envolvendo a natureza da língua escrita e as práticas culturais de seus usos. Segundo Frago (1993, p. 27), alfabetizar não é só ler, escrever, falar sem uma prática cultural e comunicativa e uma política cultural determinada. Entende-se, dessa forma, que a concepção de alfabetização tem se ampliado no cenário sócio-educacional, estimulando práticas escolares diferenciadas visto que tais questões, de uma forma ou de outra, chegaram às escolas indígenas Krahô.

Partindo desse princípio, a escola indígena também precisa pensar a alfabetização como processo dinâmico, como construção social da escrita, fundamentada nos diferentes formas de participação das crianças Krahô nas práticas culturais de uso da escrita,

transcendendo a visão linear, fragmentada e descontextualizada presente nas salas de aula onde se ensina, nas quais se aprende apenas a ler e a escrever. De acordo com Oliveira (1998, p. 70-71), a prática alfabetizadora de aquisição da língua escrita como processo sociocultural é de fundamental importância para que, desde o início, a alfabetização se dê num contexto de interação pela escrita. Assim, deveria ser banido da prática alfabetizadora de educação escolar Krahô todo e qualquer discurso (texto, frase e palavras isoladas) que não esteja relacionado com o dia-a-dia ou com o imaginário das crianças Krahô.

Com base nesses pressupostos, vale ressaltar que o aprendizado da escrita, na escola Krahô, coloca a criança diante de alguns dilemas referentes à natureza desse objeto cultural, ou seja, a própria escrita. Citamos, por exemplo, a arbitrariedade presente na representação gráfica de palavras, a segmentação da escrita e a organização espacial da grafia. Quanto à representação gráfica das palavras, a criança Krahô parte de hipóteses construídas na escola de sua aldeia a escrever como se fala. Segundo afirma Cagliari (1998), desde os primeiros contatos com a escrita, o aluno ouve o professor dizer que o nosso sistema é alfabético e que isso significa que escrevemos uma letra para cada som falado nas palavras. Nosso sistema usa letras, às quais são atribuídos valores fonéticos, mas o uso prático desse sistema não se reduz a uma transcrição fonética. Portanto, o professor não pode orientar simplesmente para o aluno observar os sons da fala, as vogais, as consoantes, e representá-los na escrita por letras. Esse é o primeiro passo, mas não é tudo. Feito isso, o aluno precisa aprender que, se cada um escrevesse do jeito que fala, seria um caos.

Albuquerque (2011) argumenta que as regras ortográficas, assim como a natureza da ortografia, devem ser socializadas com os alunos indígenas, a fim de permitir a compreensão da natureza das relações entre fala e escrita. Algumas orientações iniciais, no processo de alfabetização, poderão auxiliar o aluno Krahô a perceber regras que orientam a grafia em sua língua materna e

em português. Essas orientações aliadas aos usos funcionais da escrita na escola e fora dela, constituem-se mais eficazes que os tradicionais ditados e tarefas de cópias intermináveis. Já no que concerne à atitude do professor perante as “dificuldades” das crianças indígenas na aquisição da escrita, via de regra, essas dificuldades relacionam-se à escrita ortográfica, ocorrendo a troca de letras, supressão de letras (visto que, na maioria das vezes, a alfabetização acontece nas duas línguas Krahô e português) e costumam deixar o professor alfabetizador em estado de ansiedade por não saber como agir e, em determinados casos, utilizando práticas de sua intuição.

Portanto, para observar o desenvolvimento da escrita das crianças Krahô nos anos iniciais de sua alfabetização, faz-se necessário um melhor entendimento acerca do nível das habilidades cognitivas, metacognitivas e motoras dessas crianças, com o propósito de estabelecer relações entre elas e expressá-las de uma maneira adequada, bem como constituir um dos principais instrumentos para o registro de contextualização do processo de ensino/ aprendizagem das crianças Krahô.

Para os professores Krahô é de fundamental importância rever os métodos de alfabetização que estão sendo aplicados nas escolas indígenas Krahô, a fim de evitar o fracasso no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita.

## 6. A RELAÇÃO FALA × ESCRITA NA ESCOLA 19 DE ABRIL

É importante destacar que a linguagem oral difere da linguagem escrita, visto que cada uma segue um esquema distinto. Não podemos transcrever para a escrita exatamente como falamos, uma vez que a escrita é a representação da fala, não é a transcrição dela. Contudo, as duas se encontram e se completam no processo de alfabetização e de letramento. A análise acerca da linguagem oral e escrita é descrita por Marcuschi (2001, p.20) como uma relação de complementaridade, pois oralidade e escrita não podem ser mais vistas de modo dicotômico, porque “ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes”,

permitindo a elaboração de pensamentos abstratos e variações estilísticas sociais e dialetais. As limitações e alcances de cada uma são fornecidos pelos meios básicos de sua realização, ou seja, som e grafia, ensino da língua portuguesa nos anos iniciais: eventos e práticas de Letramento.

De acordo com Cagliari (1997) a fala e a escrita representam realidades diferentes da língua e estão intimamente ligadas em sua essência, mesmo que tenham uma realização própria e independente nos usos dessa língua. Quando falamos, nem sempre pronunciamos as palavras da mesma forma como as escrevemos. Cabe aqui considerar a questão dos alunos que são imediatamente corrigidos pelo professor, ao usarem formas como *bereza*, na fala e, conseqüentemente, na escrita. Pensamos ser necessária a reflexão do professor nessa questão, visto que a adaptação decorre de um fato linguístico da língua Krahô, na qual não há o fonema /l/.

Segundo Albuquerque (2011), a atitude do professor alfabetizador diante do aluno que fala diferente da variedade padrão deve ser a de quem entende o valor cultural e histórico das variedades linguísticas dos falantes indígenas. Assim, é possível conduzir o aluno a uma reflexão que lhe possibilita dominar, também, a variedade padrão para usá-la quando necessária. É um bom exemplo explicar que nas diversas aldeias Krahô as pessoas também falam de formas diferentes, embora todas elas escrevam da mesma forma, como é o caso da palavra *tahanê* que pode ser pronunciada pelos Krahô, usando-se o som de *t* para a letra *d*, assim como em diferentes aldeias ou por diferentes pessoas, a saber, na fala essa palavra, comumente, aparece como *dahnê*, o que não é usado na norma escrita dessa língua.

Franchi (1999, p.180) recomenda que, em vez de entrar no esquema das correções da fala, o professor deve reorientar os alunos de uma questão normativa para uma questão de fato: que é interessante para descobrir como as palavras podem ser usadas de modos diferentes pelas pessoas.

Identificar com o aluno o valor cultural da variedade usada por ele é muito importante para que, a partir da compreensão

de como ocorre o uso da língua, ele possa apropriar-se de mais uma variedade: a padrão, a qual, segundo Suassuna (1995), lhe permitirá ter acesso aos bens culturais por ela veiculados. Outro ponto fundamental a considerar é se o aluno percebe a escrita como transcrição da fala, em casos como o citado acima, um aluno Krahô ao escrever **dahnẽ**, não comete nenhum erro, uma vez que a grafia corresponde à forma de falar.

Ao discutir essa questão, Cagliari (1997, p.31) defende que, se a escola distinguísse claramente os problemas de fala dos problemas de escrita, veria essas escritas como escritas de fala e feitas com uma propriedade fonética tão grande que chega a ser comovente a consciência que as crianças têm do modo como falam. O autor prossegue esclarecendo que é preciso levar os alunos a perceber que eles não falam de uma única maneira, mas de várias, conforme os dialetos de cada um. Além disso, não é possível que todos escrevam as palavras como as falam, porque isto causaria uma confusão e tornaria a leitura muito difícil entre os falantes de tantos dialetos. Ele assevera: se a escrita funciona assim, ninguém está obrigado a ler as palavras de uma única forma (CAGLIARI, 1997, p. 32).

Para esse autor, a escrita ortográfica é o único uso da língua portuguesa que não admite variação e é evidente que os alunos devem chegar a dominar esse uso, porém é preciso que as crianças possam escrever utilizando o conhecimento de que elas dispõem. Isto oportuniza ao professor alfabetizador o ensino da distinção entre fala e escrita e lhes possibilita prestigiar a fala e a escrita convenientemente, mostrar as variações dialetais e explicar por que se usa a forma ortográfica convencional. Se tivéssemos símbolos gráficos únicos correspondentes a cada unidade da fala e se cada símbolo gráfico representasse apenas um fonema, seria muito fácil ensinar a ler e escrever, porém talvez não fosse possível organizar a escrita de forma que todos a entendessem. Não há uma correspondência termo a termo na relação entre língua falada e língua escrita, o que, de certa forma, a torna mais rica.

Segundo Cagliari (1999) há livros para alfabetizar que apresentam erros grosseiros de fonética porque confundem fatos da fala com fatos da escrita. O exemplo citado pelo autor refere-se à interpretação dos valores fonéticos da letra x em que se pretende distinguir os sons s e ss, quando na verdade eles representam um único som. Outro equívoco apontado por ele é o das propostas de atividades que consideram como sendo a mesma coisa o **ba** de **banho** e o **ba** de **batata**. Quando a criança está adquirindo a escrita, observa muito a própria fala, porque esta se constitui como única referência de conhecimento já adquirido. Ocorre que os livros ou as chamadas cartilhas não consideram isso e propõem que os alunos interpretem os fenômenos fonéticos da fala, usando como modelo a forma escrita e não a realidade fonética das palavras. É importante aproveitar a habilidade que as crianças têm de refletir sobre a própria fala para, explorando a linguagem oral, fazer com que as análises que elas fazem se tornem conhecimentos estabelecidos.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho fazemos uma reflexão sobre os aspectos que envolvem o processo de aquisição da escrita pelas crianças Krahô. Sem a pretensão de esgotarmos tal assunto, visto que a temática abordada é de grande complexidade, julgamos ser importante considerar que a aquisição da escrita pelas crianças Krahô não se limita apenas ao exercício de grafias, mas também se caracteriza como um momento de abertura e estímulo para que a criança indígena reflita sobre a própria linguagem e atue sobre ela e sobre as formas socializadas de sua representação. É importante que o professor alfabetizador conheça a realidade linguística da criança, para que essa abertura aconteça. Assim, a variedade linguística usada por ela deve ser valorizada como ponto de partida para reflexão sobre língua materna.

Na verdade é o conhecimento dessa variedade que permitirá ao professor alfabetizador entender os “erros”, identificando, através deles, as hipóteses acerca do processo de alfabetização

das crianças Krahô em sala de aula, através de pequenos grupos de alunos trabalhando e elaborando textos feitos por toda a turma, junto com o professor, no quadro, respectivamente, para assim, ajudá-las a progredir. Muitos desses "erros" revelam ligações possíveis da relação letra e som/fala.

Desde o início do processo de alfabetização, as crianças têm liberdade para escrever, da forma como imaginam que seja e, com isso, acabam alcançando na escrita a mesma competência e autonomia que alcançaram quando aprenderam a falar. Refletir sobre a linguagem falada que a criança indígena já domina com segurança, para, a partir disso, ensinar a escrita em língua materna ou em português é, sem dúvida, o caminho mais seguro para o sucesso na alfabetização dessas crianças. É importante que se estabeleça uma forte conexão entre a oralidade e a escrita, numa relação que marque as especificidades de cada uma enquanto modos de significação verbal, não apenas com exercícios de transcrição de expressões orais, mas, inclusive, trabalhando com as unidades mínimas da escrita em atividades que as contextualizem e as carreguem de significação, como é o caso das modificações e reorganizações de letras e de palavras pelas crianças Krahô.

#### REFERÊNCIAS:

- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Educação Bilíngue, Bilinguismo e Interculturalidade no contexto escolar Apinayé: o professor de língua materna em perspectiva. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). *A Educação Escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural*. Goiânia: Ed. Da PUC. Goiás, 2011.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & linguística*. São Paulo: Scipione, 1997.
- \_\_\_\_\_. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas, SP: Mercado de letras, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Alfabetizando sem o ba, be, bi, bo, bu*. São Paulo: Scipione, 1999.

- CUNHA, Luiz Otavio Pinheiro da. *A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela FUNAI*. Brasília, 1990. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 1990.
- FRANCHI, E. P. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade a escrita*. São Paulo: Cortez, 1999.
- FRAGO, Antonio V. *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. Dados Gerais sobre as missões do *Summer Institute of Linguistics*. Arquivo Clara Galvão/FUNAI. Brasília, 1956-1977.
- LEITÃO, Rosani Moreira. *Educação e tradição: o significado da educação escolar para o povo Karajá de Santa Isabel do Morro, Ilha do Bananal - TO*. Goiânia, 1997. 297 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1997.
- MARCUSCHI, Luis Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- OLIVEIRA, Anne Marie M. A formação de professores alfabetizadores: lições da prática. In: GARCIA, Regina L. *Alfabetização dos alunos das classes populares*. São Paulo: Cortez, 1998.
- SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1999.
- SUASSUNA, L. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papirus, 1995.
- TOCANTINS (Estado). *Lei Estadual n. 1.038/98*. Seção VII da educação para Comunidades Indígenas. Palmas - TO, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



## **A CULTURA E A LÍNGUA INDÍGENA NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988**

Romualdo Flávio DROPA (UFT)  
Francisco Edviges ALBUQUERQUE (UFT)

### **1. INTRODUÇÃO**

A Constituição Federal de 1988 demonstra como foi grande o empenho da Assembleia Nacional Constituinte buscando criar um conjunto de normas que viesse, de forma efetiva, a proteger os direitos e interesses dos indígenas. Sua promulgação, em 05 de outubro de 1988, simbolizou o fim de um período obscuro na história do país. A Assembleia Nacional Constituinte instalada em 1987 transforma o Congresso Nacional no centro das principais discussões políticas daquele momento. A cidade de Brasília se transformou no ponto de convergência das principais demandas da sociedade. A população lotou os espaços públicos e a maior Casa de Leis levando pareceres, documentos, cartas, pedidos e reivindicações para que estes pudessem integrar a pauta de discussão das várias comissões que se constituíram para discutir o projeto da Nova Constituição do Brasil. Entidades e representantes de vários setores da sociedade trouxeram suas propostas para que a Carta se tornasse no que realmente veio a ser: a mais democrática da história do Brasil.

De forma nunca vista nas cartas anteriores, a Constituição de 1988 dispôs sobre a propriedade das terras ocupadas pelos índios, a competência da União para legislar as relações das comunidades indígenas com suas terras, preservação de suas línguas, usos, costumes e tradições.

Organizações, normalmente desorganizadas até então, fizeram presença durante todos os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte. Banqueiros, bancários, operários, idosos, negros, mulheres, indígenas, enfim, vários foram os setores sociais que buscaram o apoio dos constituintes para que seus direitos pudessem ser garantidos na nova Constituição.

Grupos indígenas também participaram, cantando e dançando nos corredores do Congresso Nacional. O presidente da Assembleia Nacional Constituinte, deputado Ulysses Guimarães, foi presenteado com um “cocar da amizade” em seu gabinete em plena Câmara, durante manifestação da comunidade indígena (FOLHA DE SÃO PAULO, 1987).

Os pontos principais das reivindicações dos povos indígenas brasileiros e que posteriormente se tornaram tutelados pela Constituição, foram o reconhecimento dos direitos históricos das populações indígenas, a demarcação dos territórios indígenas e a garantia do usufruto pelos povos indígenas dos recursos naturais das terras demarcadas. Demandava-se, assim, o reconhecimento da nação indígena como legítima proprietária das terras tradicionalmente ocupadas por ela e que lhe foi usurpada.

A multidiversidade étnica do povo brasileiro é uma característica que torna o Brasil um país multicultural, devido ao grande patrimônio cultural dos diversos grupos que formam a nação brasileira. Os indígenas são considerados os habitantes nativos de nossas terras, lutando por elas contra os conquistadores e usurpadores europeus. Milhares de índios foram mortos e seus usos, costumes, sua própria história desapareceram com eles, porém outros muitos resistiram e hoje seus integrantes têm seus direitos reconhecidos, promovidos e protegidos pela ordem jurídica nacional, visto que a cultura indígena, igualmente, também faz parte do patrimônio cultural da humanidade.

Assim, a nova Carta Magna iniciou um novo momento na relação entre o Estado e os povos indígenas, pois instituiu direitos fundamentais à própria preservação física e cultural dos

indígenas, optando o Constituinte pelo respeito à pluralidade étnica e à diversidade cultural.

A Constituição Federal de 1988 trouxe não somente reconhecimento de direito à demarcação de território indígena, mas também a tutela do patrimônio cultural destes povos. Neste sentido, encontram-se salvaguardados o respeito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Os indígenas são elevados ao *status* de nação constitucionalmente protegida, bem como suas diferenças e sua diversidade cultural.

Uma vez que a nova Constituição reconheceu os direitos dos índios sobre as terras que tradicionalmente ocupam de forma originária, isto é, que estes direitos existem anteriormente ao próprio Estado brasileiro, no mesmo contexto se estabelece o reconhecimento automático de toda a cultura indigenista, conforme dispõe o artigo 231 da Constituição de 88:

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 (BRASIL, 1988).

O parágrafo primeiro do referido artigo conceituou terras indígenas, bem como estendeu o reconhecimento da proteção à cultura indígena:

São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

Os direitos da nação indígena estão previstos no Capítulo VIII – “Dos índios”, do Título VIII - “Da Ordem Social”, da Constituição Fe-

deral de 1988, oriundos de intenso esforço de índios e representantes da causa indígena durante todo o processo da Assembleia Nacional Constituinte. Para os povos indígenas, no Brasil, a Constituição Federal de 1988 resguarda, finalmente, a base legal de suas reivindicações mais fundamentais.

## 2. DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS INDÍGENAS

Para Marés (2004, p.38) “o aniquilamento dos povos indígenas ainda não acabou, continua com a mesma intensidade, com outros métodos e outras armas, talvez, mas com o mesmo ódio e fruto da mesma arrogância gananciosa”. Assim, antes de abordar a questão dos direitos fundamentais indígenas, é necessário apresentar uma fundamentação do que vêm a ser direitos fundamentais e diferenciá-los dos denominados direitos humanos. De acordo com Sarlet (2009), a distinção entre direitos fundamentais e direitos humanos ocorre no seguinte sentido:

os direitos fundamentais se aplicam para aqueles direitos do ser humano reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivado de determinado Estado, enquanto que direitos humanos são as relações jurídicas que se reconhecem ao ser humano independentemente de vinculação a determinada ordem constitucional, tendo assim caráter supranacional (Sarlet, 2009, p. 29).

Consta em Dicionário jurídico a definição de direitos humanos de Luño (2004):

*Los derechos humanos representan el conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigências de la dignidad, la libertad y la igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional (Luño et al, 2004, p. 46).*

De acordo com o conceito de Luño, os direitos humanos possuem alguns elementos característicos como a historicidade e detêm âmbito de aplicação na ordem internacional, além de priorizar alguns valores, como dignidade, liberdade e igualdade de todos os seres humanos, sem quaisquer distinções.

A questão é que as expressões direitos humanos e direitos fundamentais têm sido utilizadas, muitas vezes, como sinônimas, quando na verdade, não são. Os direitos humanos são um conjunto de direitos reconhecidos pela ordem internacional e detentores de características específicas, como sua historicidade, inalienabilidade, imprescritibilidade. Já os direitos fundamentais são aqueles constitucionalmente reconhecidos pela ordem Estatal a partir de um documento escrito, no caso, a Constituição Federal, tendo como base o próprio conceito e os princípios dos direitos humanos internacionais.

Com a evolução do Direito Internacional os povos indígenas têm conseguido visibilidade por meio de Tratados e Convenções Internacionais, que reconheceram o fato de que os índios, desde a colonização do Novo Mundo, foram e ainda estão sendo desrespeitados em seus direitos, explorados, oprimidos e afrontados em seus costumes e tradições pela cultura hegemônica.

No século passado houve uma intensificação nas reivindicações com relação aos direitos destes povos originários, o que levou à elaboração de uma série de documentos afirmando os direitos inerentes à condição humana e em especial à questão indígena (PEIXOTO, 2008. p.46). Deste modo, quando se ambiciona abordar juridicamente questões referentes aos índios, há muitas vertentes das quais se pode valer, mas a principal, sem dúvida, é a análise dos direitos indígenas sob a ótica constitucional, de sorte a garantir aos povos indígenas o gozo pleno dos direitos e garantias fundamentais reconhecidos pela Constituição Federal e por Acordos e Convenções Internacionais (Peixoto, 2008. p.47).

O preâmbulo da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, em seu artigo 1º, estabelece “que os povos indígenas são detentores de todos os direitos humanos

reconhecidos no âmbito internacional, restando a eles direitos humanos coletivos indispensáveis para sua existência, bem-estar e desenvolvimento integral”.

Configura-se, assim, uma evolução crescente quanto ao reconhecimento dos direitos humanos relativos aos índios através de Tratados e Convenções Internacionais, bem como de seus direitos fundamentais constitucionalmente protegidos.

Quanto aos direitos fundamentais, os índios estão salvaguardados no artigo 1º, inciso III, da Constituição Federal, tendo sua dignidade humana protegida. No inciso V do mesmo artigo o constituinte buscou a proteção do *pluralismo político*, o qual, a partir de uma interpretação sistemática do texto constitucional, permite que se compreenda a expressão “sociedade pluralista e sem preconceitos”, que consta no preâmbulo da Constituição, assim como o pluralismo cultural e a igualdade entre todas as culturas existentes no território nacional. Do mesmo modo, no inciso IV, do artigo 3º da Carta, ao proibir qualquer forma de discriminação, bem como no *caput* do artigo 5º da Constituição Federal, quando tutela o direito à vida e à igualdade constitucional a todos, sem distinções de qualquer natureza.

A posse das terras, outro direito fundamental à própria existência e sobrevivência indígena, encontra-se salvaguardada no artigo 20, ao determinar que “são bens da União: XI - as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios.” (BRASIL, 2015), bem como no artigo 231, já abordado.

As leis posteriores à Constituição que tratam da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, específica pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades.

Com relação à educação fundamental, o constituinte pátrio buscou proteger, igualmente, a cultura indígena, ao tutelar a língua materna das nações indígenas:

Art. 210. 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. § 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurados às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis pela definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades (Rcnei, p. 34). Estabelece, ainda, como direito fundamental indígena, em seu artigo 215, *caput* e no parágrafo primeiro:

Art. 215. 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.

§ 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (BRASIL, 2015).

De forma sistêmica, o texto constitucional salvaguarda a propriedade imaterial, seja ela de qualquer natureza:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I – as formas de expressão; (...) (BRASIL, 2015).

De acordo com Villares (2009, p. 19), o texto constitucional de 1988 representa “uma escolha de relações e aspirações de uma sociedade em seu tempo histórico”, sendo que “numa outra sociedade, que não a brasileira, o índio sequer é mencionado no respectivo ordenamento [...]”, pelo que “quando existe um tratamento legal específico dele, como nos demais países americanos, as regras são diferentes das brasileiras, pois diversas foram e são as realidades que amparam a idealização feita pelo direito”.

Percebe-se a preocupação do legislador constituinte em proteger a dignidade humana do índio através da proteção de seus direitos fundamentais, como o de qualquer outro ser humano, ao seu livre desenvolvimento, como a posse da terra, o respeito aos seus costumes, às crenças e às tradições, sua língua e, neste sentido, sua cultura como um todo. Importante lembrar, ainda, a questão do multiculturalismo e o direito à diferença, proteção presente na Constituição Federal ao proibir quaisquer formas de discriminação.

### **3. A LÍNGUA INDÍGENA COMO UM DIREITO FUNDAMENTAL CONSTITUCIONAL**

Os denominados direitos culturais ganharam proteção constitucional pela primeira vez no início do século XX, quando a cultura passou a ser tutelada pelas Constituições dos Estados e as cartas constitucionais incluíram um título especial para a ordem econômica, social, educação e cultura. Como marcos históricos

desta proteção constitucional tivemos a Constituição Mexicana de 1917, a primeira a salvaguardar os direitos culturais e a Constituição de Weimar de 1919, logo após o fim da I Guerra Mundial. Esta teve bastante influência sobre as Constituições elaboradas durante as duas Grandes Guerras. (SILVA, 2001)

Com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, as cartas constitucionais posteriores passaram a proteger os direitos relativos à cultura, tutelando-a como um direito fundamental e inerente a todos os povos, ou seja, como patrimônio da humanidade. Essa positivação de direitos culturais é um reflexo do “florescimento da consciência de que a cultura tem elevada importância para o desenvolvimento humanístico, social e econômico das coletividades” (CUNHA FILHO, 2006, p. 73).

A Constituição Federal de 1988, ao garantir aos povos indígenas o direito ao território e aos seus usos e costumes (art. 231 ss.) e aos descendentes de quilombos o território que eles ocupam (art. 68 ADCT), inaugura um novo paradigma de reconhecimento da pluralidade étnica, cultural e jurídica da sociedade brasileira.

Há muitas formas de comunicação e de expressão do agir humano, sendo que disso advém uma grande riqueza no convívio entre os indivíduos. Esta riqueza diz respeito à diferença e não aos padrões comportamentais uniformizados, o que equivale ao reconhecimento da alteridade, isto é, da existência do outro, que permite o diálogo e o consenso. Desse diálogo sócio-intercultural, através de diversos contatos interétnicos, resultam novas e ricas maneiras de sentir, pensar e agir, bem como o respeito às diferenças culturalmente estabelecidas.

O direito à diferença é, antes de uma previsão normativa, uma realidade concreta, pois faz parte das relações humanas por estar em contato com outras formas de se expressar e agir. Neste multiculturalismo destaca-se a língua, uma das muitas formas de expressão humana, garantida também constitucionalmente aos povos indígenas do Brasil.

Mesmo sendo a língua portuguesa o idioma oficial do Estado brasileiro, conforme dispõe o artigo 13 da Constituição Federal de 1988, é respeitado o direito ao uso de outros idiomas que possam existir em seu território, devendo adotar políticas públicas que objetivem a valorização de tais idiomas. E uma das formas de valorizar outros idiomas está na política de educação multicultural bilíngue, conforme normatizado na CF/88.

A CF/88, embora não defina a expressão “patrimônio cultural”, enumera os bens componentes desse patrimônio.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à **identidade**, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

**I - as formas de expressão;**

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (grifamos)

O *caput* do mencionado artigo diz respeito à identidade, ou seja, está relacionado ao direito linguístico, uma vez que é através da língua que se transmite a identidade, as experiências e a cultura de um grupo. O dispositivo também protege bens culturais históricos, artísticos, paleontológicos, arqueológicos, etnográficos, folclóricos, paisagísticos, científicos, isto é, o arcabouço cultural brasileiro. As formas de expressão dizem respeito às formas de se exteriorizar as manifestações culturais, como: a Língua, a Literatura, a Música, a Dança, as Festas Religiosas, o Folclore. Desta forma, percebe-se que a língua está no rol dos denominados direitos culturais ou patrimônio cultural brasileiro.

Diferente do idioma oficial, aquele disposto na Constituição do país, como no caso da língua portuguesa para o Brasil, a língua nacional é a língua que representa uma unidade das características identitárias de um determinado grupo. Ela reflete, portanto, uma determinada herança étnico-cultural e é a representação de uma consciência nacional, de um povo, de uma nação. Sendo normalmente falada por minorias étnicas ou culturais, ou as denominadas minorias sociais, a sua preservação é uma maneira de evitar que forças hegemônicas da maioria avancem sobre ou discriminem aquelas minorias.

Conforme Ribeiro (2009, p. 282) “a língua constitui um dos elementos mais persistentes da cultura; todavia, também ela reflete forçosamente as experiências vividas pelo grupo”. Assim, a língua é relacionada à identidade, à cultura e às experiências vivenciadas por um determinado grupo.

De acordo com Oliveira (2008), por volta do ano de 1.500 eram faladas no atual território brasileiro aproximadamente 1.200 línguas, das quais restaram cerca de 180. Conforme o autor, em 2005, a redução de 1200 para 180 línguas indígenas nos últimos 500 anos foi o resultado de um contínuo processo colonizador violento.

Entretanto, o Censo Demográfico Brasileiro (2012) revelou que a pesquisa realizada em 2010 identificou 274 línguas indígenas faladas atualmente no Brasil. Esse número, se comparado à época da descoberta do Brasil, foi reduzido de modo assustador. Neste sentido, proteger a língua indígena não é apenas um direito dos indígenas, mas um dever tanto do Estado como da própria sociedade.

De acordo com Oliveira (2008), atualmente não são poucas as línguas diferentes do português faladas pelos brasileiros:

são faladas cerca de 210 línguas por cerca de um milhão e meio de cidadãos brasileiros que não têm o português como língua materna, e que nem por isso são menos bra-

sileiros. Cerca de 190 línguas são autóctones, isto é, línguas indígenas de vários troncos linguísticos, como o Apurinã, o Xoklêng, o Iatê, e cerca de 20 são línguas alóctones, isto é, de imigração, que compartilham nosso devir nacional ao lado das línguas indígenas e da língua oficial há 200 anos, como é o caso do alemão, do italiano, do japonês (OLIVEIRA, 2008, p.57).

Os Direitos linguísticos são parte dos denominados Direitos Coletivos, pois o bem tutelado aqui é a língua, a qual não possui titularidade e ainda se caracteriza como um direito fundamental, visto que busca salvaguardar às minorias linguísticas o seu direito à livre expressão, ou conforme Silva (2006), esses grupos sociais reivindicam direitos de caráter coletivo, como a garantia do direito à terra, aos recursos naturais e principalmente à auto-determinação política e à cultura própria, dos quais o resguardo passa pela efetividade de seus direitos fundamentais.

Cabe destacar que a educação das comunidades indígenas em seu processo histórico integrado brasileiro sempre sofreu imposições de valores alheios e a própria negação de sua identidade e cultura passou a ser protegida pelo legislador constituinte no artigo 210, § 2º da CF/88, o qual determina que o ensino fundamental regular nessas comunidades seja ministrado em língua portuguesa, sendo assegurada também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, sobre os quais Lenza (2014) esclarece: “o acréscimo dos mecanismos próprios indígenas fortalece a ideia de preservação dos costumes, línguas, crenças e tradições dos silvícolas, indispensável em razão da inegável diferença cultural entre o homem civilizado e a comunidade indígena”. (LENZA, 2014, p. 884).

Neste sentido, o direito a uma educação escolar indígena salvaguardada pela própria Constituição Federal é um direito dos grupos a uma educação que promova suas identidades étnicas, costumes e tradições e que lhes protejam de uma prática assimiladora de suas culturas. E tal educação escolar indígena não

se resume ao direito de falar o idioma de origem, mas também publicar, difundir e facultar a leitura de livros em sua língua, objetivo que vai além de falar, ler e escrever naquele idioma.

Apesar de toda proteção constitucional, ainda falta investimento por parte do Estado para formar professores e capacitar a produção literária no idioma. O material escrito é esparso e distribuído de forma irregular. Isso dificulta a visibilidade cultural do grupo e de sua produção literária.

Os direitos indígenas fundamentais têm o objetivo de reconhecer a existência das comunidades nativas, bem como garantir o respeito à sua forma de interação com o mundo, sua organização social e identidade cultural. Assim, os direitos linguísticos no Brasil, de acordo com a legislação vigente, estão alocados dentro dos direitos educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 postula nos seus dois artigos 78 e 79, o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue, específica, diferenciada e intercultural aos povos indígenas.

Neste sentido, quando falamos em língua indígena, estamos nos referindo, também, à cultura e à história de um povo. Por meio da língua, o universo cultural de um povo é conhecido, isto é, por meio dela o grupo se expressa e informa suas experiências vividas e os desafios encontrados ao longo do tempo.

Quando uma língua é oficializada, isso significa que o Estado está reconhecendo sua existência e oferece aos seus falantes a possibilidade de não terem que mudar de língua sempre que queiram se expressar publicamente ou tratar de aspectos da sua vida civil. Além disso, o reconhecimento da existência de outras línguas além da reconhecida como oficial é uma forma de garantir aos falantes o próprio exercício da cidadania, pois aqueles que não falam apenas o português ganham visibilidade.

#### 4. CONCLUSÃO

Conforme visto ao longo deste artigo, a evolução do Direito Internacional tem conseguido oferecer visibilidade aos indígenas por meio de Tratados e Convenções Internacionais, que reconheceram o fato de que os índios, desde a colonização do Novo Mundo, foram e ainda estão sendo desrespeitados em seus direitos, explorados, oprimidos e afrontados em seus costumes e tradições pela cultura hegemônica. Isso se refletiu em nossa Constituição Federal promulgada em 1988.

A língua é uma forma de expressão estreitamente ligada à liberdade e à essência da vida humana, podendo ser vista tanto como um bem jurídico, como um bem cultural que possibilita a emancipação dos indivíduos através do exercício dos direitos humanos e como vetor do patrimônio cultural imaterial. A língua, assim, é uma forma de exercício dos direitos culturais linguísticos, dos próprios direitos de liberdade de expressão e comunicação e materialização do bem cultural intangível como forma de expressão.

Assim, a língua é um elemento fundamental que compõe a diversidade cultural e, portanto, quando se fala em direitos culturais linguísticos e em direito fundamental ao patrimônio cultural linguístico, percebe-se que o ordenamento jurídico pátrio tutelou o respeito à língua materna e o reconhecimento do direito de determinada comunidade de se expressar conforme os valores que afirmam sua identidade cultural.

Sendo constitucionalmente protegidos, os direitos linguísticos indígenas, como os outros direitos fundamentais inerentes aos índios, necessitam não apenas de uma garantia formal, mas de uma garantia material, que se revele através da plena tutela e gozo do patrimônio cultural dos povos indígenas, pois o direito do indivíduo, ou do grupo, de se expressar conforme a língua que represente sua identidade e sua memória decorre do arcabouço multicultural que informa o sistema jurídico brasileiro.

Trata-se, pois, de um direito subjetivo do indivíduo e do próprio grupo de se manifestar enquanto nação e, neste sentido, de se expressar, de exercer sua cidadania e sua própria condição humana. Ao mesmo tempo, estes direitos reconhecidos limitam a atuação estatal no sentido de o Estado não poder impedir o direito dos povos indígenas à manutenção de sua língua e dos falares, que são portadores de valor de referência cultural. O direito ao patrimônio cultural e ao exercício dos direitos linguísticos revela a própria resistência do indivíduo e do grupo à interferência estatal na sua liberdade de exercício cultural e da cidadania. A diversidade linguística constitucionalmente amparada encontra fundamento na valorização dos bens culturais que sejam importantes para a preservação da memória e da identidade dos falantes.

Proteger a língua indígena como um direito fundamental é proteger a diversidade cultural, o que permite garantir aos grupos indígenas, que se caracterizam como grupos minoritários, o acesso e fruição aos bens culturais. A diversidade cultural como bem jurídico constitucionalmente tutelado fundamenta a criação de políticas públicas diferenciadas e de ações afirmativas que objetivem a igualdade material que a Constituição Federal de 1988 garante aos povos indígenas.

## 5. REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CENSO DEMOGRÁFICO 2010. *Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <[http://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena\\_censo2010.pdf](http://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf)>. Acesso em: ago. 2015.
- CUNHA FILHO, Francisco Humberto Cunha. *Cultura e democracia na Constituição Federal de 1988: a representação de interesses e sua aplicação ao Programa Nacional de Apoio à Cultura*. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.
- LENZA, Pedro. *Direito Constitucional Esquematizado*. 18ª ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2014.

- LUÑO, Antonio Enrique Pérez; DÍAZ, Ramon Luis Soriano; TORRES, Carmelo José Gómez. *Diccionario jurídico: Filosofía y teoría del derecho e informática jurídica*. Granada: Comares, 2004.
- MARÉS, Carlos Frederico. A cidadania e os índios. *In: comissão pró-Índio. (org.). O índio e a cidadania comissão pró-índio*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, Campinas, SP: IPOL/Mercado das Letras, 2003 *apud* Rosângela Morello e Gilvan Müller de Oliveira. Uma política patrimonial e de registro para as línguas brasileiras. *Revista Patrimônio*, <http://www.revista.iphan.gov.br/materia.php?id=211>, acesso em 25.08.15.
- PEIXOTO, Erica de Souza Pessanha. Povos indígenas e o direito internacional dos direitos humanos. *In Direitos das Minorias e grupos vulneráveis/ coordenadores: Sidinei Gerra, Lilian Balmant Enrique; colaboradores: Carlos Nicodemos*. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.
- RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: A integração das populações indígenas no Brasil moderno*. 7ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional*. 10ª ed. rev. atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2012.
- SILVA, Américo Luís Martins da. *Direito do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais*. Vol. 3. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.
- SILVA, José Afonso da. *Ordenação constitucional da cultura*. São Paulo: Malheiros, 2001.
- VILLARES, Luiz Fernando. *Direito e Povos Indígenas*. Curitiba: Juruá, 2009.
- ULYSSES recebe cocar da amizade. *Folha de São Paulo*, São Paulo, p. A-4, 23 abr 1987.

## **A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIFERENCIADA, BILÍNGUE E INTERCULTURAL: UMA ESTRATÉGIA PARA MANUTENÇÃO DA LÍNGUA E DA CULTURA APINAYÉ<sup>1</sup>**

Severina Alves de ALMEIDA (UNB)  
Francisco Edviges ALBUQUERQUE (UFT)

### 1. INTRODUÇÃO

De acordo com os resultados do Censo Demográfico do IBGE (2010, p. 54), provenientes do quesito cor ou raça, 817,9 mil pessoas se declararam indígenas, representando 0,4% da população total do Brasil, incluindo, dentre estes, os Apinayé, povo indígena remanescente dos Timbira, falantes de língua homônima, pertencente ao Tronco Linguístico Macro-Jê e à Família Linguística Jê (RODRIGUES, 2002, p. 18), habitantes do norte do estado do Tocantins, na Região do Bico do papagaio. Os Apinayé, assim como os demais indígenas brasileiros, têm direito a uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, ou seja, um processo educativo que se efetive de acordo com especificidades de seu povo. Esses direitos são resguardados por instrumentos normativos nacionais e internacionais, com destaque para a Constituição Federal do Brasil (1988); Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional LDB 9394 (1996);<sup>2</sup> Plano Nacional de

---

1 Artigo vinculado ao Projeto da Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural do Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena/ CAPES/SECAD/ INEP - Edital 001/2009 - Projeto 014.

2 O utilitarismo é uma teoria teleológica e consequencialista. Defende que o fim de nossas ações é a felicidade e que o correto é definido em função das melhores consequências, que são definidas em função da maximização imparcial da felicidade dos afetados por nossas ações (STUART MILL, 2005, p. 55).

Educação PNE (1998) e Referencial Nacional para as Escolas Indígenas RCNEI (2002).

Nesse sentido, temos a Lei 11.645 de 10 de março de 2008, que determina que as escolas brasileiras, públicas e privadas, incluam nos currículos os diversos aspectos da história e da cultura dos povos indígenas no Brasil e que os conteúdos sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de arte, educação artística, literatura e história brasileiras. Segundo Almeida et. all (2011, p. 160-161), essa Lei modificou o mesmo dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), alterado pela Lei 10.639/2003, estendendo a obrigatoriedade do “estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” em todos os estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados. Estão na ordem dessa Lei as modalidades de Educação Infantil (EI), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Instituições de Ensino Superior (IES). Ademais, em nosso país os povos indígenas sempre estiveram à margem dos padrões culturais da sociedade envolvente, quer pela intolerância, quer pela discriminação social e étnica da cultura dominante, que de forma vertical estabelece as regras de formação, informação, comunicação e aprendizagem das sociedades minoritárias.

Nesse cenário há de se considerar também a hegemonia da língua portuguesa em domínios indígenas, quando as 170 línguas (Rodrigues, 2002, p. 18), faladas por 243 povos indígenas (FUNAI, 2010) brasileiros, são drasticamente estigmatizadas, uma vez que sua utilização se restringe aos limites territoriais da cada povo. Além disso, tem-se o fato de essas línguas, na visão da sociedade dominante, estarem desprovidas de uma função utilitarista<sup>3</sup>, o que as reduzem equivocadamente ao *status* de dileto ou mesmo de gíria.

Nesse sentido, o desafio maior do sistema educativo é propor alternativas que viabilizem a implementação, por parte

---

3 Dados da FUNAI (2011) indicam que das 24 aldeias Apinayé 15 vinculadas à Aldeia São José: Areinha, Areia Branca, Mata Verde, Bacabinha, Bacaba, Ouro Verde, Boi Morto, Serriinha, Prata, Cocalinho, Patizal, Abacaxi, Palmeiras e Brejinho; e 09 à Aldeia Mariazinha: Riachinho, Brejão, Bonito, Girassol, Macaúba, Botica, Mata Grande e Barra do Dia.

das sociedades indígenas, de políticas promotoras da unidade em meio à diversidade, notadamente em relação à manutenção e valorização das línguas brasileiras indígenas. Aliás, essa é mais uma barreira linguística enfrentada pelas comunidades minoritárias, uma vez que em nosso País prevalece a ideia de que somos uma nação monolíngue. Segundo Teixeira (2000, p. 291), no Brasil há pelo menos 200 outras línguas que são faladas pelas famílias brasileiras, de forma regular, como uma segunda língua que se fala em casa, ou às vezes, até como primeira língua, por exemplo, espanhol, alemão, italiano, romeno, sírio, krahó, waiápi, kaingng, tikuna, makuxi, apianyé, etc. As cinco primeiras são línguas trazidas para o Brasil no início da colonização e as outras seis já eram faladas no Brasil antes da chegada dos colonizadores. Na época em que os europeus chegaram ao Brasil, falava-se mais ou menos 1500 línguas indígenas (RODRIGUES, 2000, p. 17), mas atualmente fala-se apenas 170. Para Teixeira (2000, p. 292), apesar do intenso processo de extermínio a que foram submetidos, atualmente ainda há grupos indígenas no Brasil que só falam sua língua materna, enquanto há outros que já perderam sua língua de origem e só falam o português.

Essa realidade demonstra a fragilidade das línguas indígenas no Brasil, sendo que o prognóstico apresentado pelos trabalhos de Rodrigues (2002, p. 19-20) não é nada animador, pois, de acordo com esse autor, se não forem tomadas medidas eficazes contra o aniquilamento das línguas dos povos nativos brasileiros, em menos de um século, o número de línguas indígenas se reduzirá a 10% do total contabilizado atualmente. Ademais, quando uma língua morre, com ela morre a cultura do povo ao qual ela pertence. O modo de intervir depende de uma política de valorização e preservação dessa língua, o que pode se efetivar mediante estratégias que promovam a manutenção dos aspectos linguísticos e culturais de um povo. Para tanto, temos a escola e a educação que ela promove, pois ao se efetivar nos pressupostos da interculturalidade, atendendo às expectativas do povo indígena que a implementa, considerando

suas singularidades, a escola pode interferir de forma positiva, na revitalização da língua e da cultura indígenas. É nessa perspectiva que se insere este nosso artigo.

## 2. OS APINAYÉ E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: PELA PRESERVAÇÃO DA LÍNGUA E DA CULTURA INDÍGENAS

Os Apinayé são um povo indígena que habita no território Apinayé, uma área delimitada pelo decreto 90.960, de 14 fevereiro de 1985, com extensão de 141.904ha. Estas terras, distribuídas por 24 aldeias, situam-se no estado de Tocantins, nos municípios de Tocantinópolis, Maurilândia, São Bento e Cachoeirinha, na Mesorregião do Bico do Papagaio<sup>4</sup>. Segundo Albuquerque (1999, p. 20), “antes da demarcação da área Apinayé, os índios eram distribuídos apenas em duas aldeias, São José e Mariazinha. Porém, após a demarcação, eles se distribuíram pelo território, formando novas aldeias e, deste modo, passando a ter um maior controle sobre a área”.

Com efeito, a sociedade Apinayé convive com um entorno onde interagem fazendeiros e compradores do coco babaçu, havendo sempre interesses desses que tendem a se sobrepor aos dos indígenas. Todavia, eles se organizam para negociar a venda do produto. Essa organização é resultado de uma conscientização absorvida via educação escolar, haja vista o fato de muitos líderes das comunidades serem professores com ou em formação acadêmica intercultural, o que favorece a situação de contato. A educação escolar tem sido fundamental para que os Apinayé estejam cientes de seus direitos e assim possam conviver com a nossa sociedade sem perder suas identidades, suas referências culturais, seus valores, suas subjetividades.

Quanto ao desenvolvimento econômico, o grupo vive da agricultura familiar negociando o excedente em feiras das cidades circunvizinhas. O coco babaçu é um importante produto que tem aceitação em todas as épocas do ano, visto que existe uma fábrica

---

4 Destacamos uma Tese de Doutorado (2007) e duas pesquisas de iniciação científicas (2011-2012).

de derivados desse produto típico do cerrado brasileiro no centro urbano de Tocantinópolis. A caça e a pesca ainda estão presentes na vida desse povo, muito embora de forma escassa, devido aos avanços das atividades agropastoris e à forma predatória como têm sido conduzidas ao longo dos tempos.

No que tange à educação escolar, sua incidência entre os Apinayé teve início nos anos 60 do século XX, com a missionária norte americana Patrícia Ham, que estava a serviço do *Sammer Institut of Linguistics SIL*. Coube a essa instituição também a produção dos primeiros materiais didáticos para alfabetização desse povo, os quais ainda hoje são utilizados pelos professores das aldeias. Entrementes, com as ações do “Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Apinayé” que vem sendo desenvolvido desde 2001 por Albuquerque, atendendo à solicitação dos professores e lideranças Apinayé, tem-se produzido um expressivo material de apoio pedagógico que vem sendo utilizado nas escolas das aldeias. O material, bilíngue em Apinayé/português, contempla as áreas de Matemática e Ciências Apinayé; História e Geografia Apinayé; Livro de Narrativas e Cantigas Apinayé; Revista de Medicina Tradicional Apinayé e um Livro de Alfabetização. Além desses, há um livro de Português Intercultural e um Dicionário e uma Gramática Pedagógica da língua Apinayé. Também são relevantes os estudos desenvolvidos por Albuquerque (2007; 2010; 2011)<sup>5</sup>, focalizando os aspectos fonéticos e fonológicos da língua Apinayé, documentando, recuperando e revitalizando a língua e a cultura desse povo.

No tocante à cultura Apinayé, esta é muito rica e bastante diversificada, tanto material quanto imaterialmente. As pinturas corporais, os artesanatos, os rituais de corte de cabelo, corrida da tora, casamentos, enterros, ainda estão presentes. Essas práticas expressam a cultura desse povo e identificam traços marcantes,

---

5 Transculturização é o processo que ocorre quando um indivíduo adota uma cultura diferente da sua, podendo ou não implicar uma perda cultural. A transculturização está ligada à transformação de padrões culturais locais a partir da adoção de novos padrões vindos através das fronteiras culturais em encontros interculturais ou migrações transacionais, envolvendo sempre diferentes etnias e elementos culturais. É a transformação de padrões a partir do elemento externo (Japiassu & Marcondes 1990, p. 68).

notadamente no seu universo cosmológico, com simbologias bastante significativas que se refletem também no seu sistema social. Este, segundo Da Matta (1976, p. 95), “é dividido em dois campos complementares”, sendo um o campo das relações domésticas - que unem os seus familiares - e outro o campo das relações sociais ou cerimoniais, “que envolve obrigações rituais e políticas relacionadas à comunidade”. Para Albuquerque (2007, p. 39), “na vida cotidiana dos Apinayé esses dois campos se cortam. Todavia, a concepção desses campos como domínios divididos e separados é fundamental para a interpretação do mundo social Apinayé”.

Os Apinayé atualmente promovem uma política interna visando à coesão do grupo, tanto em termos social, quanto cultural, econômico e linguístico. Nesse cenário é importante destacar a força que adquirem as escolas que se instalaram nas aldeias. Isso porque, ao oferecer uma educação que promove a interculturalidade e o bilinguismo, essas escolas estão contribuindo, de forma decisiva, para a conscientização dos Apinayé acerca de seu *status* enquanto povo que luta pela preservação e manutenção de sua identidade sociocultural, linguística e que participa ativamente da construção de uma nação, da qual são parte integrante, a Nação Brasileira.

### 3. A ESCOLA NOS DOMÍNIOS SOCIAIS APINAYÉ

A Constituição de 1988 é um marco histórico nas relações entre as sociedades indígenas e não indígena no Brasil. A partir de sua promulgação, os indígenas passaram de categoria social estigmatizada e em vias de extinção, ao *status* de cidadãos com os mesmos direitos e também deveres de qualquer outro brasileiro, sendo respeitados como grupos étnicos diferenciados, com prerrogativa a manter “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” (Art. 231). O mesmo texto constitucional assegura às comunidades indígenas o direito ao uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, devendo o Estado proteger as manifestações das culturas indígenas (Art. 210/215).

Estes dispositivos constitucionais dão sustentação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394 de 20 de dezembro de 1996, que nas suas Disposições Gerais dedica dois artigos à educação escolar indígena. No artigo 78 a atual LDB determina que o Sistema de Ensino da União desenvolva ações integradas de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Tais proposições visam à criação de um subsistema de ensino voltado exclusivamente para a educação escolar indígena, delegando autonomia para que se edifiquem escolas nas aldeias desvinculadas dos modelos tradicionais que prevalecem nas escolas urbanas.

Além deste, temos outros documentos normativos que determinam que a educação escolar indígena deve ser intercultural e se efetivar alicerçada nas tradições culturais da respectiva comunidade indígena. O processo de ensino e de aprendizagem precisa promover o intercâmbio positivo e enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades. Esse intercâmbio deve pautar-se pelo diálogo constante entre as culturas, de forma a desvendar seus mecanismos, suas funções e sua dinâmica interacionais. A interculturalidade nos processos educativos escolares é um direito dos povos indígenas, assim como a utilização e valorização de suas línguas maternas no currículo. Considerando que a educação escolar nos domínios sociais indígenas historicamente se deu apenas em língua portuguesa, os indígenas encontram-se diante de um novo paradigma educacional, o qual deve promover uma educação bilíngue e intercultural, o que poderá favorecer o Bilinguismo nessas sociedades.

Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, no capítulo que trata dos objetivos da educação escolar indígena, certifica que a educação escolar deve ser um instrumento de afirmação da cultura indígena e também da preparação desses povos para se relacionarem com a sociedade de fora conforme o interesse de cada comunidade. Portanto, a escola indígena deve ser um instrumento de preparação de alunos indígenas para que possam fazer cursos universitários e ter

domínio sobre saberes da sociedade envolvente para transmitir seu conhecimento e defender seu povo (RCNEI, 2002, p. 41).

Com efeito, a educação escolar indígena, no período que compreende as décadas de 1910 a 1967, nos tempos do Serviço de Proteção ao Índio SPI, tinha por objetivo a integração dessas populações à sociedade abrangente assumindo um caráter religioso, buscando a conversão destes ao cristianismo. Ademais, a alfabetização era realizada em língua portuguesa, assim como o currículo e seus conteúdos, e estava sob a responsabilidade de professores não indígenas, de sorte que o Bilinguismo sequer era cogitado.

Conforme salientamos, a alfabetização bilíngue e intercultural, simultaneamente em língua portuguesa e em língua materna, é um direito conquistado pelos povos indígenas brasileiros. Todavia esse processo tem se apresentado sob sérias indagações, nomeadamente em relação às práticas pedagógicas dos professores que lecionam nas escolas das aldeias. Contudo, não devemos perder de vista que a alfabetização bilíngue tem, necessariamente, que acontecer sob a ação de duas línguas que sejam dominadas pelos professores, tanto indígenas quanto aqueles que se deslocam dos centros urbanos para lecionar nas escolas das aldeias.

Quanto às relações estabelecidas entre interculturalidade e educação bilíngue, Luciano (2006, p. 134) assegura que é imprescindível que se discuta o papel das escolas, de seu corpo educativo, da comunidade em que se está inserida a realidade que se pretende estudar, buscando a construção de um projeto educativo que seja relevante para essa mesma comunidade. Ao fazer um diagnóstico sobre a educação ofertada aos povos indígenas, Luciano constata que o modelo de ensino das escolas indígenas no País atualmente reproduz o sistema escolar da sociedade nacional e que normalmente as diretrizes, os objetivos, os currículos e os programas são inadequados à realidade das comunidades indígenas.

Esse mesmo autor admite a inexistência de supervisão pedagógica adequada e eficaz nas escolas das aldeias e que as atividades educacionais são prejudicadas diante da dificuldade de se fixar os professores nas comunidades, agravada pela inconsistência ou mesmo pela falta de programas de formação de professores indígenas adequadas. Além disso, “precisa-se enfrentar a barreira linguística, pois os professores encontram sérias dificuldades no desenvolvimento de seus trabalhos didático-pedagógicos e, conseqüentemente, o processo de alfabetização é prejudicado” (LUCIANO, 2006, p. 135). Não obstante, o Bilinguismo se caracteriza por ser um processo vinculado às práticas sociais da comunidade, de preservação da língua indígena, na medida em que possibilita o seu desenvolvimento, contribuindo para a sua permanente afirmação e para o reconhecimento étnico diante da sociedade não indígena.

### 3. INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR (BILÍNGUE) INDÍGENA

A educação indígena no Brasil tem seus indícios ainda no século XIV quando se efetivou a posse das terras conquistadas pelos europeus. Em 1549 os Jesuítas iniciaram o processo de catequese visando à conversão dos nativos ao cristianismo, ou mesmo ao seu aliciamento para o trabalho escravo. Entre os Apinayé a educação escolar só é introduzida no ano de 1962 quando Patrícia Ham (1979) e mais duas colaboradoras Helen Waller e Linda Koopman visitam essa sociedade indígena e lá se instalam por seis meses, estudando seus aspectos sociolinguísticos e produzindo os primeiros materiais didáticos e pedagógicos sobre a educação e língua Apinayé.

Inicialmente é importante apresentar alguns aspectos que identificam a educação indígena e educação escolar indígena. Em processos de aprendizagem de diferentes povos Meliá (1979, p. 23) identificou uma dimensão desconhecida pelas políticas assimilacionistas, as quais ignoravam os padrões de transmissão dos conhecimentos tradicionais para a formação de jovens e crianças de

acordo com suas concepções sobre formação da pessoa humana e a vida em sociedade. Do mesmo modo Henriques et. all (2007, p. 59) ressaltam que as práticas socializadoras da comunidade, em diversificados momentos, por meio de diferentes personagens e ao longo de toda a vida, são educacionais por natureza, valem-se da oralidade e têm estratégias muito particulares, pois a essa atividade, a educação escolarizada foi imposta visando a substituir e a neutralizar esses processos de formação.

Com efeito, os fundamentos da educação escolar indígena são a valorização dos saberes e práticas culturais próprios de cada sociedade, sem os quais a educação escolar em ambientes multiculturais perde o sentido. Segundo o RCNEI (2002, p. 23), essas sociedades possuem sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros, de sorte que se apresentam mesmo como valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas que podem e devem contribuir na formação de uma política e práticas educacionais adequadas.

No que tange às escolas Apinayé *Mãtyk* e *Tekator*, instaladas nas aldeias Apinayé São José e Mariazinha, Almeida (2011, p. 37) afirma que estas estão vinculadas à Delegacia Regional de Educação de Tocantinópolis, a qual supervisiona os trabalhos e é responsável pela avaliação das atividades pedagógicas. Estas unidades escolares, por estarem localizadas nas duas aldeias mais importantes desse grupo indígena, têm sob sua responsabilidade as escolas de outras aldeias Apinayé, funcionando mesmo como “escolas sede”. A escola *Mãtyk* da aldeia São José é um prédio moderno construído em 2008, com salas de aulas espaçosas, dois banheiros, sala de coordenação, direção e de informática. Esta escola mantém sob sua coordenação as escolas das aldeias Palmeiras, Patzal, Bacabinha, Prata, Serrinha e Boi Morto, ou seja, seis escolas, sendo que a escola sede atualmente tem 356 alunos matriculados no ensino fundamental e médio, mas somando as outras escolas o total chega a 500. Nestas escolas os alunos do 1º ao 5º anos do ensino fundamental só falam a língua materna, e nesta língua são alfabetizados, sendo que os professores são

bilíngues em Apinayé e Português. No entanto, existem classes multisseriadas no 1º e 2º anos e também no 5ª e 6ª anos. Segundo Maher:

[...] A multisseriação é um fenômeno muito presente nas escolas indígenas. Porque as comunidades são pequenas, suas escolas têm poucos professores e alunos e, portanto, em uma mesma sala de aula, têm-se, frequentemente, alunos de faixas etárias e níveis de escolarização diferentes e competências variadas. O que eu tenho observado é que a sala de aula multisseriada não chega a ser um problema tão dramático para os professores indígenas como o é para a maioria de nós. Os professores indígenas parecem saber lidar melhor com isso. Eles dão uma atividade para os pequenininhos e aí vão trabalhar um pouco com os alunos mais adiantados; aquele que já acabou a tarefa espera, pacientemente, sua vez de ter a atenção do professor, na maior parte das vezes desenhando. (MAHER 2005, p. 94).

Ao observarmos os professores das escolas Apinayé em suas atividades, constatamos a avaliação da autora. De acordo com Almeida (2011, p. 37-38), na escola Matyk a professora junta na mesma classe alunos do primeiro, segundo e terceiro anos totalizando 45 alunos e conduz as atividades com tranquilidade. No final da aula a avaliação, gira em torno de um texto que tanto pode ser escrito como desenhado, cuja atividade pode ser desenvolvida em duplas, o que causa boa aceitação por parte dos alunos. Nesse momento todos chamam a professora ao mesmo tempo, mas sem gerar tumulto. E ela, com muita paciência a todos atende sem se aborrecer. “[...] a dinâmica da ação docente numa sala de aula Apinayé é bem diferente do que ocorre nas escolas da sociedade nacional, e se dá sem estresse e sem castigo” (ALMEIDA, 2011, p. 38). Como se percebe, temos muito que aprender com a pedagogia dos professores Apinayé.

#### 4. ASPECTOS SOCIOLINGUÍSTICOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR APINAYÉ

A sociolinguística se caracteriza pela relação que determinada sociedade mantém com as línguas em situação de uso. No que diz respeito à educação indígena, é primordial que se tenha um diagnóstico de como se dá a utilização das línguas que interagem no ambiente escolar, no caso dos Apinayé, a língua indígena e a portuguesa. Segundo Guerreiro (2007, p. 91), o uso da língua materna para a educação é, indubitavelmente, a reivindicação mais generalizada e concreta que se desenvolveu.

[...] Começou como uma luta para que as crianças indígenas pudessem usar suas línguas, para fins não educacionais, nas escolas rurais; em seguida, estendeu-se à demanda de que alguns conteúdos educativos fossem ensinados adicionalmente na língua indígena; e finalmente, a que a própria educação se tornasse bilíngue. Essa última reivindicação chegou ainda mais longe: foi proposto que ela fosse bicultural ou intercultural, para fazer referência aos próprios conteúdos e, em alguns casos, que seja ensinada (e planejada) na língua materna e que o idioma nacional fosse aprendido como uma segunda língua. Por último, nas expressões mais avançadas dessa reivindicação, incluem-se dois reclamos que vão muito além do uso da língua: que os processos educacionais nas regiões indígenas sejam integralmente controlados pelos próprios indígenas por meio de suas organizações; e que as línguas indígenas, ou alguma dentre elas, sejam ensinadas como segunda língua a toda a população do país (GUERREIRO, 2007, p. 91).

Não obstante isto, língua e cultura se interpenetram de tal forma, que não se pode conceber uma sem a outra. Sem línguas não poderiam ter-se desenvolvido as culturas humanas, “pois as línguas é que permitem não só a transmissão da experiência e dos conhecimentos adquiridos às gerações seguintes, mas tam-

bém as ações cooperativas que caracterizam a organização dos indivíduos em sociedade” (Rodrigues, 2001, p. 269).

Nessa perspectiva, é importante ressaltar o multilinguismo que temos no Brasil. Teixeira (2000, p. 296) destaca que a população indígena, na época do descobrimento do Brasil, pode ter sido de 6 a 10 milhões falantes de aproximadamente 1.500 línguas. Atualmente são 170 línguas faladas por aproximadamente 817.000 indígenas. Para essa autora, há mais pessoas do que línguas porque alguns desses povos perderam completamente suas línguas. Outros as mantêm integralmente de forma a atender a todas as suas necessidades. “Na verdade, eles só passam a precisar do português no momento em que o contato com o branco se torna obrigatório e sistemático” (TEIXEIRA, 2000, p. 296).

Em relação aos aspectos sociolinguísticos dos Apinayé, constatamos que são comunidades Bilíngues. De acordo com Grosjean (1999, p. 1) classificamos bilíngues aquelas pessoas que usam duas ou mais línguas em suas vidas cotidianas. Para esse autor:

O que leva as línguas em contacto a fomentar o bilinguismo são as migrações de vários tipos (econômico, educacional, político, religioso), o nacionalismo e o federalismo, educação e cultura, comércio, casamentos, etc. Estes fatores criam diversas necessidades linguísticas em pessoas que estão em contacto com duas ou mais línguas e que desenvolvem competências em línguas, na medida exigida por essas necessidades (GROSJEAN, 1999, p. 1).

Os Apinayé em suas atividades cotidianas fazem uso das línguas materna e portuguesa em diferentes domínios sociais com não indígenas. Segundo Alkmin (2006, p. 3), o objeto da sociolinguística é a língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso. Seu ponto de partida é a comunidade linguística, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas no tocante aos usos linguísticos. Para essa

autora, uma comunidade de fala se caracteriza, não pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam, por meio de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras.

Albuquerque (1999, p. 33) constata que os Apinayé, historicamente, sofrem interferências em sua composição linguística devido ao intenso e inevitável contato com nossa sociedade e com outros grupos indígenas. Não obstante, atualmente um dos mais sérios desafios das lideranças Apinayé é manter a unidade do grupo em torno da coesão cultural e linguística. Para fazer frente aos conflitos linguísticos e culturais que daí advêm, é necessário se investir em uma Educação Intercultural e na valorização da língua materna. Nesse sentido, a língua indígena é aquela que promove a interação em seus domínios sociais, e o português uma segunda língua que dever ser apreendida na escola e que facilita as relações sociais, favorecendo o convívio na fronteira étnica.

Como sabemos, o Bilinguismo nas sociedades indígenas brasileiras se deu inicialmente a partir da situação de contato com a sociedade não indígena. No que tange aos Apinayé não foi diferente. Esse povo é bilíngue desde o século XVIII quando os colonizadores adentraram nos domínios territoriais da região norte do Brasil.

As causas que levaram os Apinayé a se tornarem bilíngues, ainda nos século XVIII, são os mesmos dos dias atuais e estão em consonância com o que afirma Grosjean (1999, p. 1), ou seja, os aspectos econômicos, educacionais e religiosos são os que mais contribuem para isso. Já a Educação Bilíngue Apinayé ainda no ano de 1960 era um modelo educacional que se enquadrava no paradigma assimilacionista o qual, segundo Maher (2006, p. 19) buscava, em última instância, educar os indígenas para que eles deixassem de ser índios. “O objetivo do trabalho pedagógico era fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional” (MAHER, 2006, p. 19).

Esse modelo prevaleceu até 1990 quando os Apinayé iniciaram um processo educativo na sua língua materna, enquanto língua de instrução, e tendo o ensino do português como segunda língua, numa perspectiva aditiva. Segundo Oliveira (2008, p. 5), “esta política educacional, com sua contraparte em uma política linguística e em uma política cultural, está sendo gerada em várias experiências de escolas indígenas diferenciadas, bilíngues e interculturais com professores indígenas”.

Segundo Krilanovich (2005, p. 1), “existem duas formas de bilinguismo que são comumente referidas como ‘aditivo’ e ‘subtrativo’. No bilinguismo aditivo, a primeira língua é segura, e a segunda língua serve como enriquecimento”. Para Maher (2006, p. 20), o bilinguismo aditivo pode ser definido como “Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico”, sendo que este se pratica nas aldeias Apinayé. Neste tipo de bilinguismo se pretende que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, mas busca também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais. Dessa forma, insiste-se na importância de que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo o processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais. Além disso, esse modelo busca promover o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas. E isso é papel da Educação Escolar Intercultural e Bilíngue.

Em relação à importância do Bilinguismo para as escolas em contextos interculturais, Krilanovich (2005, p. 2) afirma que o valor que as sociedades colocam sobre a linguagem pode ter um efeito profundo sobre bilíngues e que efeitos do bilinguismo nas habilidades cognitivas constata que bilíngues têm uma maior capacidade cognitiva no tratamento da informação. Nesse sentido, a Educação Bilíngue e Intercultural no contexto Apinayé tem como meta a valorização e manutenção da língua desse povo, não perdendo de vista a consciência do valor da preservação de sua cultura, seus ritos, seus costumes, suas formas de ser e de viver, constituindo-se em instrumento de defesa diante das determinações da sociedade envolvente. Ademais, uma educação com

visão crítica revela-se como primordial, desde que possibilite aos Apinayé interpretarem os discursos que a sociedade majoritária estabelece, e também a reagirem à doutrinação dissimulada (SILVA, 2001, p. 69), não se deixando dominar pela ação controladora da linguagem oficial. Uma educação que leve os Apinayé a lerem o mundo antes da leitura da palavra (FREIRE, 1988, p. 31); que vá muito mais além do que ensinar a identificar códigos e grafias de forma repetitiva e alienada. Finalmente, uma educação que leve os Apinayé à aquisição de uma leitura que lhes permita criticidade, autonomia e emancipação.

Com efeito, o Bilinguismo se instala numa determinada comunidade a partir da situação de contato, com pessoas que falam uma língua estranha à população. Portanto, os aspectos sociais são determinantes para a aquisição de uma segunda língua. Para Lopez & Schira (2007, p. 112), a educação bilíngue está relacionada às características sociais das comunidades em que essa modalidade se oferece. Portanto, a educação bilíngue não se restringe apenas a uma prática de ensino em que duas línguas interagem, muito embora esse fator seja relevante. Aspectos linguísticos, econômicos, sociais, políticos, culturais e didático/pedagógicos, que envolvem as comunidades indígenas, suas escolas e os demais setores da sociedade nacional, são decisivos. Os fatores sociolinguísticos e a cultura local irão dimensionar a proporção e a relevância das ações a serem implementadas no âmbito das políticas públicas que irão promover essa educação bilíngue. Dentre essas ações se destaca a produção de material didático apropriado, mas que esteja em consonância com o currículo oficial, uma vez que os alunos dessas escolas, posteriormente, serão submetidos a avaliações externas de amplitude nacional, com base num currículo unificado.

Harmers & Blanc (2000, p. 189) afirmam que a educação bilíngue é “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”. Os autores consideram o caráter multidimensional do Bilinguismo

e analisam seis critérios para definir sua presença na Educação Bilíngue: competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição; presença da segunda língua na comunidade e no ambiente; status relativo das duas línguas; identidade cultural e pertencimento ao grupo.

No tocante ao Bilinguismo que se pratica na educação bilíngue das escolas indígenas Apinayé, Almeida (2011, p. 55) identifica o Bilinguismo Transicional proposto por Hamers & Blanc (2000, p. 189). Isso porque, segundo a autora, a língua materna é utilizada como aporte facilitador na transição para a língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em relação ao objetivo, a educação bilíngue Apinayé se insere no programa compensatório, apontado por Fishman & Lovas (1970) (*apud* MEGALE, 2005, p. 8), uma vez que os estudantes são instruídos inicialmente na língua materna, visando a uma interação mais efetiva no contexto escolar. A educação bilíngue promove o Bilinguismo na sociedade Apinayé, permitindo-nos afirmar que a educação escolar é primordial à valorização, preservação e manutenção da língua e da cultura nessa sociedade indígena.

No tocante às línguas faladas nas aldeias São José e Mariazinha, Almeida (2011, p. 175) constata que a língua portuguesa está prevalecendo em domínios sociais exclusivos da Língua Apinayé. Nas aldeias estudadas, a autora identificou um “Deslocamento Sociolinguístico”, fenômeno recorrente quando, em situação de Bilinguismo, a língua de maior prestígio vai paulatinamente ocupando os domínios da Língua Indígena. Tal ocorrência foi verificada quando os Apinayé afirmaram usar também a Língua Portuguesa durante os eventos culturais e no âmbito familiar.

[...] Muito embora na aldeia São José a porcentagem de pessoas que fazem uso das Duas Línguas nas cerimônias da Tribo (10%) sejam bem menor do que se constata na Mariazinha (27%), é importante salientar que este é um domínio social onde a penetração de outra Língua que não a Materna, é motivo de apreensão, pois põe em cheque a

identidade linguística da comunidade, com uma tendência muito forte de, no futuro, poderem se tornar monolíngues em Português (ALMEIDA, 2011, p. 175).

No tocante à identidade sociocultural e linguística, a autora acredita que os indígenas da aldeia São José vem preservando os aspectos da cultura indígena de forma mais sistemática, presentes na confecção de artesanatos, na pintura corporal, cultura tradicional, corrida de tora e na língua materna que é falada por toda a comunidade.

As crianças com faixa etária de até seis anos, são monolíngues em sua Língua Materna. Os mais velhos, muito embora falem Português, só se comunicam com seus pares em Apinayé. Os adolescentes e jovens, que também falam Português, priorizam a Língua Materna nas interações intragrupo. Já na aldeia Mariazinha não é assim. Os elementos da cultura não indígena aos poucos vão incorporando o cotidiano de seus habitantes. O artesanato e as pinturas não são mais praticados. As crianças falam Português desde muito cedo, resultado da união de casamentos mistos (ALMEIDA, 2011, p. 175).

O fenômeno identificado pela autora é cada vez mais frequente entre os povos indígenas brasileiros e, conforme Grupioni (2006, p. 50), é identificado como transculturação<sup>6</sup>. Acreditamos que se aplica ao processo que sofrem atualmente os Apinayé da aldeia Mariazinha. Para Albuquerque (2007, p. 55), já naquela época foi possível identificar na língua falada pelos habitantes dessa aldeia, importantes transformações em sua estrutura fonética e fonológica que podem favorecer uma possível perda em sua identidade linguística, tendo como consequência a possibilidade de sua população vir a ser monolíngue em português, em curto espaço de tempo.

---

6 Transculturação é o processo que ocorre quando um indivíduo adota uma cultura diferente da sua, podendo ou não implicar uma perda cultural. A transculturação está ligada à transformação de padrões culturais locais a partir da adoção de novos padrões vindos através das fronteiras culturais em encontros interculturais ou migrações transacionais, envolvendo sempre diferentes etnias e elementos culturais. É a transformação de padrões a partir do elemento externo (Japiassu & Marcondes 1990, p. 68).

Nesse sentido, acreditamos que é papel da escola, por meio de seus professores, formados para o exercício do magistério intercultural e bilíngue, a partir de um material didático e de apoio pedagógico adequado à realidade indígena, fazer uma intervenção no sentido de promover mecanismos de valorização da língua materna e da cultura Apinayé. Afinal, a língua indígena e a língua portuguesa precisam ser vistas no mesmo nível de hierarquia, pois ambas são patrimônio de todos os brasileiros.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O povo Apinayé, conforme evidenciou este artigo, busca alternativas para que sua língua materna seja vista como algo positivo por suas comunidades. Igualmente, a cultura indígena adquire importância substancial, uma vez que o fortalecimento linguístico promove a valorização da cultura, pois uma está diretamente vinculada a outra. Ademais, no âmbito dessa dialética encontra-se a escola, uma instituição que por excelência produz, implementa e internaliza atitudes, valores e comportamentos, formando o intelecto e a mente de crianças, jovens e adultos, o que favorece o exercício da alteridade.

Nesse sentido, os indígenas Apinayé têm nessa instituição um poderoso aliado, uma vez que a educação promovida por suas escolas, em consonância com as práticas sociolinguísticas e culturais de suas comunidades colabora para que a língua materna tenha uma função real na escola, aspecto primordial dos fundamentos da interculturalidade, visto que os professores indígenas atuam não apenas como atores, mas como agentes sociais, promovendo uma interação entre seu povo e as ações da escola.

Essa postura dos professores indígenas corrobora para que a escola seja um local de confluência de vozes, promovendo estratégias de resistência numa realidade em que existe um conflito linguístico, haja vista a língua indígena não representar uma língua de prestígio, enquanto a língua portuguesa, uma segunda língua falada nas aldeias, apresentar-se como a língua do trabalho, da escola e das relações intergrupo. Conscientes

disso, a comunidade escolar indígena busca abolir o estigma que enfrentam e procuram alternativas no sentido de passarem para as gerações mais novas, aspectos atitudinais que revelem a língua indígena como um patrimônio não apenas do povo que a representa, mas de toda a humanidade.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. *Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito Com o Português: Aspectos Da Situação Sociolinguística*. Dissertação de Mestrado. UFG - Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 1999.
- \_\_\_\_\_. *Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinayé*. Tese de Doutorado. UFF – Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2007.
- ALMEIDA, Severina Alves de. *A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural: Um Estudo Sociolinguístico das Aldeias São José e Mariazinha*. Dissertação de Mestrado. UFT - Universidade Federal do Tocantins. Araguaína: 2011.
- \_\_\_\_\_. *et. all. A Educação Escolar Indígena Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural: implicações com base na Lei 11.645/08*. In: Albuquerque, Francisco Edviges. (Org). *A Educação Escolar Indígena Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural*. Goiânia: Ed. da PUC. 2011, p. 151-170.
- ALKMIN, Tânia Maria. *Resumo de Sociolinguística: Baseado no texto de Tânia Maria Alkmim*. In: Roberta Binatti / 2006.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Versão on-line. Disponível: [www.planalto.gov.br/ccivil.../](http://www.planalto.gov.br/ccivil.../) Acesso dia 03-abr-2009.
- \_\_\_\_\_. Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. São Paulo: SINPRO, 1996.
- \_\_\_\_\_. PDE - Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 1998.
- \_\_\_\_\_. Lei Nº 11.645, de 10 Março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/> Acesso 02-jan-2011.

- \_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Censo Demográfico 2010. Características gerais dos indígenas Resultados do universo ISSN 0104-3145. Rio de Janeiro. 2010. 245 pp.
- DA MATTA, Roberto. *Um mundo dividido: a estrutura social dos índios Apinayé*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1976.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FUNAI. FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. Relatório Geral. Administração Regional da FUNAI/Araguaína, 2011. Disponível on line: [www.funai.gov.br](http://www.funai.gov.br). Acesso: 10-ago-2011.
- GROSJEAN, F. Individual Bilingualism. In *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1994. And in Spolsky, B. (Ed.). *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Oxford: Elsevier, 1999. Disponível on line: <http://www.bilingualfamiliesconnect.com/Individual>. Acesso: 24-fev-2011.
- GRUPIONI, Luis Donizeti Benzi. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni*. Brasília: MEC, 2006, p. 39-68.
- HAM, Patrícia. *Aspectos da Língua Apinayé*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1979.
- HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. A. *Bilinguality and Bilingualism*. Second edition. Cambridge University Press, 2000.
- KRILANOVICH, Mara. *Bilingual Education: Why Culture Matters*. May 4, 2005. <http://www.mjkrilanovich.com/files/BiliEd.pdf>. Acesso 11-ago-2012.
- LOPEZ, L. E. SICHRA, I. Educação em Áreas Indígenas da América Latina: balanços e perspectivas. *Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue*. Hernaiz, I. (Org). 2ª ed. Brasília: MEC. 356 p. 2007.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*– Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006, pp. 224.
- MAHER, Terezinha Machado. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. In: FARIA, A.L.G. e MELLO, S. (Org). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 75-108.
- \_\_\_\_\_. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 230 pp.

- MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]. Acesso dia 28-jul-10.
- MELIÁ, Bartolomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo, Loyola, 1979.
- RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. Biodiversidade e Diversidade Etnolinguística na Amazônia. In: SIMÕES, Maria do Socorro Simões. (Org.). *Cultura e biodiversidade entre o rio e a floresta*. 1ª ed. Belém: Universidade Federal do Pará, 2001, v. 1, p. 269-278.
- \_\_\_\_\_. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Ed.Loyola, 2002, p. 17-37.
- SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. *A Situação Sociolinguística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura*. Ministério da Justiça Fundação Nacional do Índio. BRASÍLIA: 2001. Disponível on line: www.funai.gov.br. Acesso 11-dez-2010.
- STUART MILL, John. *Utilitarismo*. Tradução de Pedro Galvão. Porto: Porto Editora, 2005, 128 pp.

## **ACESSO DOS POVOS INDÍGENAS À EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE: UMA FORMA DE GARANTIR SEUS DIREITOS CONSTITUCIONAIS**

Martha Helena Rodrigues de SOUZA (UFT)  
Francisco Edviges ALBUQUERQUE (UFT)

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho pretende descrever a oportunidade, ou não, da implantação do sistema de cotas indígenas na Universidade Federal Tocantins. A inquietação que determinou o problema de pesquisa foi o grande número de reprovação entre os indígenas, em particular no campus universitário de Palmas.

Atualmente, o acesso indígena à educação superior se dá em meio a vários desafios, visto que o indígena ao chegar à universidade depara-se com uma nova língua, o português como língua oficial. Essa língua não é de total domínio pelos povos indígenas, os quais tiveram uma educação nos ensinos fundamental e médio alcançada nas escolas de suas aldeias, nas quais aprendem, na sua língua materna, as crenças, valores, tradições e cultura diferente dos saberes não indígenas, que é um mundo totalmente desigual para eles, embora seja garantido pela lei 9.394/96, art.32 § 3º, ao reger que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Contudo, a lei 12.416/11 altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas, conforme o artigo citado:

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.

Observadas as leis, há um grande contrassenso entre a lei e a realidade. Portanto, para que haja êxito nos resultados das implantações de cotas indígenas, existe a necessidade, além da formação de professores em licenciatura, de haver preparação desses candidatos de acordo com a realidade e a cultura do indígena, pois teremos de motivá-los para o aprendizado de forma que, ao chegarem à universidade, possam ter segurança no falar, utilizando a sua língua.

Nossa pesquisa trata de uma abordagem qualitativa, direcionada para as dificuldades existentes ao acesso de ensino superior, uma vez que não é utilizada a língua materna como primeira língua na universidade. Os indígenas, quando conscientes dos resultados, têm mais chances de contribuir para que os povos etnicamente minoritários possam utilizar deste instrumento e lutar pelos seus objetivos.

## **2. HISTÓRICO DOS ÍNDIOS BRASILEIROS**

O objetivo de apresentar o histórico dos índios brasileiros no presente trabalho é destacar alguns aspectos que vêm se evidenciando e que são de expressiva importância quando discutiremos em políticas de ação afirmativa na Universidade Federal do Tocantins, considerando os povos indígenas no Brasil como seus destinatários.

Discutimos, inicialmente, um pouco da história deste povo que tem o seu legado em partes inserido nos habitantes deste país e como os povos indígenas têm vivenciado os desafios e oportunidades apresentados a eles. Em um segundo momento, narramos como tem sido a educação dos povos indígenas na formação escolar até chegarem à universidade. Em um terceiro momento, tentamos conceituar e entender os objetivos e os resultados das cotas indígenas como ação afirmativa de acesso ao ensino superior dos indígenas. E, por fim, apresentamos certos contornos das ações afirmativas, por meio de normativas e da aplicabilidade da educação indígena para o acesso dos povos indígenas à Universidade no intuito de garantir seus direitos constitucionais à educação universitária bilíngue.

Os povos que aqui viviam, quando descobriram estas terras, tinham uma cultura – maneira de sentir, pensar e agir – totalmente diferente da europeia. Andavam praticamente nus, e seus alimentos e suas casas, seu trabalho e sua diversão, sua arte e sua religião nada tinham a ver com os costumes em voga na Europa (PILETTI, 1999, p.9). Existe ainda a possibilidade de que sejam autóctones, isto é, originários do próprio continente. (COSTA 1999, p.29).

À época da colonização os dominantes não consideravam os indígenas como parte integrante no processo de colonização de forma igualitária, conforme (URBAN, 1992, p.115) o debate das legislações indígenas no Brasil há muito tempo deixa a desejar, visto ser a política:

contraditória, oscilante, hipócrita: são esses os adjetivos empregados, de forma unânime, para qualificar a legislação e a política da Coroa portuguesa em relação aos povos indígenas do Brasil colonial. Desde o trabalho pioneiro de João Francisco Lisboa (1852), as análises da situação dos índios durante os três séculos de colonização reafirmaram o caráter ineficaz ou francamente negativo das leis.

Sabemos hoje que os povos indígenas brasileiros não formam um grupo homogêneo. Assim como a língua, também, os costumes as crenças, as formas de organização familiar e social, as técnicas de artesanais, a cultura, enfim, variam muito de um grupo para outro. Podem-se, é verdade, destacar algumas características mais gerais, encontradas num maior número de grupos; mas é sempre necessário ter em mente que mesmo tais características não podem ser generalizadas para todos os grupos indígenas do Brasil. Um dos critérios bastante utilizados para classificar os indígenas é agrupá-los de acordo com a língua que falam. Mais de cem línguas indígenas já foram identificadas e analisadas por especialistas. As línguas são agrupadas em famílias, e estas, em troncos (PILETTI, 1999, pp.18-9).

Precisamos de pesquisas que elucidam o empréstimo linguístico, pois dados de que dispomos atualmente indicam situações de intenso contato, multilinguismo, línguas de comércio etc, para uma região que vai do extremo oeste da bacia Amazônica para o norte e em seguida para o leste, cruzando toda a América do Sul ao norte do Amazonas (URBAN, 1992).

## 2. 1. DESAFIOS E OPORTUNIDADES DOS POVOS INDÍGENAS

Descrever sobre desafios dos povos indígenas na perspectiva histórica brasileira nos assusta, visto que muitos sonhos foram interrompidos de forma brusca pelos projetos coloniais, os quais, valendo-se da implantação da nova terra, da escravidão, de doenças, da ideologia religiosa, provocaram uma das maiores catástrofes demográficas da história da humanidade, além de uma matança sem precedentes dos nativos com a justificativa de autoridades imperiais e fazendeiros, que desejavam essas terras e entendiam que os povos indígenas que nelas viviam deveriam ser vinculados às vilas e cidades, ou espantados, aldeados ou simplesmente escravizados e eliminados.

Quando Cabral chegou em 1500, uma rede complexa e amplamente espalhada de povos indígenas já se encontrava aqui. Os índios contavam com mais de cem grupos linguísticos distintos,

dos charrua no extremo sul aos macuxi no extremo norte. [...]. Os índios que sobreviveram no Brasil retiraram-se para a floresta tropical ou para o interior temperado, onde os portugueses tinham dificuldade para persegui-los. Além disso, espalhavam-se em mais de uma centena de grupos linguísticos distintos, quase todos ininteligíveis um para o outro. O grupo linguístico que se revelou o mais importante foi o tupi-guarani, encontrado especialmente no Brasil litorâneo. Foi essa língua padronizada pelos missionários jesuítas sob o Brasil (SKIDMORE 1998, 29-30).

Os colonizadores da época eram atrevidos na sua atitude com relação ao povo nativo. Um cronista escreveu em 1570 sobre a língua de todos os índios litorâneos: “não acha nela F, nem L, nem R, coisa digna de espanto, porque assim não tem Fé, nem Lei, nem Rei: e desta maneira viviam sem Justiça e desordenadamente” (WEHLING & WEHLING, 1994. p. 87). Porém, podemos afirmar que eram: uma grande população, viviam livres e gozavam de sua própria cultura.

Os indígenas sempre foram estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais. Como consequência, muitos esconderam e negaram (e ainda escondem e negam) suas identidades, buscando amenizar as agruras do preconceito e da discriminação. Compreender as perspectivas deles, que cada vez mais estão nos meios urbanos em busca de conhecimento e garantia de direitos, é um desafio que percorre um “caminho novo e longo que precisa ser aprofundado e valorizado” (SANTOS BANIWA, 2006, p. 24).

Um dos grandes desafios na compreensão de suas perspectivas nos relacionamentos urbanos vem acompanhado, segundo BARÃO (2009, pp.90-91) do fato de não termos uma educação bilíngue, ou seja, a língua indígena e o português não constituem dois sistemas cognitivos interligados. É necessário que o aluno índio compreenda os símbolos da língua portuguesa com a mesma relação afetiva que tem com a língua materna, que é mais falada, porém há a necessidade de criar uma gramática das diferentes línguas indígenas e esse trabalho requer essa mesma ligação afetiva, para que produza o mesmo efeito psicológico

da passagem do conhecimento por via oral. O indígena, de maneira geral, tem demonstrado interesse em aprender a escrever e ler, tanto em português como na língua materna, porém com muito mais ênfase na língua portuguesa, para poder entender o funcionamento da sociedade branca.

Creemos que a maioria entende como afirma Barão (2009) servir o estudo do português para ler as escrituras passadas de uma hora, uma semana, 20, 80 ou 100 anos atrás, bem como para escrever nomes de gente, pássaro, peixe, caças e nomes de árvores, terras, praias, pedras, nomes de cobras, plantas, sol, lua, estrelas, nomes de abelhas, por exemplo (KIÃ-KAXINAWA, apud BARÃO, 2009 p.91).

Entender a sociedade branca no Brasil leva-me a buscar algumas vozes. Diz Marcos Terena (1996), da nação indígena Terena:

*Durante muito tempo na minha vida, eu comecei a ter vergonha de mim mesmo, de minha origem, das minhas tradições, do meu povo, até mesmo de meus pais. Mas, depois eu aprendi que sem eles, eu nunca seria nada, eu nunca seria um branco, vamos dizer assim... um branco no sentido de pessoa da cidade, porque eu nasci índio Terena, e também morrerei um Terena(1996). Então, com esses princípios, eu procurei trabalhar a minha formação de código indígena. Ao mesmo tempo, eu procurei mostrar para sociedade envolvente que de fato, por exemplo, de não estar com orelha furada, de não estar usando o beijo de pau, de não estar usando cabelo comprido, não significava que eu tinha deixado de ser índio, mas sim, que as características de meu povo eram um princípio próprio de meu povo, e que não me identifica na minha pessoa aquela generalização que é ser índio, uma coisa que na verdade não existe. Então eu peço, que os educadores, eles contribuam com a formação do respeito mútuo desde as crianças.*

*As crianças brasileiras, elas têm uma sede muito grande de conhecer o índio, mas, muitas vezes os professores erram ao afirmar que os índios são selvagens ou são preguiçosos, criando um preconceito estabelecido no próprio aprendizado do professor, na formação do professor (TERENA,1996 apud Gusmão 2000).*

Segundo GUSMÃO (2000, p.12), portanto a fala de Marcos

Terena faz sentido: é necessário recuperar e ensinar às crianças o respeito mútuo entre diferentes, tanto como é preciso fazer ver ao professor as introyeções da sociedade em sua percepção de mundo e, com isso, resgatar a história [...] nos conduzem a reverter o pensamento, escrutiná-lo em seus elementos, para então compreender os muitos significados em jogy.

Observa-se, porém, que vários povos perderam seu idioma, sua religião, sua economia tradicionais, o que não quer dizer que deixem de serem índios, pois conservam sua identidade étnica. Para Ramos (1988)

usar roupa, relógio de pulso, sandália havaiana o rádio transístor faz um índio se tornar branco tanto quanto um colar de conta, uma pulseira de fibra, uma rede de algodão ou uma panela de barro transformam um branco em índio. O que conta é o modo de ser, a visão de mundo, a atitude para com a vida, a sociedade, o universo e isso não se destrói tão facilmente (RAMOS 1988 apud PILETTI, 1999, p.25).

Segundo Piletti (1999, pp.29-30) os indígenas brasileiros também estão se organizando. Diversas lideranças começaram a se impor nos últimos anos, a partir da constatação de que os direitos dos índios só serão respeitados se eles mesmos passarem a defendê-los. O acesso que diversos índios tiveram à instrução, até mesmo superior, facilitou o processo de organização.

As questões enfrentadas atualmente pelos povos indígenas brasileiros apresentam raízes históricas marcadas pela dominação sociocultural dos não índios, sendo o principal desafio das sociedades indígenas manter um contato com a sociedade nacional sem perder a integridade cultural e étnica. Esse desafio deve ser tratado também como premissa na atenção às necessidades das comunidades indígenas, no sentido de embasar as práticas e as concepções de trabalho com elas (CRP/SP, 2010 apud FERREIRA, 2013, p. 20).

## 2. 2. FORMAÇÃO ESCOLAR DOS POVOS INDÍGENAS ATÉ A

## UNIVERSIDADE

O debate sobre esta questão tem sido um debate enviesado: o cerne da discussão oscila entre a escolarização em si do estudante indígena enquanto indivíduo/cidadão e aquela educação escolar voltada para o projeto político de um povo, diferente daquele da sociedade nacional. [...]. As escolas nas aldeias têm sido, com raras exceções, réplicas das escolas das cidades: a mesma proposta de currículos, de critérios de avaliação, carga horária, estrutura de funcionamento etc. A escola sendo pensada como possibilidade de que os grupos indígenas se “incluam” na sociedade nacional, abandonando com o passar do tempo o seu modo próprio de ser (LADEIRA 2004, p.143).

Desde o século XVI, para que os indígenas recebessem instrução, conhecimento para uma boa educação, não era fácil, havia sempre um interesse velado, com objetivo de ensiná-los uma religião ou para escravizá-los obtendo mão-de-obra para os serviços de colonização.

E ao longo do século XX, a opinião que o povo brasileiro tem do índio é a mesma do século XVI, com a Constituição Federal Brasileira em 1988, a qual da garantia de direitos antes negados aos indígenas, com a Lei 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, decretada em 1996 tem se início a uma nova fase política de gestão e legislação da educação brasileira. Fundamentando-se a criação de escolas indígenas e um sistema de ensino para os indígenas, a fim de educar as crianças, jovens e adultos na cultura, língua e costumes de seu povo garantindo a sua identidade e cultura<sup>1</sup>, para a preservação das gerações futuras - Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolve programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar

<sup>1</sup> Vygotsky, afirma que “nos primeiros anos de vida, a memória é uma das funções psíquicas centrais, em torno da qual se organizam todas as outras funções. A análise mostra que o pensamento da criança de pouca idade é fortemente determinado por sua memória” (1998, p. 44).

aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

O Estado tutor jamais se preocupara em colocar em prática uma política de educação específica para o índio que não fosse à voltada para a integração. Antropólogos e linguistas eram chamados para darem pareceres sobre os convênios estabelecidos com as instituições religiosas, mas não para idealizarem e realizarem uma proposta de Educação Escolar Indígena (KAHN e FRANCHETTO 1994, p.6).

Portanto, o direito a uma Educação Escolar Indígena - caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas e pela revitalizada associação entre escola/sociedade/identidade, em conformidade aos projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena - foi uma conquista das lutas empreendidas pelos povos indígenas e seus aliados e um importante passo em direção da democratização das relações sociais no país (HENRIQUES, et al. 2007, p.9).

Nosso país tem uma escola política e o modo pelo qual o Estado atua seu pensamento, por meio de suas permissões seletivas, seus artifícios de afirmação e poderes legais, influencia as práticas escolares no mérito da ideologia predominante e, no caso dos povos indígenas, é um dos exemplos mais significativos e marcantes nos dias atuais.

Um desses exemplos é a implantação do calendário escolar nas escolas das aldeias, que é muito mais complexa do que pode parecer à primeira vista. Pessoas desavisadas pensam que é apenas uma questão de adaptação, de fazer alguns ajustes entre o calendário escolar tradicional (das escolas das cidades) e a situação de vida das aldeias (tempo de roça, de festas etc), ilustrando-os com desenhos indígenas, criando na língua indí-

gena nomes para os meses, dias da semana etc. A questão é que o objetivo do calendário é o controle social do Estado sobre o andamento das atividades dos professores/alunos. O problema é: quem deve exercer este controle? Se pensarmos que este deve ser uma prerrogativa da comunidade para a qual a escola está dirigida, a questão é: como a comunidade irá criar um mecanismo de controle das atividades exercidas por seus professores? Há de ter consenso interno para este exercício. E este consenso não é obtido da noite para o dia, mesmo porque estes povos têm outra concepção de tempo (LADEIRA 2004, pp. 144 - 145).

Nesta disposição, as instâncias oficiais, responsáveis pela implementação e acompanhamento das escolas nas aldeias, deveriam, ao invés de estar apenas fiscalizando, também inserir essas novas práticas. E elas são particulares de cada situação, já que construídas em cada caso particular. Sem dúvida que este controle construído ao longo do tempo por uma comunidade, em discussão interna e com os agentes oficiais, deve ter parâmetros de referência (Ibid. LADEIRA, 2004, pp. 145 -146).

Na tentativa de inserir novas práticas na educação indígena, por mais de duas décadas, temos algumas saídas como a de KAHN e FRANCHETTO (1994, p.8) nas universidades brasileiras, aliadas à ação de organizações não governamentais, que têm tentado formular e viabilizar uma política nacional de Educação Indígena, cujos princípios básicos são: 1) a vinculação e reconhecimento das escolas indígenas no Sistema Nacional de Educação; 2) o uso das línguas maternas e incorporação dos processos próprios de aprendizagem como base de implantação da escola formal; 3) o desenvolvimento de programas, currículos e materiais didáticos específicos e diferenciados para as escolas indígenas; 4) preparação de recursos humanos especializados para a formação de professores indígenas. Esses princípios foram finalmente encampados pelo Ministério da Educação e constam num documento oficial intitulado “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, formulado em 1992, por força de um decreto presidencial de 1990 que trans-

feriu da FUNAI para o MEC a tarefa de garantir a escolarização dos grupos indígenas no Brasil.

Admitindo as confirmações mencionadas acima, temos o *projeto de apoio pedagógico à educação indígena apinayé/krahô*, assim como o Programa do Observatório da CAPES/INEP/UFT coordenados pelo Prof. Dr. Francisco Edvigés Albuquerque na UFT, que busca por meio desse - Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins a garantia de que as escolas indígenas do Tocantins tenham professores da mesma etnia que seus alunos, bem como a efetivação do acompanhamento pedagógico às escolas dando apoio à condução escolar de base específica e diferenciada. Com base nesses pressupostos, (ALBUQUERQUE, apud, ALBUQUERQUE 2007), em atendimento aos dispositivos constitucionais e fazendo validar uma educação bilíngue, pluralista e intercultural, o estado do Tocantins tomou medidas legais para adoção do ensino de língua materna relativa à educação escolar dos povos indígenas, a partir de 1998, por meio da Lei Estadual Nº 1.038 de 22/12/98, que dispõe sobre o sistema Estadual de educação Escolar Indígena para o Estado do Tocantins, na seção VII, que trata da educação para as comunidades indígenas (ALBUQUERQUE, 2012, p. 6).

Porém, ao afirmar que podemos aprender potencialmente muito sobre a história da cultura brasileira por meio das línguas queremos dizer que isso é possível, em primeiro lugar, se possuímos gramáticas, fonologias e vocabulários organizados e detalhados para todas as línguas e, em segundo lugar, se tiver aplicado a elas, com rigor, o método de reconstrução desenvolvido na linguística comparativa.

De acordo com Grosjean (1982. p.117 apud ALBUQUERQUE, 2007, p. 44), numa comunidade onde coexistem grupos linguísticos diferentes, as atitudes dos falantes em relação às línguas desempenham um papel importante na vida daqueles que usam essas línguas. Grosjean (ibid., p.118 apud ALBUQUERQUE, 2007, p. 44) afirma que sempre que há duas línguas em contato, provavelmente, encontraremos atitudes favoráveis e desfavoráveis em relação às línguas envolvidas.

Inquietos estudiosos linguistas já documentaram a perda de domínios e morte de muitas línguas indígenas. De acordo com Moore (2006, p.1) se dialetos mutuamente inteligíveis não são considerados línguas distintas, o número de línguas indígenas brasileiras relatadas por ele em 2006 seria 154 ou menos, e o número deve se reduzir com mais conhecimento.

Analisando a situação do Brasil como um país plurilíngue, oferecendo a língua portuguesa considerada e tratada como uma língua de maior importância, em relação às línguas indígenas que sempre foram discriminadas, preocupa-nos a manutenção de suas existências. Contudo, se adotarmos medidas preventivas, dispostas a impedir o derrotismo e o pessimismo exagerado, esse quadro pode mudar. Como exemplo temos o hebraico, atualmente, uma língua viva e comumente falada pela população de Israel, que sinaliza que podemos garantir como eles, se começarmos a trabalharmos hoje, neste sentido.

Para isso o Estado brasileiro deve se preparar para enfrentar um dos seus maiores desafios políticos: reconhecer que na nação brasileira, além das unidades políticas administrativas, além da União, dos estados e municípios, devem ser considerados também os territórios indígenas (LADEIRA 2004, 153).

### **2. 3. COTAS INDÍGENAS: AÇÃO AFIRMATIVA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR DOS INDÍGENAS**

Ao avaliarmos o crescimento dos programas de governos e as normativas existentes no âmbito da educação no Brasil, podemos considerar o crescimento da adesão às ações afirmativas na universidade brasileira, e constatar que, embora a ideologia hegemônica veicule propostas para a inclusão educacional e encontre respaldo, por conta da expropriação histórica dos direitos, como observa Sanfelice (2006, p 34), os seus limites são estruturais. Assim, pensar a universidade brasileira e algumas políticas públicas de inclusão, a partir de uma sociedade capitalista democrática, não pontuando os recursos existentes, o histórico do acadêmico, na sua linguagem e cultura, este momento, passa

de oportunidade a ser grandes desafios para este indivíduo e que muitas vezes não são vencidos.

Nota-se que a Ação afirmativa não resulta necessariamente na substituição de candidatos mais bem qualificados por candidatos menos qualificados dos grupos contemplados pela discriminação positiva. Dependendo das circunstâncias, uma política de ação afirmativa pode ajudar a reduzir distorções nos procedimentos de seleção ou introduzir novas distorções (WEISSKOPF, 2008 apud ATHAYDE, 2010 p. 27).

Observa-se que as políticas educacionais são confundidas ou favoravelmente norteadas como políticas sociais, com procedimentos corretivos para uma problemática gerada pela situação histórica, não identificada como de responsabilidade do Estado. E, se não se pode tratar a todos os índios do Brasil da mesma maneira, é porque eles não têm o mesmo comportamento à colonização e a educação do mesmo modo. Desse modo, Salienta-se que a educação escolar difere da educação indígena, além disso, todas as ações realizadas com os mais novos é para ensiná-los para a vida.

Segundo FERES JÚNIOR (2006, p.46) nas democracias contemporâneas, qualquer política pública tem de ser justificada perante a sociedade na qual é aplicada. Essa justificativa dá-se em vários foros: debate público, acadêmico, legislativo e jurídico. Apesar das diferentes linguagens técnicas que definem cada um desses campos discursivos, há um substrato normativo (moral) comum que baseia os argumentos de justificação de uma política pública. Os embates públicos e jurídicos a respeito deste tema vão continuar ainda por muito tempo.

Portanto, para chegar à educação superior o indígena tem todo um processo de aprendizagem que deveriam levar em consideração às afirmações da Pesquisadora em etnoarqueologia, mestre em História Ibero-Americana, BARÃO (2009, p. 88) a estrutura de funcionamento dessas escolas deve preservar a cultura de cada povo, através de um currículo interdisciplinar, intercultural e bilíngue, envolvendo as comunidades, que deverão

participar da organização da escola, e os professores poderão ser indígenas ou não, desde que possuam formação específica, que deve conjugar pedagogia com aspectos antropológicos básicos para a compreensão da cultura do outro.

O objetivo desse implemento é buscar meios para ampliar a qualidade da escolarização da população, promovendo o acesso universal à educação e ao patrimônio cultural, corrigindo assim a histórica desigualdade brasileira, entre regiões, pessoas, gêneros e raças, focando para os grupos sociais nas suas especificidades (ARANDA 2011, 44), visto que, como grupo social, os indígenas estão inseridos nesta busca pela qualidade.

#### **2. 4. NORMATIVAS E APLICABILIDADE NA EDUCAÇÃO INDÍGENA**

Dentro das normativas e suas aplicabilidades na educação Grupioni (2004, p.72) afirma ser o grande impasse do momento: de um lado, uma legislação progressista, de outro uma realidade que se mostra impermeável a ela. Para ele, o desafio é como superar o persistente hiato entre o que diz a lei e o que ocorre na prática, ou como fazer com que os dispositivos preceituados na lei ganhem efetividade na prática escolar das comunidades indígenas de todo o país. Além disso, questiona que, se pensarmos em mecanismos que garantam que os princípios contidos nas leis possam ser traduzidos em novas práticas dentro dos sistemas de ensino, é preciso saber como fazer com que as boas intenções legislativas e normativas se transformem em ações que alterem, de modo positivo, as atuais características das escolas indígenas. Dentre as questões: a necessidade de criação de novas leis e de novas normas, a construção de uma rede de interlocução entre os diferentes agentes públicos responsáveis pela oferta dos programas de educação escolar para os povos indígenas, de modo a assegurar o cumprimento do que já está estabelecido, bem como que mecanismos poderiam ser criados para garantir o controle social da política de educação escolar indígena no país.

Há quase uma década, Luciano (2006, p.183) afirma - a grande polêmica atualmente: “gira em torno da política de cotas nas universidades brasileiras. [...] Essa resistência já era esperada, se considerarmos o secular sistema educacional brasileiro profundamente excludente, discriminador e colonizador”.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As populações indígenas ainda se encontram à margem da sociedade, mesmo depois de 500 anos de ocupação de seus territórios pelas colônias europeias. Ainda se tem um caráter de conquista que a sociedade brasileira não consegue romper sobre esses povos. Cabe à escola e aos educadores mudarem esse quadro e começarem a pensar em outra história.

Nos últimos anos, afirma Grupioni (2004, p.69), em toda a América Latina estão ocorrendo inúmeras experiências positivas de educação bilíngue e intercultural, que têm propiciado novas oportunidades educativas para as crianças e adolescentes dos povos indígenas, a partir de um novo paradigma educacional, em que a escola valoriza a cultura e as línguas indígenas, ao mesmo tempo em que fortalece a identidade e a autoestima desses indivíduos.

Paradoxalmente, Athayde (2010, p.38) afirma: apesar dos esforços e iniciativas no sentido da inserção de indígenas no ensino superior brasileiro, há por outro lado, o reconhecimento de que esses mesmos acadêmicos têm enfrentado dificuldades para concluir essa etapa de formação acadêmica. Assim, apesar das iniciativas como ações afirmativas e cotas do âmbito das instituições de ensino superior públicas, em levantamento inédito do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP), os dados revelam que pelo menos 20% (1,2 mil) dos cerca de seis (6) mil estudantes indígenas de cursos de graduação de todo o país não concluem seus estudos. A entidade aponta, ainda, como principais causas da evasão indígena na universidade, o preconceito, a língua, a ausência de conteúdo básico das etapas iniciais da atividade escolar e o baixo valor das bolsas.

Junho de 2015, em visita a aldeia Brejo Grande, da etnia Xerente, em Tocantínia, tivemos oportunidade de presenciar que as crianças indígenas frequentam o ensino fundamental com a língua materna, não falam nada em português, porém, ao acessarem o ensino médio já começa a tortura da língua portuguesa. Nesse caso, muitas vezes eles não entendem o conteúdo aplicado em sala de aula, simplesmente por não entenderem o que o professor (a) fala. Na universidade continua a tortura, deixando a desejar o seu aprendizado, pela falta de uma segunda língua no contexto de aprendizagem em sala de aula, tanto na educação escolar, o português, quanto na universidade, a língua indígena da sua origem<sup>2</sup>. Sem ofuscar a ação, fica o questionamento: não será esta a oportunidade de termos mais percepções sobre soluções para o Brasil, que rompem com a sucessão de discriminações veladas e desigualdades que se perpetuam por gerações? Acreditamos ter contribuído de alguma forma para a reflexão daqueles que tenham curiosidade ou comecem a se dedicar ao estudo do acesso dos povos indígenas à Universidade com o intuito de garantir seus direitos constitucionais, educação universitária bilíngue.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. *Projeto de apoio pedagógico à educação indígena apinayé/krahô*. Disponível em <http://www.uft.edu.br/lali/uploads/projetodeapoioeadgAogicoapinayEkrahO.pdf> Acesso em 07/08/2015 às 15h:56min. Araguaína, 2012.

\_\_\_\_\_. *Contribuição da fonologia ao processo de educação indígena Apinayé*. Disponível em [http://www.btdt.ndc.uff.br/tde\\_arquivos/23/TDE-2008-02-27T124018Z-1329/Publico/Francisco%20Albuquerque-tese.pdf](http://www.btdt.ndc.uff.br/tde_arquivos/23/TDE-2008-02-27T124018Z-1329/Publico/Francisco%20Albuquerque-tese.pdf) Acesso em 07/08/2015. 00h:15min. 2007.

ARANDA, Maria Alice de Miranda. A participação como princípio orientador da política educacional no Brasil. In: *Educação brasileira: interfaces e solicitações recorrentes*, por Paulo Gomes Lima e Alessandra Cristina Furtado. Dourados: UFGD, 2011. 224 p.

ATHAYDE, Fernando Luís Oliveira. *Ações afirmativas, cotas e a inserção de acadêmicos indígenas na universidade estadual de mato grosso do sul (UEMS)*. Campo Grande, 2010.

BARÃO, Vanderlise Machado. *Educação indígena: um breve histórico*

2 Relato de um aluno indígena Xerente, acadêmico do curso de engenharia ambiental na UFT.

- constitucional e propostas para uma escola diferenciada. Rio Grande do Sul: BIBLOS, n. 2, v. 22, 2009.
- BRASIL, LDB. Lei 9394/96–Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lei\\_n9394.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lei_n9394.pdf) acesso em 03/07/2015 às 14h:55min.1996. 32 p.
- CARVALHO, Nelly. *Empréstimos linguísticos na língua portuguesa*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- COSTA, Luís César Amad; MELLO, Leonel Itassu A. de. *História do Brasil*. 11ª. São Paulo: Scipione, 1999. 496 p.
- FERES JÚNIOR, João. *Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa*. Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas. Brasília: UnB, p. 46-62, 2006.
- FERREIRA, Sandra Alberta. *Política de ação afirmativa: compreendendo a dinâmica da in(ex)clusão na formação acadêmica de estudantes indígenas da UFT* Disponível em [http://up.mackenzie.br/fileadmin/user\\_upload/imported/file\\_admin/PUBLIC/UP\\_MACKENZIE/servicos\\_educacionais/stricto\\_sensu/Administracao\\_Empresas/Teses\\_e\\_Dissertacoes/Sandra\\_Alberta\\_Ferreira.pdf](http://up.mackenzie.br/fileadmin/user_upload/imported/file_admin/PUBLIC/UP_MACKENZIE/servicos_educacionais/stricto_sensu/Administracao_Empresas/Teses_e_Dissertacoes/Sandra_Alberta_Ferreira.pdf) Acesso em 10/6/2015 às 19h. 2013. 131 p.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Das leis para a prática: impasses e persistências no campo da educação escolar indígena no país*. Cadernos de educação escolar indígena. n.1. Vol. 3ª ed . Barra do Bugres, Mato Grosso: FUNAI, 2004. 68 - 77 p.
- GUSMÃO, Neusa M. Mendes. *Desafios da diversidade na escola*. Mediações-Revista de Ciências Sociais, v. 5, n. 2, 2000. 9 - 28 p.
- HENRIQUES, Ricardo; GESTEIRA, Kleber; GRILLO, Susana; CHAMUSCA, Adelaide. *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural* 3ª.Ed.: Coord. Ana Luiza de Menezes Delgado. Vol. 3. Brasília: Secad/MEC, 2007. 133 p.
- KAHN, M.; FRANCHETTO, B. *Educação Indígena no Brasil: conquistas e desafios*. Em Aberto (INEP), n. Ano14, n.63 (jul./set. 1994): 5-9 p.
- LADEIRA, Maria Elisa. *Revista de Estudos e Pesquisas*. FUNAI, Brasília, V.1, Nº2 (dez. 2004). 141-155 p.
- MOORE, D. *Línguas Indígenas: situação atual, levantamento e registro*. Revista Eletrônica do IPHAN. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao02/02adm.php> Acesso em 20/6/2015, 2007. 5 p.
- PILETTI, Nelson. *História do Brasil* (edição reformulada e atualizada). 20ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1999. 431 p.
- SANFELICE, J. L. *Inclusão educacional no Brasil: limites e possibilidades*. In Revista de Educação da PUC-CAMPINAS, Nº 21, p. 29-40, novembro de 2006.

- SANTOS BANIWA, Gersem Luciano dos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. 233p. (Coleção Educação para Todos - Série Via dos Saberes, n. 1).
- SKIDMORE, Thomas E. *Uma história do Brasil*. Tradução: Raul Fiker. São Paulo: Paz e Terra, 1998. 365 p.
- TERENA Marcos. *Revista Mediações*, Londrina, v.5, n,2, p,9-28,jul./dez, 2000. 9-28 p.
- URBAN, Greg. A história da cultura brasileira segundo a língua nativa. In: *História dos índios no Brasil*. 2ª ed. Tradução: Beatriz Perrone-Moisés. Org. Manuela Carneiro da Cunha; São Paulo: FAPESP, 1992.
- VYGOTSKY, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## **ALFABETIZAÇÃO, ESCRITA E CONSCIÊNCIA DOS SONS DA LÍNGUA: ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO PORTA ABERTA – 3ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Antonio Cilírio da Silva NETO (PPGL – UFT)  
Carine HAUPT (PPGL – UFT)  
Neliane Raquel Macedo AQUINO (PPGL - UFT)

### **1. INTRODUÇÃO**

Para o estudo da Língua Materna no contexto do ensino fundamental, faz-se imperioso envolver uma reflexão sobre o plano educativo que se quer implementar nesse nível de ensino. O objetivo de estudar aspectos gramaticais do livro didático presentes nas aulas de língua é mostrar que os alunos são capazes de produzir conhecimentos previamente selecionados para sua série, com vistas a desenvolver a escrita ortográfica, a reescrita e a oralidade como parte desse processo de aprendizagem, conforme advogam os PCN para “que os alunos utilizem os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para melhorar a capacidade de compreensão e expressão, tanto em situações de comunicação escrita quanto oral” (PCN, 1997, p. 91).

Diante do exposto, pretende-se investigar, a partir da análise qualitativa e interpretativa, parte do conteúdo do livro didático **Porta Aberta**: letramento e alfabetização de Bragança e Carpaneda (2013), adotado em algumas escolas no município de Imperatriz-MA. Dessa forma, questões linguísticas de escrita (codificação) e de oralidade (decodificação) serão observadas nas atividades das crianças, tomando como base, o conteúdo do livro didático anali-

sado. Assim, é interessante adentrarmos, neste ponto, à questão da alfabetização e da consciência fonológica ou a consciência dos sons da língua, que devem subsidiar alfabetizadores de língua materna.

A alfabetização de adultos e crianças requer dos professores conhecimento de fonética e fonologia de sua língua para que atendam as necessidades de seus alunos. Para Seara e Lazzarotto-Volcão (2011), existem técnicas fonológicas que devem ser desenvolvidas em atividades com alunos que podem despertar o interesse dos mesmos sobre a língua. Sobre essa alfabetização, mesmo embora não seja vista como pré-condição para o letramento, conforme as autoras do livro investigado deve-se considerar que:

Alfabetizar-se corresponde a dominar a tecnologia da escrita, o que equivale a compreender como se dá o processo de conversão dos sons em letras e das letras em sons. Alfabetizar-se é, assim, condição necessária para o processo de letramento, embora não seja, evidentemente, condição suficiente (BRAGANÇA e CARPANEDA, 2013, p. 05).

Para que se tenha sucesso na alfabetização é de fundamental importância que se saiba lidar com a variação fonético-fonológica. Seara e Lazzarotto-Volcão (2011) estabelecem que variações sempre vão existir. É papel do professor, então, levar o aluno a compreender que essas variações podem ser relacionadas a elementos gráficos, fonéticos e que sofrem influências de natureza social. A partir dessas informações apresentamos considerações sobre consciência fonológica, sua caracterização e relação com aquisição de língua materna, tomando como fundamentos autores e trabalhos desenvolvidos na área.

## **2. ABORDAGENS SOBRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: CARACTERIZAÇÃO E RELAÇÃO COM A AQUISIÇÃO DE LÍNGUA MATERNA**

Sabemos que na consciência linguística, segundo Alves (2009), a análise e a reflexão da língua e a atenção para a organi-

zação estrutural do código são importantes no pensar conscientemente sobre a língua. Assevera o autor que:

a reflexão acerca da expressão linguística, a respeito de tais detalhes estruturais é, indiscutivelmente, uma ferramenta importante para a comunicação eficiente, pois permite criar e compreender jogos de linguagem que remetem as nuances de significado, segundas intenções e tantas outras idéias compreensíveis somente através do entendimento de certos aspectos linguísticos formais que, ainda por vezes discretos, se mostram bastante significativos (ALVES, 2009, p. 32).

Para Alves (2009) além dos processos de compreensão e produção linguística, o código linguístico envolve processos metalinguísticos, porque tomam a língua como objeto de análise em vários níveis. Dessa forma, quando o indivíduo tem consciência dos sons, das estruturas sintáticas, dos aspectos da semântica e da pragmática, ele reflete e manipula esse código descobrindo sobre a estrutura e suas relações com o funcionamento e o uso da língua. Essa habilidade de reflexão e manipulação em seus diferentes aspectos caracteriza a consciência linguística, que pode emergir na e para a consciência fonológica. Essa consciência fonológica, além do conhecimento dos sons, nos faz manipular as unidades sonoras das quais o indivíduo se mostra consciente e tem a capacidade de refletir, analisar e julgar através do estímulo auditivo.

Sabe-se, segundo Freitas, que a reflexão e a manipulação são palavras-chave na definição de consciência fonológica. Assim, definimos consciência fonológica como a capacidade do falante “reconhecer que as palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais que podem ser manipulados para a formação de novas palavras” (FREITAS 2003, p. 156). Sabemos que a concepção de consciência fonológica é muito ampla, ela apresenta diferentes níveis linguísticos que só

se revelarão em momentos específicos de desenvolvimento da criança.

Alves (2009) aborda a caracterização individual dos níveis da consciência fonológica. Nesse pensamento, no nível da sílaba, a criança tem a capacidade de segmentar as palavras em sílabas, que no português é a unidade natural de segmentação da fala e isso representa uma das primeiras habilidades de consciência fonológica adquiridas pela criança mesmo antes da alfabetização.

Para esse autor, além da consciência no nível da sílaba, há a consciência no nível intrassilábico que pode ajudar nas habilidades de consciência fonológica a serem adquiridas na alfabetização. Essa consciência pode ser dividida em consciência da rima e consciência das aliterações. A rima envolve palavras que possuem na sílaba final a mesma rima, como em *quintal* e *natal*, já as aliterações se referem à capacidade de reflexão e manipulação das palavras que possuem o mesmo ataque, como em *grave* e *grande*.

Diante disso, a consciência no nível intrassilábico pode se manifestar em tarefas de identificação e produção, em atividades em que o falante é questionado a identificar ou produzir palavras que rimem, ou reconhecer ou produzir palavras que iniciem com o mesmo som de outra palavra, o que precede a consciência no nível dos fonemas. Exemplos: apontar aliterações: **prato**, **preto**; apontar sílabas que rimam: **bo-né**, **ca-fé**.

As atividades com rimas dentro de uma única sílaba incluem a vogal e os segmentos que a seguem dentro dessa sílaba. Segundo Lamprecht (*et al.*, 2004), para que os termos “rima silábica” e “rima da palavra” não sejam confundidos, é importante saber que a rima da palavra inclui mais de uma sílaba e corresponde ao emparelhamento das palavras que apresentam sons iguais desde a vogal ou o ditongo tônico, até o último fonema, como por exemplo: *boneca*, *caneca* e *peteca*, apresentam sons iguais desde a vogal tônica e rimas nas palavras; as palavras *feito* e *peito* também rimam porque apresentam sons iguais desde o ditongo tônico.

Importante, também, é conhecer a consciência fonológica no nível dos fonemas, nomeada como consciência fonêmica. Lamprecht (*et al.*, 2004, p. 215), diz que “o fonema é uma unidade contrastiva - dois sons são fonemas separados de uma língua quando a diferença fonética entre ambos causa uma diferença de significado”. O desenvolvimento da consciência fonêmica não está relacionado só a contação de histórias e brincadeira, mas também na explicitação do código alfabético.

São exemplos, no português, os fonemas /p/ e /b/, o /p/ da palavra ‘pote’ quando substituído pelo /b/ muda de significado e passa a ‘bote’. Os fonemas /t/ e /tʃ/ só existem na língua inglesa, no Brasil esses sons são chamados de alofones, por exemplo, a palavra ‘tia’ pode ser representada por qualquer um desses sons, que são realizações fonéticas de caráter individual, de variação linguística como em tia [tia] e [tʃia]. Por isso, o indivíduo que manifesta consciência no nível do fonema é capaz de segmentar, juntar, identificar e excluir sons de uma palavra para formar outras palavras existentes na língua em nível mais complexo de consciência fonológica, porque uma unidade como a sílaba se discrimina auditivamente mais facilmente do que um só segmento. De acordo com Alves (2009), o reconhecimento de um único segmento exige maior habilidade do ouvinte/falante na produção de novas palavras.

Nesse nível maior de complexidade devemos nos perguntar quando a criança demonstra consciência fonêmica e conseqüentemente a aquisição de escrita. A aquisição de consciência fonológica pode auxiliar alfabetizadores e professores em sua prática, principalmente quando “a criança passa de uma fase em que não separa a linguagem do contexto semântico para outra na qual é capaz de pensar sobre a linguagem como um objeto” (BLANCO-DUTRA, 2009, p. 47). Assim, podemos observar se uma criança ou adulto manipula a linguagem, se podem detectar similaridades e diferenças entre sons, se dividem a palavra em sons e se as manuseiam conscientemente.

Diante disso, alguns instrumentos de avaliação de consciência fonológica devem ser organizados, em certos graus de complexidade, geralmente com tarefas mais simples até as mais complexas. As tarefas simples exigem uma operação acompanhada de resposta, como em cobra [ˈkɔbra] que deverá segmentada em sílabas co - bra. As tarefas complexas exigem da criança a realização de duas ou mais operações, como manter na memória a palavra ouvida enquanto se realiza outro tipo de operação, a qual requer um modo de manipulação, como em sala - [ˈsala], a criança mantém na memória a forma ouvida, inverte a ordem das sílabas e identifica uma nova palavra, como laça - [ˈlasa], Blanco-Dutra (*et al.* 2009) chama essas tarefas de atividades metafonológicas. Tendo em vista essas complexidades, no período da alfabetização de crianças e adultos, Blanco-Dutra (2009) nos chama atenção para verificar a relação entre consciência fonológica, a aquisição da língua falada e a aquisição de escrita no português brasileiro.

A criança entra na escola com considerável capacidade de reflexão linguística. Baseada em vários autores (entre tantos, COSTA 2002, MENEZES 1999, CARDOSO-MARTINS 1995, BRADLEY e BRYANT 1983 e MORIAS 1986), Blanco-Dutra (*et al.*, 2009) afirma que esses constataram que a consciência fonológica auxilia na aquisição da escrita e que a aquisição da escrita auxilia no desenvolvimento da consciência fonológica. Por isso, há uma relação entre consciência fonológica, letramento e aquisição de escrita para crianças e adultos em fase de alfabetização.

Para Blanco-Dutra (*et al.*, 2009, p. 92), a ordem de aquisição dos diferentes sons da língua, quando passou a ser estudado com foco no aspecto fonológico da linguagem, permitiu comprovar que “existem idades, com uma margem de variação dependendo da criança, para que os fonemas, as classes de sons e as estruturas silábicas surjam e se estabeleçam no sistema fonológico de cada indivíduo”.

Fator preponderante é saber, também, que a consciência fonológica não ocorre só no período da alfabetização, isso devido a criança já chegar à escola com uma gama de habilidades fono-

lógicas importantes para a aquisição da escrita. Muitas crianças já tem contato com materiais escritos e com situações de leitura e escrita, ou seja, estão inseridas em um ambiente de letramento. O letramento é importante porque informa, indiretamente, a relação entre consciência fonológica e escrita. Blanco-Dutra (2009) diz que o modo de participação das crianças nas práticas de leitura e escrita é o que lhes permite construir essa relação.

Para Leseman e Dejong (1998 *apud*, BLANCO-DUTRA, 2009, p. 101) a definição de letramento se dá como “um fenômeno complexo que inclui tanto o acesso à exposição como a instrução informal em leitura e/ou escrita”. Temos em mente, por exemplo, que uma criança que vem de um lar letrado é muito diferente daquela criança que tem pais analfabetos, que não faz uso da leitura e da escrita, porém a maioria possui domínio da língua oral.

Diante dessas dificuldades, Blanco-Dutra (*et al*, 2009) ressaltam que é durante a aquisição da escrita no período da alfabetização que os aprendizes devem ser expostos à maneira sistematizada do sistema de escrita e os alfabetizadores precisam acreditar que seus alunos são capazes de aprender e que terão sucesso na aprendizagem.

Por outro lado, o que falta “é a qualificação dos professores no sentido de saberem lidar com dificuldades específicas apresentadas por alunos alfabetizando para, quando necessário, encaminhá-los a um tratamento fonoaudiológico específico” (BLANCO-DUTRA *et al*, 2009, p. 103). Tessari (2002, p. 37), ao descrever a relação ortografia/fonologia no português brasileiro, argumenta que “para ensinar a escrita, é imprescindível que o professor tenha conhecimento quanto ao que ocorre nessa aprendizagem e em seus processos”.

Entendemos que quando o aluno já compreende os princípios da linguagem escrita, ele necessita delimitar as fronteiras de uma palavra, a fim de escrevê-la de maneira adequada. No início da aquisição da escrita, podemos encontrar crianças escrevendo frases como ‘a menina é inteligente’ e ‘amenina é inteligente’, uma vez que ‘a menina’ produz uma só corrente sonora, ou fa-

zendo associações em que a vogal *a* é parte da palavra, como na frase ‘Ana é amiga de minha mãe’.

O nosso sistema ortográfico apresenta três tipos de relações entre os sons da fala e as letras do alfabeto. A primeira relação de biunivocidade ocorre quando determinada letra corresponde a um determinado som, apenas as letras /p/, /b/, /t/, /d/, /f/, /v/ e /a/ apresentam esse tipo de relação. Para Faraco (2003), as unidades sonoras /ŋ/ de banho, e /ʎ/ de palha representam também relações de biunivocidade. Blanco-Dutra (*et al*, 2009) enfatiza que existe para a unidade sonora /a/ um determinado som, porém, para essa unidade sonora a relação de biunivocidade não existe, uma vez que essa pode se representar oral ou nasalizada, não ocorrendo relação de um para um, como no exemplo das palavras ‘abelha’ e ‘Ana’.

A segunda relação de biunivocidade ocorre quando uma letra pode ter mais de um som e um som pode ser representado por mais de uma letra, como é o caso das vogais: em posição átona final, o *u* é escrito com a letra *o*, em posição tônica, com a letra *u*, não havendo relação de concorrência. Nesse caso, a ocorrência é de relação cruzada previsível em que letra e som serão representados pelo contexto, como a letra *s* nas palavras ‘saco’ e ‘casa’ que representam diferentes sons (BLANCO-DUTRA *et al*, 2009).

A terceira relação é a de concorrência: mais de uma letra pode representar o mesmo som na mesma posição. Nas palavras /casa/, /exame/, e /azul/ o som /z/ entre vogais ora é representado por *s*, ora por *x* ou por *z* nesse caso não há nada que diga como a palavra deva ser escrita, apenas existe uma convenção ortográfica para que essas palavras fossem escritas dessa maneira, isso indica que esses símbolos são arbitrários.

No caso do /l/ em final de sílaba, em algumas regiões do Brasil pode ser pronunciado com o som de [w], e o aluno ao escrever palavras como ‘papel’ e ‘sal’, possivelmente terá dificuldades de usar a grafia correta, uma vez que há uma arbitrariedade entre o som [w] e a letra /l/. O alfabetizador, nesse momento deve explicar sobre questões dialetais, e mostrar ao aluno que é necessário a

memorização desses vocábulos, buscando solucionar as dúvidas recorrendo ao dicionário (BLANCO-DUTRA *et al*, 2009).

Portanto, é no período da alfabetização que a criança passa a prestar mais atenção à fala, começando a pensar sobre ela. É a consciência fonológica posta em ação. Ela precisa estabelecer relações entre o que é falado e o que é escrito, por meio da relação grafema-fonema, ou por meio da arbitrariedade entre os sons que produz e a grafia com a qual os representa, refletindo sobre a linguagem, mais especificamente sobre os sons da fala (BLANCO-DUTRA, 2009).

Em pesquisa realizada, Scherer (2009) constatou que muitos professores não fazem distinção entre o nome e o som das letras, nem trabalham com a explicação do som. São professores que fazem uso do método ideovisual (global) de alfabetização e nesse método tarefas em consciência fonológica não tem participação. A autora destaca que entre os métodos de alfabetização mais frequentes adotados ao longo da história, o método fônico é o único que leva em conta o ensino explícito do código alfabético e o da relação grafema-fonema, que é um método sintético de alfabetização, porque parte das partes para o todo. Iniciam-se pelo som das letras, passam para as sílabas, palavras, frases, até chegar ao texto.

O professor que utiliza o método ideovisual, considerado um método global de ensino, parte do todo para as partes, apresenta o texto ou frases para que a criança distinga unidades menores, palavras, sílabas e letras. A leitura é concebida como uma identificação visual e global da palavra que denota sentido, método defendido, segundo Scherer (2009).

Há um grande debate entre um ou outro método, vantagens ambos apresentam, “porém, há de questionar o que é necessário desenvolver na criança durante o processo de alfabetização” (SCHERER, 2009, p. 138). Sabemos que mais importante que qualquer método é o entendimento daquilo que mais facilita a aprendizagem da leitura e da escrita durante o processo de alfabetização, mas se há de valorizar o ensino do princípio alfabético, independente do método utilizado.

Por isso, na correspondência entre letra e som, a criança precisa ser instruída e aprender as representações escritas dos sons na fala, porque as letras nem sempre representam esses sons, sabe-se também que no sistema linguístico há regras que regem o sistema de escrita.

Segundo Scherer (2009), cabe a nós, enquanto professores e pesquisadores, encontrarmos as melhores estratégias para alfabetizar nossos alunos, pois para esses o importante é conhecer o princípio alfabético, os diversos portadores de texto e ler com competência. É diante dessa fundamentação que passamos aos pontos de fonética e fonologia do livro didático a ser analisado no próximo capítulo.

### **3. PONTOS DE FONÉTICA E FONOLOGIA NO LIVRO DIDÁTICO PORTA ABERTA: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO DO 3º ANO**

O livro didático na escola de ensino fundamental interfere não só no currículo, mas no cotidiano do espaço da sala de aula. É uma ferramenta tecnológica para o ensino e deve ser vinculadora de conteúdos com as práticas sociais, como instrumento que favoreça a aprendizagem dos alunos, o domínio do conhecimento e a reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares, ampliando a compreensão da realidade e instigando-o a pensar em ponto de vista, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais. O livro didático (LD) deve ser um subsídio da escola à promoção do exercício da cidadania e está em última instância a serviço da proposta pedagógica, não controlando totalmente a ação docente e o currículo (BATISTA, 2014, p. 44).

O livro deve ser um apoio ao ensino e ao aprendizado e não um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, ou apenas uma metodologia de ensino, para Batista (2014, p. 52) falta uma boa formação docente, visto que a formação tem se mostrado inadequada no desenvolvimento de competências básicas e na atuação profissional, dentre essas competências, a leitura para o desenvolvimento da atualização e formação profissional, seria um bom exemplo. Assim, o livro didático analisado

pertence à coletânea Porta Aberta (BRAGANÇA; CARPANEDA, 2013) destinado ao ensino fundamental menor (1º ao 5º ano), aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD - MEC, 2013-2015).

Compreendendo os aspectos de fonética e fonologia, o livro didático pesquisado apresenta logo na página 27, uma série de palavras para que os alunos observem as sílabas e respondam oralmente qual a relação do som nas mesmas, como por exemplo, nas palavras: **esqueça**, **esquecemos**, **daquilo**, **cadernos**, **quiser**, **educação**, **colorir** e **cubo**. Em seguida, pergunta-se qual a relação entre -qu e -c nessas palavras, o que vem depois do -c e do -qu e por que, em algumas palavras, usa-se -c, e em outras -qu. Finaliza-se essa atividade com um exercício de completar palavras com -c e -qu. A reflexão que essa atividade nos proporciona é a da consciência do som que o aluno adquire ao ler e reescrever essas palavras. O livro apresenta outras atividades dessa natureza.

Nesses direcionamentos sobre a alfabetização, Bragança e Carpaneda (2013) nos orientam que a criança precisa se apropriar do sistema da escrita e empregar seus conhecimentos na leitura de textos e também conhecer as direções convencionais da escrita que ocorre da esquerda para a direita e de cima para baixo, e que há vários alfabetos, cursivo, bastão e de imprensa, para que, diante disso, possa compreender em que portadores e em que contextos cada um deles aparece. Mais tarde, poderá grafar todos eles.

Como condutor do trabalho do alfabetizador, de forma sistemática e mecanizada, o livro didático, em muitas atividades, ainda tem sua importância, como estudar, explorar e ensinar o alfabeto. Dessa forma, o falante geralmente acredita que o sistema de escrita do português brasileiro é guiado pelo princípio alfabético: uma letra para cada som, mas sabemos que isso não corresponde à verdade. As relações entre grafemas e fonemas no início da alfabetização da criança é uma realidade abstrata, “entendida como domínio de uma tecnologia, a alfabetização é um processo pontual cujo término pode ser identificado. O processo

de letramento, porém, é constante” (BRAGANÇA e CARPANEDA, 2013, p. 06). No quadro a seguir apresentamos parte dos conteúdos para o 3º ano do livro didático que o aluno tem acesso.

Quadro 1: Conteúdos do livro didático Porta Aberta - 3º ano

Comunicação oral e escrita, palavras com c e <b>qu</b> , ordem alfabética, palavras com mp, mb e n antes de consoante. Uso de dicionário.
História em quadrinhos, palavras - separabilidade, sílabas, palavras com r e rr entre vogais. Carta. Uso de dicionário.
Sílaba tônica, palavras com sílaba terminada em r, reescrita de conto.
Ordem alfabética, estudo do s, morfologia: substantivo comum e próprio e uso de dicionário.
Pontuação - uso do ponto final, interrogação e exclamação, palavras terminadas com s e uso de dicionário
Palavras terminadas com s, pontuação, relatório, uso de dicionário.
Uso de dicionário, morfologia: número do substantivo - singular e plural, palavras com mp e mb, palavras com r entre vogais, palavras com ss.
Palavras com ss, gênero reportagem, uso de dicionário, morfologia: gênero do substantivo - masculino e feminino, palavras com c e ç

O que podemos apreender do currículo apresentado é que o livro didático Porta Aberta deixa claro para os professores e alunos os conteúdos referentes à fonética e à fonologia, sendo suporte para o professor alfabetizador.

De acordo com Antunes (2009) existe na escrita um conjunto de convenções que estipulam a forma como as palavras devem ser grafadas. Como convenções, as regras ortográficas devem ser estudadas, exploradas e progressivamente dominadas. Nessa perspectiva, as práticas de leitura e produção de textos em gêneros diversos que embasaram as atividades do livro didático foram subsidiadas pelo desenvolvimento da consciência fonoló-

gica em língua materna. Portanto, a escrita possui convenções ortográficas estabelecidas pela gramática normativa. A ortografia é artificial e a língua é natural, sendo assim, “a ortografia é uma decisão política, ela muda de uma época para outra” (ANTUNES, 2009, p. 54).

Diante disso, no livro didático pesquisado, observamos que devemos estar imbuídos de conhecimentos a respeito do ensino do código alfabético e da relação grafema-fonema durante o ensino da escrita ao aluno (BLANCO DUTRA et al. 2009). É importante salientar que é preciso auxiliar o aluno a descobrir que as palavras são constituídas de sílabas, e que elas não são apenas agrupamentos de consoante-vogal, mas que são formadas por mais de duas letras e até mesmo por uma letra só.

Haupt (2012) nos chama a atenção para a questão da formação do professor, posto que o profissional necessita tanto de conhecimento da língua quanto de metodologia de ensino. Corroborando a autora que o professor precisa conhecer o sistema vocálico e consonantal do português brasileiro, compreender como se dá a correspondência entre os sons e os fonemas, sem perder de vista as variedades.

Dessa maneira, para o ensino da escrita, algumas observações, como o ensino reflexivo e a consideração das variedades, são relevantes. Tarefas que apresentam variações que podem ser relacionadas a elementos gráficos, fonéticos que sofrem influências de natureza social, como as brincadeiras, músicas, histórias, ou qualquer outro recurso que exponha a criança às rimas e aos jogos da linguagem que façam usos dos sons, são de grande importância para a alfabetização.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas atividades analisadas que envolvem consciência fonológica, os professores podem apropriar-se dos conceitos das teorias e, ao reelaborarem tarefas de consciência fonológica, considerar que o desempenho da criança depende do processo cognitivo

da tarefa e do nível linguístico estabelecido. Portanto, deve-se iniciar com unidades linguísticas simples, considerar a sequência fonológica e também a hipótese que a criança tem sobre a escrita.

De suma importância é que o professor perceba e compreenda “que o processo de alfabetização e o desenvolvimento da consciência fonológica dependem um do outro, durante a aprendizagem da criança” (BLANCO-DUTRA, *et al.* 2009, p. 193). A partir dessa compreensão, é fundamental que o professor desenvolva atividades de consciência fonológica, para que a criança tenha sucesso e se torne um leitor e escritor eficaz e eficiente.

Entre outras considerações essenciais no trabalho do professor, Haupt (2012) aponta que os livros didáticos devem ser analisados com critérios, considerando a metodologia pressuposta. O professor deve ter “uma ampla formação em Fonética e Fonologia, incluindo modelos baseados no uso” (HAUPT, 2012, p. 255), para que entenda como funciona a língua e desenvolva um ensino consciente, sem equívocos que muitas vezes se reproduz nos livros didáticos.

A Fonologia de Uso foi pensada como alternativa para o pressuposto das teorias anteriores a ela que separavam o campo fonético do campo fonológico e morfológico, estabelecendo uma relação entre esses os diferentes módulos da linguagem (SILVA, 2013). Esta é uma proposta teórica que busca explicações para a dinâmica da língua, acreditando que a experiência é relevante para o aspecto cognitivo. De acordo com Silva e Gomes (2007, p.183), “(...) as representações fonéticas são abstrações da fala e a fonologia emerge da organização da gramática cuja relação simbólica entre forma e significado sugere um léxico plástico e dinâmico”.

O professor, também, “deve definir seus objetivos e buscar atividades que sejam importantes [...], selecionar material didático, flexibilizando-o conforme deseja trabalhar com seus alunos” (BLANCO-DUTRA, *et al.* 2009, p. 180). Além de tudo, o professor pode utilizar livros novos e antigos no seu trabalho de sala de aula, dependendo do que deseja como alfabetizador.

O presente estudo indicou que as aprendizagens iniciais da leitura e da escrita correlacionam-se ao desenvolvimento das habilidades fonológicas, especialmente na habilidade de segmentação e contagem de sílabas e com a relação entre a consciência fonológica. Nesse contexto, o livro didático, mesmo apresentando incompletudes, é heterogêneo nos saberes, crenças e valores, além disso, contribui para que o aluno tenha sucesso.

Enfim, tendo em vista o questionamento: o que fazer diante da análise desse manual? Lembramos que o melhor caminho é o ensino que tem como base a reflexão sobre os métodos e avaliações que são utilizados no processo. Esse exercício de reflexão pelo professor proporciona compreender melhor a alfabetização de alunos, para que os mesmos sejam sujeitos capazes de construir e mobilizarem os diversos conhecimentos para poder agir na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- Alfabeto Fonético Internacional*. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Alfabeto\\_fon%C3%A9tico\\_internacional#Hist.C3.B3ria](http://pt.wikipedia.org/wiki/Alfabeto_fon%C3%A9tico_internacional#Hist.C3.B3ria). Acesso em: 01/06/2014.
- ALVES, Ubiratã K. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina R. [et al.] *Consciência dos Sons da Língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p.31-46.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. 8ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BATISTA, Antônio A. Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Organizadores Roxane Rojo, Antônio Augusto Gomes Batista. 2ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. p. 25-68.
- BLANCO-DUTRA, Ana P. SCHERER, Ana P. Rigatti. BRISOLARA, Luciene B. Consciência fonológica e aquisição de língua materna. In: LAMPRECHT, Regina R. [et al.] *Consciência dos Sons da Língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 89-110.

- BLANCO-DUTRA, Ana P. Vias Paralelas: desvios fonológicos, consciência fonológica e aprendizagem. In: LAMPRECHT, Regina R. [et al.] *Consciência dos Sons da Língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 111- 129.
- BRAGANÇA, Angiolina D. CARPANEDA, Isabella P. de Melo. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*. 3º ano. 3ª ed. São Paulo: FTD, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: 144p. 1997.
- CAVALIERE, Ricardo. *Pontos essenciais em fonética e fonologia*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- FREITAS, G. *Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro*. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 155-170, 2003.
- HAUPT, Carine. *Formação Docente e a Fonética e a Fonologia: o Ensino da Ortografia*. Signum: Estud. Ling. nº 15/2, p. 237-256, dez. 2012.
- LAMPRECHT, R. R. et al. *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- MISKALO, Inês Kisil. *Sistemática de acompanhamento: Circuito Campeão*. São Paulo: Global, 2008. Edição de 2010.
- SEARA, Izabel C; NUNES, Vanessa G. LAZZAROTTO-VOLÇÃO, Cristiane. *Fonética e fonologia do português brasileiro: 2º período*. Florianópolis-SC: LLV/CCE/UFSC, 2011.
- SCHERER, Ana P. Consciência fonológica na alfabetização infantil. In: LAMPRECHT, Regina R. [et al.] *Consciência dos Sons da Língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 130-143.
- SILVA, T. C.; GOMES, C. A. *Aquisição fonológica na perspectiva multirrepresentacional*. Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 179-191, março, 2007.
- SILVA, T. C. *Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto, 2013.
- TESSARI, E. M. B. *Operações fonológicas nas alterações ortográficas: a presença da fonologia na ortografia*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2002.

## **CRENÇAS NA ESCOLA: REFLEXÕES ACERCA DE ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS QUE INFLUENCIAM NO APRENDIZADO DA FALA E DA ESCRITA**

Leicijane da Silva BARROS (UFT)  
Uagne Coelho PEREIRA (UFT)  
Karylleila dos Santos ANDRADE (UFT)

### **1. INTRODUÇÃO**

Muitos têm sido os estudos realizados nas últimas décadas do século XXI no tocante ao ensino de Língua Portuguesa. Esses estudos, principalmente na área da Sociolinguística, têm provocado uma reflexão acerca das concepções de linguagem e das crenças que educadores e educandos têm a respeito da língua, bem como da importância que se dá à fala e à escrita nesse processo.

A forma como a escola lida com essas questões influencia diretamente as crenças dos indivíduos sobre a língua e o seu processo de ensino-aprendizagem. Sob essa perspectiva, é que se torna relevante uma reflexão sobre essas crenças, de modo que compreendamos como elas interferem nas práticas pedagógicas dos educadores e no aprendizado da língua pelos alunos.

É nesse contexto que o presente trabalho se propõe a investigar as crenças que os alunos de turmas de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas da Rede de Ensino de Araguaína - TO, bem como os educadores graduados em Letras e em outras áreas de atuação, têm em relação à fala e à escrita. A relevância desse estudo residirá em

reflexões que redimensionarão nossas práticas pedagógicas no tocante a um ensino de língua materna, que valorize e respeite a existência das variedades linguísticas, compreendendo que para cada contexto de produção há a que melhor se adequa a situação comunicativa.

## 2. CRENÇAS, LÍNGUA E CULTURA

### 2.1 O QUE SÃO CRENÇAS?

As crenças têm despertado o interesse de diversas áreas do conhecimento e tal fato é resultado da necessidade humana de avaliar tudo que o cerca, desde questões religiosas, políticas, culturais, sociais e até mesmo linguísticas. Conforme afirma Barcelos (2006),

Os estudos a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas têm crescido bastante nos últimos anos no Brasil e no exterior. No Brasil, um número razoável de teses e dissertações vem sendo defendido nos diversos programas de pós-graduação no país [...] Além disso, um grande número de artigos [...] e capítulos de livros [...], bem como a publicação de um livro a respeito de crenças sobre aquisição de segunda língua (Kalaja & Barcelos, 2003) sugerem a importância desse conceito para a Linguística Aplicada. Nunca se publicou tanto a respeito de crenças no Brasil e no exterior desde 1995 (p. 15).

A palavra crença vem do latim *credentia* e significa de acordo com o Dicionário Aurélio, “fé religiosa; confiança; opinião”. As crenças referem-se àquilo que acreditamos e adotamos como verdade absoluta, mesmo que não haja evidência ou comprovação científica, se constituem a partir da visão que a pessoa tem de si e do mundo e é por meio delas que enxergamos todas as situações da vida. Barcelos (2006) também conceitua crenças, afirmando que:

Entendo crenças, de maneira semelhante a Dewey, como uma forma de pensamento, como construções de realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (p. 18).

As crenças podem sofrer influência de vários fatores e se constituem do que aprendemos com as pessoas com que convivemos, da educação que recebemos ou pelas experiências, traumáticas ou não, por nós vivenciadas. Ao passar dos anos, essas crenças vão se solidificando ou perdendo legitimidade, dependendo das situações vividas, que poderão reforçá-las ou substituí-las.

No contexto educacional, as crenças podem influenciar sobremaneira as práticas pedagógicas dos docentes, que acabam por transmiti-las aos educandos que, por sua vez, vão repassá-las às pessoas com quem convivem, constituindo um círculo vicioso que pode resultar na formação de conceitos errôneos, inválidos ou inadequados.

Em virtude do exposto, compreendemos a relevância desse estudo, principalmente no espaço escolar, onde as crenças que educadores e educandos têm a respeito da língua refletem na forma como encaram à fala e à escrita. Sendo assim, analisaremos como ocorre esse processo, refletindo sobre as formas de disseminação das crenças nos espaços escolares, bem como os impactos trazidos às habilidades linguísticas dos sujeitos.

## 2.2 LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE

Desde a Antiguidade, o homem já desejava expressar seus sentimentos, pensamentos e emoções. A fim de conseguir realizar tal feito é que ele desenvolveu a linguagem. A partir de então, ele pôde interagir com o outro, externando os seus anseios, desejos

e pensamentos, inicialmente através da fala e, mais tarde, por meio da escrita.

Ao longo dos tempos, várias concepções de linguagem foram surgindo e influenciaram sobremaneira as formas de compreender a língua, sendo, portanto, necessário que conheçamos quais são essas concepções e o que as norteiam.

Travaglia (1997) e Cardoso (1999) nos apresentam essencialmente três concepções de linguagem: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação.

A linguagem como expressão do pensamento, parte do pressuposto de que a “natureza da linguagem é racional, porque os homens pensam conforme as mesmas leis e que a linguagem expressa esse pensamento” (CARDOSO, 1999, p. 16). Nessa concepção, a linguagem estava vinculada aos estudos tradicionais, que privilegiavam as normas gramaticais.

Segundo Travaglia (1997), na segunda concepção, a língua é vista como um código e seu objetivo é transmitir uma mensagem. Nela, a linguagem é um meio de comunicação, sem interação e com privilégio do ensino da gramática.

Na terceira concepção, a linguagem é compreendida como uma forma de interação humana, em que os falantes da língua ou interlocutores interagem como sujeitos “que ocupam lugares sociais e falam” (TRAVAGLIA, 1997, p. 23). Essa perspectiva possibilitou o indivíduo conhecer a língua sob uma visão mais ampla, relacionada a aspectos históricos, sociais e culturais.

Desse modo, é possível depreendermos que língua, cultura e identidade, apresentam conceitos intrinsecamente ligados, pois é através da língua que a cultura é difundida, que por sua vez, é responsável pelo processo de identificação do sujeito. Segundo Coelho e Mesquita (2013),

A língua perpassa tanto a cultura quanto a identidade e é também por elas perpassada, o que faz com que a relação

entre estes três conceitos seja imanente, uma vez que não há cultura sem língua e que a identidade se constrói por meio da língua e da cultura” (p.24).

Segundo Silva (2000, p. 89), a identidade “é um significado – cultural e socialmente atribuído”. Por conseguinte, não é “fixa, estável, coerente, unificada, permanente [...] tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental.” (SILVA, 2000, p. 97). Ao contrário, “a identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada.” (Idem). Portanto, está em contínuo processo de construção, podendo sofrer alterações, influenciadas e resultantes de fatores de natureza diversa, tais como das relações que estabelecem com as outras pessoas, nos mais diferentes ambientes em que convive ou da educação que recebem. Compreendemos, portanto, que segundo ilustra Castell (2000),

[...] toda e qualquer identidade é construída. [...] A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espaço (p. 23-24).

Desse modo, percebemos que como a sociedade é constantemente impactada por mudanças, tanto a língua quanto a cultura e a identidade, não poderiam estar isentas desse processo, pois vão sofrendo transformações ao longo dos tempos, por estarem inseridas nas mais diversas relações sociais.

A fim de prosseguirmos com essa discussão, é importante que entendamos o que é cultura. Para Tylor (Apud LARAIA, 1986, p.25), um dos primeiros autores a apresentar um conceito da pa-

lavra inglesa *culture*, “tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. Em suas palavras, o autor evidencia que a cultura não se constitui por aquisição inata, mas é aprendida em função das diversas relações que o indivíduo estabelece com o meio em que vive.

Soma-se a isso o fato de que, conforme afirma Laraia (2014, p. 67), “a nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade”. Por isso, os indivíduos tendem a refutar todo e qualquer comportamento que se difere daquele considerado por ele normal, padrão, adequado ou correto. Ainda segundo o autor,

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura (LARAIA, 2014, p. 68).

Assim, percebemos que as concepções que cada sujeito tem a respeito de si e do mundo estão carregadas de crenças e valores que são construídos ao longo de suas vidas pelas relações que estabelecem uns com os outros e que os difere das outras pessoas, tornando-os únicos.

### **2.3 AS CRENÇAS, A SOCIOLINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

Nos últimos anos, os avanços nos estudos linguísticos, principalmente na área da Sociolinguística, têm influenciado as concepções dos educadores acerca da linguagem e do ensino de língua. Todavia, o que ainda percebemos, é uma prática permeada por velhas crenças e repetições de velhas práticas. Segundo Bagno (2001),

Ensinar português significa, na prática pedagógica tradicional, inculcar um conjunto quase interminável de prescrições sintáticas consideradas “corretas”, impor uma série de pronúncias artificiais que não correspondem a nenhuma variedade linguística real, cobrar o conhecimento [...] de uma nomenclatura falha e incoerente, junto com definições contraditórias e incompletas. Ao mesmo tempo, ensinar português é tentar convencer o aluno de que todas as formas de uso da língua [...] divergentes daquelas apresentadas na gramática normativa constituem erros (p. 09).

Nessa perspectiva, ainda conforme o autor (2001, p.09) “ensinar português, [...] é transmitir – consciente ou inconscientemente – uma ideologia linguística que prega a incompetência da grande maioria dos brasileiros em falar ‘a língua de Camões’. Tal pensamento ignora as identidades individuais dos sujeitos e se configura em um processo que desconsidera a existência dos diversos contextos em que a fala e a escrita são produzidas, bem como ignora a situação e o propósito comunicativo a que estão submetidas.

Antunes (2007, p.19) afirma que “uma das constantes universais é a estreita relação que as pessoas mantêm com a linguagem, diante da qual alimentam crenças, fazem conjecturas, assumem posturas e atitudes. Muitas vezes, sob a inspiração de mitos e suposições fantasiosas”. Tal fato resulta na adoção e repetição de práticas inadequadas, visto que não são pautadas em pesquisas ou investigações científicas, mas em convicções ou experiências. Ainda de acordo com a autora, o que se reconhece é,

uma preocupação recorrente, de todas as comunidades linguísticas, com a preservação da língua, seja pelo fato de ela representar um fator de identidade cultural, seja pela condição de ela constituir o meio privilegiado de garantir a necessária interação social (ANTUNES, 2007, p. 19).

Em função disso, o que se percebe é um empenho das diversas culturas em garantir políticas sociais que promovam a preservação da língua, a fim de que a identidade política e cultural de seu povo seja mantida. No entanto, entendemos que preservar a língua, não significa menosprezar as várias possibilidades linguísticas as quais os sujeitos são submetidos diariamente ou acreditar que o ensino exclusivo de normas gramaticais assegurará a sua existência, mas aceitar que a língua é viva, dinâmica e que evolui com o passar do tempo. No entanto, o que percebemos é que por ainda se basear em velhos princípios ou nas crenças arraigadas de alguns educadores, a escola tem negligenciado esse dinamismo e tem sido uma das principais responsáveis pela disseminação de práticas equivocadas e errôneas acerca da língua e da linguagem.

No tópico a seguir, detalharemos os procedimentos metodológicos adotados pelos autores, a fim de que ao passarmos para a análise dos dados, o leitor já esteja familiarizado com os métodos da pesquisa.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo foi embasado em pesquisas bibliográficas realizadas a partir de obras que abordam questões relacionadas à língua, identidade e cultura. Trata-se de uma pesquisa de campo desenvolvida em duas unidades escolares da Rede Pública de Ensino de Araguaína – TO: uma municipal e outra estadual.

A escola municipal atende ao público de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Já a Escola estadual atende aos Anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. A primeira instituição pesquisada está localizada em um bairro periférico da cidade, e a segunda, está situada em uma região mais central.

Quanto à abordagem, é uma pesquisa qualitativa. Já em relação aos instrumentos de coleta de dados, nos valem de um questionário composto por 22 assertivas fechadas, aplicados a

70 participantes (alunos de 5º e 9º ano do EF, 3º ano do EM e professores formados em Letras e em outras áreas de atuação) das duas instituições pesquisadas.

#### **4. CRENÇAS: INFLUÊNCIAS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA**

O estudo aqui apresentado compreende o esforço de seus autores em refletir como as crenças que os educadores acumulam ao longo de suas existências podem influenciar as crenças de seus alunos, despertando sentimentos de apreço ou repulsa. No caso desse trabalho, especificamente, ligadas ao ensino de língua, em especial as que abordam as relações de importância entre a fala e a escrita, buscando investigar a relação que os alunos estabelecem com a variedade que a escola lhes apresenta como a melhor (a padrão ou culta) e aquela que utilizam nas suas relações cotidianas.

A forma como o professor compreende a língua e a linguagem influencia diretamente em sua prática pedagógica. São as suas experiências, crenças e convicções que são transmitidas aos educandos. Como afirma Pajares (1992), “as crenças tendem a ser estáveis, difíceis de serem alteradas, por se formarem cedo, por outro lado, estando ligadas ao contexto, podem ser modificadas ou substituídas por outras a partir da reflexão”.

A fim de que iniciemos a análise dos questionários aplicados, é importante que conheçamos o perfil dos participantes. No quadro a seguir o apresentaremos:

PERFIL	PARTICIPANTES				
	Grupo 01	Grupo 02	Grupo 03	Grupo 04	Grupo 05
Caracterização	Alunos de 5º ano EF	Alunos de 9º ano EF	Alunos de 3º ano EM	Professores de LP	Professores de áreas diversas
Idade	09 a 12 anos	13 a 18 anos	16 a 19 anos	38 e 47 anos	29 a 63 anos
Sexo	09 M e 09 F	11 M e 17 F	05 M e 06 F	00 M e 03F	01 M e 09 F
Quantidade	18	28	11	03	10

Quadro 01 - Perfil dos participantes

É importante ressaltar que a escolha das turmas e profissionais participantes da pesquisa foi aleatória e que nos interessou investigar a relação que educadores de diversas áreas de formação e alunos de diferentes etapas da educação básica (5º e 9º ano do EF e 3ª ano do EM) estabelecem com a variedade de prestígio apresentada pela escola e a que utilizam nas inúmeras situações do cotidiano. A despeito disso, os participantes foram convidados a se posicionarem a respeito de algumas afirmações sobre a escrita (onde há o predomínio da norma culta) e a fala (onde predomina a norma não padrão). O questionário<sup>1</sup> era constituído de questões fechadas, para serem respondidas com falso ou verdadeiro. Apresentaremos a seguir doze das vinte e duas afirmações presentes nos questionários aplicados, por acreditarmos serem as mais relevantes para essa pesquisa:

1 O questionário aplicado foi retirado dos anexos da tese de doutorado da professora Lucia Furtado de Mendonça CYRANKA. Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG. 2007.

AFIRMATIVAS	GRUPO 01	GRUPO 02	GRUPO 03	GRUPO 04	GRUPO 05	TOTAL
1 - A língua <b>escrita</b> é mais correta do que a <b>falada</b> .	10 V 08 F	19 V 09 F	10 V 01 F	03 V 00 F	08 V 02 F	<b>50 V</b> <b>20 F</b>
2 - Eu <b>falo</b> bem.	17 V 01 F	17 V 11 F	07 V 04 F	02 V 01 F	09 V 01 F	<b>52 V</b> <b>18 F</b>
3 - Eu <b>escrevo</b> bem.	13 V 05 F	18 V 10 F	09 V 02 F	03 V 00 F	09 V 01 F	<b>52 V</b> <b>18 F</b>
4 - Os adultos <b>falam</b> melhor que os jovens.	09 V 09 F	15 V 13 F	06 V 05 F	02 V 01 F	02 V 08 F	<b>34 V</b> <b>36 F</b>
5 - Para <b>escrever</b> bem, é preciso ler muito.	14 V 04 F	24 V 04 F	10 V 01 F	03 V 00 F	10 V 00 F	<b>61 V</b> <b>09 F</b>
6 - O bom professor de Português <b>fala</b> sempre de acordo com as regras de gramática.	16 V 02 F	18 V 10 F	09 V 02 F	02 V 01 F	07 V 03 F	<b>52 V</b> <b>18 F</b>
7 - Para aprender a <b>escrever</b> , o aluno deve aprender a <b>falar</b> como seu professor de Português.	07 V 11 F	09 V 19 F	07 V 04 F	00 V 03 F	00 V 10 F	<b>23 V</b> <b>47 F</b>
8 - A escola deve corrigir a <b>fala</b> dos alunos.	10 V 08 F	21 V 07 F	07 V 04 F	03 V 00 F	08 V 02 F	<b>49 V</b> <b>21 F</b>
9 - Para <b>escrever</b> direito deve-se aprender gramática.	14 V 04 F	23 V 05 F	10 V 01 F	02 V 01 F	09 V 01 F	<b>58 V</b> <b>12 F</b>
10 - A língua <b>escrita</b> é mais importante do que a <b>falada</b> .	06 V 12 F	13 V 15 F	04 V 07 F	02 V 01 F	04 V 06 F	<b>29 V</b> <b>41 F</b>

11 - Saber <b>falar</b> bem é tão importante quanto saber <b>escrever</b> bem.	17 V 01 F	21 V 07 F	10 V 01 F	02 V 01 F	08 V 02 F	58 V 12 F
12 - Em qualquer situação da vida, posso <b>falar</b> do mesmo jeito.	08 V 10 F	10 V 18 F	02 V 09 F	01 V 02 F	00 V 10 F	21 V 49 F

Quadro 02 - Respostas dos questionários

Observando o quadro acima, optamos pela divisão adotada pela professora Cyranka (2007), que organiza as afirmativas em três categorias, de acordo com as relações que são estabelecidas: a do sujeito com a escrita; do sujeito com a fala; e entre a fala e a escrita. Em relação à primeira categoria, podemos identificar as afirmativas 03, 05 e 09. No que diz respeito à segunda categoria, apontamos as questões 02, 04, 06, 08 e 12. E, por último, temos a terceira categoria, facilmente identificada nas questões 01, 07, 10 e 11.

Ao analisarmos os enunciados da primeira categoria, percebemos que o nº 09 apresenta uma informação equivocada (“Para escrever direito deve-se aprender gramática”), fruto das concepções de ensino de língua reproduzidas ao longo dos tempos e arraigadas nos educadores, como podemos observar no quadro 02, em que 11 dos professores participantes julgaram tal assertiva como verdadeira e apenas 02 consideraram-na falsa. Antunes (2007, p. 21) afirma que é um equívoco “a crença ingênua de que, para se garantir eficiência nas atividades de falar, de ler e de escrever, basta estudar gramática”. Ainda segundo a autora, “na hora de entender ou de escrever um texto mais complexo, ‘o saber gramática’ se mostra, irremediavelmente, insuficiente” (ANTUNES, 2007, p. 21), pois o que é imprescindível para escrevermos textos de gêneros diversos, é conhecermos, antes de tudo, o contexto, o propósito, a situação comunicativa, o interlocutor e a estrutura desses gêneros. Desse modo, o resultado dessa crença pode interferir diretamente

no desenvolvimento dessa habilidade, visto que o aluno passa a acreditar que a única forma de aprender a escrever é aprendendo as normas gramaticais e se ele não as domina, também não dominará a escrita. Antunes (2007) esclarece que,

A concepção de que língua e gramática são uma coisa só deriva do fato de, ingenuamente, se acreditar que a língua é constituída de um único componente: a gramática. Por essa ótica, saber uma língua equivale a saber sua gramática; ou, por outro lado, saber a gramática de uma língua equivale a dominar totalmente essa língua ( p.39).

Observando a segunda categoria, verificamos que dentre as declarações, as de nº 06 (“O bom professor de Português fala sempre de acordo com as regras de gramática”) e 08 (“A escola deve corrigir a fala dos alunos”), demonstram a crença de que apenas a escola é responsável por promover o desenvolvimento dessa habilidade, desconsiderando todos os eventos de letramento as quais estão sujeitos os educandos, bem como a existência de outras situações comunicativas em que é possível utilizarmos outras variedades da língua. De acordo com o quadro 02, tais crenças estão fortemente presentes nas respostas da maioria dos participantes, sejam alunos ou professores. Segundo esclarece Bortoni-Ricardo (2005),

[...] a linguística recomenda que a norma culta seja ensinada nas escolas, mas que, paralelamente, se preservem os saberes sociolinguísticos e os valores culturais que o aluno já tenha aprendido antes, no seu ambiente social. Resguarda-se, assim, o direito que o educando possui à preservação de sua identidade cultural específica, seja ela rural ou urbana, popular ou elitista. A aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala (p.25-26).

As assertivas que constituem a terceira categoria reafirmam a importância dada a variedade padrão e a intrínseca ligação dessa com a escrita. Observando o Quadro 02, constatamos que em relação ao enunciado 01 (“A língua escrita é mais correta que a falada”), 50 participantes validam a crença popular de que “a pessoa pode até falar errado, mas deve escrever corretamente”. Segundo Cyranka (2007, p. 122), “se há forte preconceito contra a oralidade na escola, natural é que a escrita goze lugar privilegiado. Felizmente, pelo menos, em teoria, está clara a diferença entre as duas modalidades. Resta trabalhá-las eficaz e adequadamente”. Todavia, o que verificamos é que apesar disso, conforme se observou na declaração de nº 10 (“A língua escrita é mais importante que a falada”), quase a metade dos alunos e professores não julga a escrita mais relevante do que a fala. No entanto, quando analisamos o enunciado de nº 11 (“Saber falar bem é tão importante quanto saber escrever bem”), verificamos que a grande maioria (alunos e professores) afirma que uma é tão importante quanto à outra. E, por último, temos a declaração de nº 07 (“Para aprender a escrever, o aluno deve aprender a falar como seu professor de Português”), em que se evidencia uma descrença por parte de educandos e dos próprios educadores na figura do professor, que não serve de modelo de “boa fala ou escrita”, embora reconheçamos que associar o desenvolvimento da habilidade da escrita com a fala do professor, também seja uma crença equivocada.

As informações apresentadas acima demonstram a supervalorização da variedade padrão pela escola em detrimento da não padrão e, conseqüentemente, vislumbram uma realidade em que constatamos que as práticas voltadas para o ensino de língua no cotidiano escolar estão carregadas de preconceitos linguísticos e crenças equivocadas, contexto historicamente construído pela incumbência da escola de ensinar e privilegiar tal variante. No entanto, em tempos em que se fala tanto em letramento, gêneros textuais, propósito comunicativo e contexto de produção, é inconcebível pensarmos num ensino de língua que ignore tais conceitos.

Segundo Bagno (2007, p.09), “o preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre *língua* e *gramática normativa*”. O autor esclarece que,

A língua é um enorme *iceberg* flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada *norma culta*. Essa descrição, é claro, tem seu valor e seus méritos, mas é *parcial* [...] e não pode ser autoritariamente aplicada a todo o resto da língua — afinal, a ponta do *iceberg* que emerge representa apenas um quinto do seu volume total. Mas é essa aplicação autoritária, intolerante e repressiva que impera na ideologia geradora do preconceito linguístico. (BAGNO, 2007, p. 09-10)

Desse modo, por acreditarmos que os sujeitos trazem consigo marcas de variedades linguísticas dos outros meios em que convivem, distintos da escola, que precisam ser respeitadas e valorizadas, em função das diversas situações que fazem parte de seu cotidiano, é que entendemos a relevância desse estudo, por nos fazer refletir sobre os diferentes contextos em que o indivíduo está inserido, bem como as possibilidades linguísticas inerentes a cada um deles.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade do presente trabalho foi a de investigar quais as crenças que alunos e educadores têm acerca da fala e da escrita, buscando investigar a relação que os alunos estabelecem com a variedade que a escola lhes apresenta como a melhor (a padrão ou culta) e aquela que utilizam nas suas relações cotidianas. Para realizarmos tal intento, nos valem de questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa, a fim de que refletíssemos sobre tais aspectos.

A análise das informações demonstrou que a escola tem cumprido com o seu tradicional papel de ensinar a variedade padrão,

no entanto, acaba por manifestar preconceito linguístico quando se depara com situações diversas em que os sujeitos fazem uso de outras variedades. Tal fato comprova que as crenças que os educadores têm sobre a língua e a linguagem têm se perpetuado ao longo dos anos e influenciado diretamente a prática pedagógica e a forma como os alunos também concebem a linguagem. O que evidencia que embora muitos estudos linguísticos tenham sido desenvolvidos nas últimas décadas e que invalidam grande parte das crenças apresentadas nesse estudo, a influência dessas crenças tem ainda se sobreposto às atuais teorias linguísticas, que abordam questões como o letramento, gêneros discursivos, propósito comunicativo e contexto de produção em que a linguagem se realiza.

Nessa perspectiva, constatamos que grande parte das dificuldades apresentadas pelos alunos no tocante ao desenvolvimento de habilidades linguísticas imprescindíveis ao aprendizado de língua materna são resultantes de práticas e crenças preconceituosas de educadores e instituições que desrespeitam as variedades linguísticas e os diferentes contextos de produção da linguagem.

Desse modo, constatamos a relevância dessa pesquisa, por nos fazer refletir acerca de nossas crenças e da influência dessas no processo de ensino-aprendizagem de nossos alunos.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. *Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Preconceito linguístico – o que é e como se faz*. – São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora? sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- BARCELOS, A. M. Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Crenças e ensino de língua: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42.

- CASTELL, M. *O poder da identidade*. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. V. 2., 2 ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CARDOSO, S. H. B. *Linguagem e Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- COELHO, L. P.; MESQUITA, D. P. C. de. *Língua, Cultura e Identidade: Conceitos Intrínsecos e Interdependentes*. *Entreletras*. Araguaína/TO: UFT, v. 4, n. 1, p. 24-34, jan./jul. 2013 (ISSN 2179-3948 – online).
- CRENÇA. In: AURÉLIO - *Dicionário do Aurélio online – Dicionário da Língua Portuguesa*. Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/crenca>. Acesso em: 11 nov. 2014.
- CYRANKA, L. F. de M. *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG*. 2007. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)\_Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.
- LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. 26. reimp. – Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- PAJARES, M. F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.
- SILVA, T. T. da. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 2. ed.- São Paulo: Cortez, 1997.



## **CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO E EDUCAÇÃO PSICOMORA: OS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLARE SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA**

Francinaldo Freitas LEITE (UFT)  
Francisco Edviges ALBUQUERQUE (UFT)

### **1. CULTURA, CORPOREIDADE E CIDADANIA**

Ao abordarmos temáticas relacionadas à “cultura corporal”, comumente nos deparamos com interpretações equivocadas sobre o que realmente se trata este termo, o mais comum é associarmos ao fisiculturismo, tipo de atividade física que tem o objetivo de desenvolver a musculatura dos praticantes. Outro entendimento equivocado é generalizar as formas de atividades corporais às atividades esportivas, principalmente ao esporte de alto rendimento como finalidade principal e, por vezes única, de demandar esforços máximos para atingir resultados e metas de alta performance. Essa preocupação para professores de Educação Física decorre de a maioria das pessoas, inclusive no ambiente educacional, ocluir o que realmente deveria ser dado com enfoque no ambiente escolar.

Os meios de comunicação são os principais responsáveis pela ênfase dada ao esporte enquanto recurso educacional e de promoção social, pois atribuem os benefícios da atividade física ao esporte, colocando numa mesma categoria o esporte de alto rendimento, que se objetiva para realizações, conquistas de mar-

cas, títulos, espetáculos e sucesso profissional, com o esporte de participação, praticado voluntariamente com objetivos de integração social, lazer, saúde e qualidade de vida.

O esporte profissional de alto rendimento, quando está fundamentado sobre alegorias capitalistas como fama, sucesso, riqueza, glamour, acaba por fomentar a competitividade exacerbada por meio da qual a dinâmica de relação entre a vitória e a derrota ganha o sentido de viver ou morrer e pela sobrevivência o ser humano é capaz de qualquer coisa, inclusive matar. Estas características ficam bem claras quando evidenciam, nas mesmas páginas que dão ênfases positivas, manchetes de violência das torcidas, corrupção das organizações desportivas, erros de arbitragem, abuso de drogas e outros excessos cometidos por atletas de destaque nacional e internacional. Essas informações do cotidiano esportivo ocupam os horários nobres da TV, as primeiras páginas de jornal e sites de notícias na internet. Todas estas características acabam por criar um ambiente desfavorável no contexto educacional, pela distorção de valores, a comunidade escolar acaba por reproduzir nas aulas os comportamentos observados na mídia. Os esportes devem ser vivenciados em uma concepção crítica que desconstrua esta imagem distorcida e, ao mesmo tempo, conduza a uma concepção de que as práticas corporais são atividades culturais humanas ricas em significados que justificam sua existência enquanto área de conhecimento.

Quando afirmamos que as práticas corporais são também culturais, partimos do entendimento de cultura como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos, a partir da qual o corpo humano se relaciona dentro de um contexto sociocultural, esta concepção é explicada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), referencial elaborado para difundir novas concepções metodológicas para educação brasileira. Os PCN ainda são motivos de críticas por parte de alguns autores, entretanto trouxeram reflexões importantes no âmbito da Educação Física, situando-a em uma área de conhecimento chamada de Cultura Corporal de Movimento:

Portanto, entende-se a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. (BRASIL, 1998, p. 29)

A partir desse entendimento defendido pelos PCN, há quase duas décadas, podemos entender o direcionamento dado à Educação Física, reconhecendo com seus conteúdos estruturantes: os jogos, os esportes, as danças, as lutas, as ginásticas e o conhecimento sobre o corpo como temáticas que podem ser utilizadas para o ensino de quaisquer saberes interdisciplinares e transversais significativos para a comunidade escolar.

Dessa forma, quando o professor de Educação Física se apropria desse conhecimento e o transforma em uma aula a ser vivenciada em ambiente escolar, surge a oportunidade do educando reaproximar-se de um saber existente desde os primórdios da humanidade, atividades humanas com significados próprios que ajudaram a constituir as primeiras civilizações, mas que por uma questão de transformações sofridas pela sociedade, vem sendo embotados de seus valores e distorcidos de suas funções sociais.

Daolio (1995) explica a maneira pela qual o corpo em movimento torna-se um elemento cultural:

O corpo é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte. O homem, através do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração (a palavra significativa). Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões (*sic*). (DAOLIO, 1995. p.25)

A necessidade de refletir sobre cultura e o papel da corporeidade humana neste contexto se fazem necessários, o estudo sobre a maneira como os povos antigos ou a sociedade contemporânea se utilizavam e se utilizam dos jogos, das brincadeiras, das danças, dos esportes, das lutas, dos conhecimentos sobre seu corpo em movimento e a relação com a saúde e a qualidade de vida é o estudo da própria cultura humana. Usufruir desses conteúdos na Educação Física escolar, contextualizados dentro da cultura corporal de movimento, é contribuir para o exercício da própria cidadania, porque através dessas atividades a criança desenvolve qualidades imprescindíveis para a vida em sociedade.

Barbosa & Rosa e Silva (1999) define cidadania a partir da ótica de Marshall (1973):

Por cidadania, Marshall entende 'o pertencimento pleno a uma comunidade'. Pertencimento implica participação dos indivíduos na determinação das condições de sua própria associação. A cidadania é um status que garante aos indivíduos iguais direitos e deveres, liberdades e restrições, poderes e responsabilidades. Ainda que não exista um princípio universal que determine quais deverão ser, exatamente, os direitos e deveres de um cidadão, as sociedades nas quais a cidadania é uma força em desenvolvimento criam, segundo Marshall, uma imagem da "cidadania ideal" e, por conseguinte, uma meta por meio da qual se possam orientar as aspirações. (BARBOSA & ROSA E SILVA, 1999, p. 2002)

A partir do pensamento de Marshall (1973) citado acima, podemos fazer um paralelo sobre os conteúdos da cultura corporal de movimento explicando de que forma estas atividades são essenciais na vida do homem social, pois as **atividades lúdicas** (jogos ou brincadeiras) estão sempre presentes como forma de lazer no dia a dia do cidadão, os **esportes** em suas diferentes formas de manifestação (de rendimento, de participação ou

educacional) fazem parte do cotidiano do homem moderno, seja enquanto praticante ou como um mero espectador que procura entretenimento em um evento esportivo. As atividades físicas são procuradas com diferentes finalidades, em busca de saúde e qualidade de vida ou para aperfeiçoamento da estética corporal, em busca de atividades competitivas ou só pela satisfação em participar, as pessoas procuram academias para praticar **danças, lutas e ginásticas**. O que deve ser motivo de reflexão crítica, principalmente em ambiente educacional, é a maneira como estamos inseridos neste contexto, como aproveitamos dessa relação e como não cair na armadilha dos discursos distorcidos de uma sociedade com interesses capitalistas que impõe seus padrões, princípios e valores acima do que é realmente importante para o exercício da cidadania.

A preocupação com padrões estéticos impostos pela mídia precisa ser analisada criticamente na escola e não reforçada com aulas que mais se aproximam de uma sessão de treinamento do que uma atividade educativa. O esporte vivenciado na escola não pode atingir o nível de competitividade do desporto profissional, nem tão pouco reproduzir nas quadras das escolas os comportamentos evidenciados por alguns atletas famosos, que, ao invés de programas esportivos, deveriam ser manchete nas páginas policiais. Todavia, estes aspectos negativos também fazem parte deste bojo cultural e precisam ser motivo de reflexão crítica numa escola que se propõe a formar cidadãos.

Sobre cultura corporal de movimento, Educação Física e cidadania os PCN explicam:

A concepção de cultura corporal de movimento amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todos o acesso e a participação no processo de aprendizagem. (BRASIL, 1997, p. 30)

Considerando os aspectos culturais das atividades corporais, podemos situar o corpo não somente como executante de tarefas mecânicas, mas protagonista de um processo que oportuniza a percepção de códigos, o posicionamento crítico sobre eles, gera conhecimentos e promove a integração com outros corpos e com todos os seus significados individuais e coletivos, a isso podemos chamar de **corporeidade**.

## **2. EDUCAÇÃO PSICOMOTORA COMO EXPRESSÃO DA CORPOREIDADE**

A educação psicomotora situa a psicomotricidade na área da educação. Na Educação Física ela se integra a muitas possibilidades, pois por meio da educação psicomotora interligada à Educação Física é possível levar o indivíduo a vivenciar sua autonomia a partir de experiências culturais. A Psicomotricidade é uma área específica do conhecimento que possui linhas de atuação educativa, reeducativa, terapêutica e relacional e é definida pela Sociedade Brasileira de Psicomotricidade:

É a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE, 2015).

Embora a psicomotricidade, enquanto concepção pedagógica da Educação Física escolar, seja criticada por alguns autores por estar fundamentada basicamente sobre conceitos de outras

áreas como Psicologia, Pedagogia, Psiquiatria e Neurologia, é uma área que se baseia no desenvolvimento da motricidade, na cognição e na afetividade, compreendendo o homem em seus aspectos biológicos, psicológicos e sociais.

A Educação Psicomotora tem um papel importante para o desenvolvimento psicomotor, que é a interação entre o pensamento e o movimento corporal. Procurar conhecer o desenvolvimento psicomotor implica em compreender as transformações contínuas que ocorrem por meio da interação dos indivíduos entre si e com o meio em que vivem (LOPES, 2010, p.27).

Para justificar a contribuição da Educação Psicomotora para o desenvolvimento infantil, Le Boulch (1983) apud Ferrari (2009), considerando os casos em que as perturbações do relacionamento entre “eu” e o “mundo” era evidente, afirma que a primeira preocupação educativa devia ser com a organização correta da percepção do próprio corpo e destaca que se “eu tenho consciência do meu corpo através do mundo, então ele é o centro do mundo, é verdade pela mesma razão que meu corpo é o pivô do mundo, e eu tenho consciência do mundo por intermédio de meu corpo” (LE BOULCH, 1983 apud FERRARI 2009, p.34).

Coll et al. (2004) apud Lopes (2010) expõem duas características do desenvolvimento psicomotor:

- Possibilitar ao nosso corpo agir e expressar-se de forma adequada, a partir da interação de componentes externos, que é o próprio movimento.
- Possibilitar-nos ações e expressões adequadas, a partir da interação de componentes internos, que são todos os processos neurológicos e orgânicos que executamos para agir. (LOPES, 2010, p.28).

É pela ocasião da expressão de nossa corporeidade que estimulamos o desenvolvimento psicomotor, consciente ou não, este processo acontece o tempo inteiro e pode ser intensificado de forma estruturada a partir de um planejamento estratégico e centrado sobre fundamentos sólidos, quando faz parte de um

procedimento metodológico desenvolvido dentro da cultura corporal de movimento nas aulas de Educação Física escolar.

### **3. FUNÇÕES PSICOMOTORAS NAS VIVÊNCIAS DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO**

A partir de uma revisão da bibliografia na área de psicomotricidade Lopes (2010, p.59) classificou onze funções psicomotoras: respiração, relaxamento, equilíbrio, freio inibitório, coordenação motora global, coordenação motora fina, esquema corporal, lateralidade, orientação espacial, orientação temporal e ritmo.

A seguir, explicaremos estas funções e a maneira pela qual elas podem ser estimuladas durante as aulas de Educação Física escolar ou em sessões de Educação Psicomotora.

#### **Respiração**

Lopes (2010 p.59) explica que a respiração é o fenômeno que possibilita a troca gasosa, eliminando as substâncias nocivas ao corpo e renovando o ciclo energético. Durante qualquer atividade física, existe uma variação do ritmo da respiração que determina entre outras informações, a intensidade do esforço requerido para aquela atividade. Os exercícios respiratórios preparatórios para uma realização corporal podem ser determinantes para o seu sucesso, pois exercem papel importante na concentração e controle emocional. Ao final de uma atividade, a respiração ajuda a buscar o relaxamento.

#### **Relaxamento**

O relaxamento está relacionado com o tônus, o repouso e o sono. A explicação de Lapierre (2002, p. 43) sobre tônus muscular é citada por Lopes (2010):

É o estado de tensão muscular involuntária que acompanha e exprime nossas tensões afetivas e emocionais, que faz com que a consciência de nosso corpo seja diferente

quando estamos ansiosos, encolerizados, felizes, satisfeitos ou deprimidos. (LOPES, 2010, p.61)

Outra característica importante do tônus muscular é assegurar um estado de preparação para o movimento, todas as formas de atividades físicas necessitam dessa função psicomotora.

### **Equilíbrio**

Para Leandro (2013, p.31) o equilíbrio envolve uma multiplicidade de ajustamentos posturais antigravíticos, constituindo o controle postural e se considera a base (juntamente com a tonicidade) do desenvolvimento das aquisições motoras. Compreende a integração da postura em um sistema funcional complexo que combina a função tônica e a proprioceptividade nas muitas relações com o espaço envolvente (exteroceptividade).

Na Educação Física o equilíbrio pode ser estimulado em atividades locomotoras (equilíbrio dinâmico), em atividades de controlar o centro de gravidade parado (equilíbrio estático) ou no manuseio de objetos com o objetivo de não deixá-los cair.

### **Freio inibitório**

O freio inibitório é a supressão de movimentos no tempo e no espaço preciso. (LOPES, 2010 p.64). Em brincadeiras de estátua, dança da cadeira, jogo de alerta e tantas outras brincadeiras, é explorado este elemento psicomotor. Para desenvolver a capacidade de escrever ou desenhar, estas qualidades são indispensáveis.

### **Coordenação motora global**

Para Mello (1989) “É a colocação em ação simultânea de grupos musculares diferentes, com vistas à execução de movimentos amplos e voluntários, envolvendo principalmente o trabalho de membros inferiores, superiores e do tronco”. (MELLO, 1989, p.38 apud OLIVEIRA, 2010, p. 26).

Por envolver grandes grupos musculares em atividades como correr, saltar, arremessar e chutar, a coordenação motora global é explorada em atividades esportivas, brincadeiras, danças, lutas e ginásticas. É uma função psicomotora que está relacionada à própria sobrevivência do ser humano.

### **Coordenação motora fina**

É a capacidade de controlar movimentos minuciosos, que exige habilidade e delicadeza do executante. São atividades como desenho, recorte, perfuração, costura à mão, digitação, escrita. Também envolve outras qualidades como o controle dos movimentos oculares e das expressões fisionômicas. Do mesmo modo, as atividades de teatro são interessantes para explorar a coordenação motora fina da face, assim como brincadeiras de mímicas faciais.

### **Esquema corporal**

Para Alves (2007) apud Oliveira (2010) o esquema corporal caracteriza-se por ser uma estrutura neuromotora que favorece a tomada de consciência do próprio corpo, organizando-se espacialmente e corporalmente, constrói-se a partir de diversas sensações provindas dos sentidos internos e externos. (OLIVEIRA, 2010 p. 24).

Lopes (2010) cita Defontaine (1980) para explicar que a imagem corporal pode ser comparada a um conhecimento geográfico que uma criança possa ter, por meio da interiorização a criança torna-se capaz de se situar, sendo assim um conhecimento imediato do corpo estático ou em movimento e suas relações com as partes do corpo, com os espaços e os objetos que a circundam. (LOPES, 2010 p.84).

Para Borges (2009), a profundidade do esquema corporal está na sua importância para a estruturação da personalidade da criança em desenvolvimento:

O esquema corporal é um elemento básico indispensável para a formação da personalidade da criança. É a representação, a imagem, a percepção do próprio corpo. As primeiras descobertas do 'eu' são feitas pelas as crianças, em seu próprio corpo (BORGES, 2009 p.43 apud OLIVEIRA, 2010 p. 26).

As atividades lúdicas exploram o esquema corporal, quando representam seu próprio corpo em forma de desenhos, como, por exemplo: aquela brincadeira em que uma criança fica deitada e outra circunda seu corpo deixando impresso no chão seus contornos. Outras brincadeiras com esquema corporal de grande importância são aquelas com cantigas que falam as partes do corpo (Ex.: Cabeça, ombro, joelho e pé...).

### **Lateralidade**

É o predomínio de um lado do corpo sobre o outro na utilização de suas capacidades intelectivas motrizes, para compreender melhor Oliveira (2010) cita Monteiro (2007) falando sobre lateralidade:

Representa à conscientização integrada e simbólica interiorizada dos dois lados do corpo, lado esquerdo e lado direito, o que pressupõe a linha média do corpo, que no decorrer estão relacionados com a orientação face dos objetos. Essa conscientização do corpo pressupõe a noção de direita e esquerda e, sendo que a lateralidade com mais força, precisão, preferência, velocidade e coordenação, melhor capacidade e dominância cerebral. (MONTEIRO, 2007 apud OLIVEIRA, 2010, p. 27).

A lateralidade é uma função psicomotora muito exigida no dia a dia das grandes cidades, para o reconhecimento de lugares e obediência de sinais que indicam a direção.

Para desenvolver esta qualidade, é necessário que o professor de Educação Física dê o nome da direção a ser seguida, não

basta dizer “para um lado” ou “para o outro lado”, a atividade tem que ser orientada usando os termos “para direita” ou “para a esquerda” para que a internalização deste conhecimento se faça.

Além das pessoas **destras** (habilidade com o lado direito) e **canhotas** ou **sinistras** (habilidade com o lado esquerdo) encontramos também pessoas com **lateralidade cruzada** (Ex.: usa a mão direita para escrever, mas chuta com a perna esquerda); **lateralidade indefinida**, quando a criança ainda não definiu sua predominância dos lados do corpo, **pessoas ambidestras** (conseguem realizar atividades com os dois lados), com a **lateralidade contrariada**, quando a pessoa insiste ou é forçada a mudar sua predominância corporal, sendo este último caso, uma situação crítica para o professor de Educação Física, pois cabe a ele decidir em reforçar ou não os estímulos que geraram a situação.

### Orientação espacial

É a capacidade de se orientar em relação ao espaço, tendo como referência seu próprio corpo. Desde os planos espaciais mais elementares (para cima/para baixo, para frente/para trás) até os mais complexos de aprender (direita/esquerda), a criança precisa representar seu corpo no cenário espacial em que transcorre sua vida, sendo capazes de organizar sua ação em função de parâmetros como perto/longe, dentro/fora, curto/longo, etc. (COLL et al. 2004, p. 132)

Durante uma aula de Educação Física, a criança precisa se situar em relação aos colegas que está interagindo, com o material da aula, com as delimitações do espaço onde acontece a atividade, como por exemplo, as linhas da quadra do basquete. Perceba que alguns desses elementos estão estáticos e outros em movimento. Portanto, o grau de exigência da cognição é complexo para crianças ou adultos, se a pessoa não aprende a lidar com estas variáveis, será difícil aprender atividades importantes para a vida comunitária, como dirigir um carro, se deslocar entre pontos da cidade, subir uma escada, enfim, compromete sua autonomia social e sua cidadania.

## Orientação temporal

É a forma como o indivíduo situa-se em relação ao tempo, diferenciando o passado do presente ou do futuro e organiza-se dentro do seu ritmo, sabendo o que é lento ou rápido. Envolve a simultaneidade dos acontecimentos, a sequência, os intervalos, a renovação cíclica de certos períodos (Ex.: As estações do ano) e a consciência do caráter irreversível do tempo.

Semelhante à orientação espacial quanto ao exercício da cidadania, pois na sociedade o tempo deve ser utilizado da maneira correta e sem desperdícios. O cidadão moderno tem hora para acordar, para dormir, para chegar à escola, para finalizar uma tarefa.

## Ritmo

Para Defontaine (1980, p. 200) o homem se insere no tempo segundo sua “realidade psicossomática”. Isso significa dizer que os fenômenos auditivos, táteis, visuais, biológicos, cinestésicos estão constantemente interferindo em sua percepção de tempo. O tempo não envolve somente as noções de tempo, mas também está ligado ao espaço. A combinação dos dois dá origem ao movimento. (LOPES, 2010, p.113)

Para ilustrar estas explicações sobre o ritmo, podemos exemplificar uma jogada muito comum que acontece durante uma partida de futebol. Vamos analisar uma “jogada de linha de fundo” sob a ótica psicomotora:

Digamos que um jogador correndo pela lateral esquerda de seu ataque, receba um lançamento de um companheiro que estava dentro do círculo central do campo, domine a bola e progrida para o limite do campo (linha de fundo), execute um lançamento na área para seu atacante que cabeceia com precisão no canto direito da trave, tirando do goleiro e conseguindo o gol.

Para analisar a realização psicomotora do jogador que executou “a jogada de linha de fundo”, vamos dividir em três fases: recepção, condução e lançamento, para melhor compreender a jogada:

a) Recepção: o jogador olha para o companheiro que está fazendo o lançamento, percebe a trajetória da bola (orientação espacial), calcula a velocidade com que ela está vindo (orientação temporal), posiciona-se exatamente no local que deduziu ideal para recebê-la (ritmo) e amortece a bola com o peito (coordenação motora global);

b) Condução: para dar continuidade à jogada, um toque na bola é executado para que ela siga na direção da linha de fundo na velocidade correta (orientação temporal), enquanto a bola segue, o jogador levanta a cabeça e observa a marcação que se aproxima (orientação espacial e esquema corporal) e se existe algum companheiro de equipe para combinar a jogada (visão panorâmica da jogada e cálculo de todas as variáveis presentes na situação), percebe que seu artilheiro está na entrada da grande área sem marcação e se prepara para cruzar a bola para ele;

c) Lançamento: Agora ele direciona seu olhar para a bola e se concentra para a sua atitude corporal, pois deve bater no local correto da bola, com a parte correta do pé e com a força ideal, para que seu movimento seja organizado (coordenação motora global e equilíbrio) o suficiente para encontrar seu atacante para o cabeceio em direção ao gol.

Esta situação hipotética ilustra de maneira objetiva a maneira pela qual os processos cognitivos estão presentes durante as atividades corporais, o nível de complexidade é altíssimo e se assemelha a outras atividades acadêmicas de disciplinas como física, matemática e português. A realização de atividades como esta são propostas em diferentes contextos nas aulas de Educação Física escolar e os saberes envolvidos contribuem para o desenvolvimento do intelecto do educando, são saberes que podem ser usados em todas as áreas de conhecimento, contribuindo para autonomia em sua vida comunitária.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com exposição na mídia televisiva em horário nobre e ocupando as primeiras páginas em jornais e sites de notícias, os esportes são um fenômeno social que mobilizam milhões de pessoas em todo o planeta, o esporte também é responsável por uma movimentação financeira capaz de causar inveja a grandes bancos internacionais, mas estas marcas não são necessariamente positivas para a área de conhecimento que ele está inserido, a Educação Física. Na luta para conquistar medalhas, dinheiro e fama, somado ao interesse de empresas que investem e querem retorno a todo custo, como resultado desta relação de competitividade excessiva, a violência, a corrupção e os maus exemplos também são vinculados em larga escala na mídia esportiva.

Esta exposição do esporte na mídia acaba por influenciar na Educação Física escolar, quando a escola, os alunos e os profissionais da educação tomam o mundo esportivo como referência e querem reproduzir na escola um papel que não é dela: formar atletas, organizar competições, formar equipes esportivas e, dessa forma, ignorar a Educação Física como uma disciplina que tem seus conteúdos próprios, que faz parte de uma área de conhecimento que compreende cultura, corporeidade e cidadania como um direito básico do educando e uma papel da educação escolar.

A Educação Física escolar apresenta como seus conteúdos: os jogos, as brincadeiras, as danças, os esportes, as lutas e o conhecimento sobre o corpo em movimento relacionado com saúde e qualidade vida. Sendo reconhecida como uma área de conhecimento chamada cultura corporal de movimento, tem como objetivo utilizar estes conteúdos para estimular o desenvolvimento dos aspectos psicomotores, contribuindo assim para a conquista da autonomia do educando.

Durante uma aula prática de Educação Física que utilize os conteúdos da cultura corporal de movimento, é possível estimular onze funções psicomotoras: respiração, relaxamento, equilíbrio,

freio inibitório, coordenação motora global, coordenação motora fina, esquema corporal, lateralidade, orientação espacial, orientação temporal e ritmo. Podemos assim concluir que a Educação Psicomotora encontra na cultura corporal de movimento um campo aberto de possibilidades de trabalho.

O estímulo das funções psicomotoras oportunizadas por vivências dentro da cultura corporal de movimento contribui para o desenvolvimento de capacidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais do educando, fornecendo condições para que o aluno adquira o conhecimento necessário para sua participação plena na comunidade, pelas suas habilidades intelectivas e seu senso crítico, a Educação Física favorece sua autonomia e, conseqüentemente, sua cidadania.

## REFERÊNCIAS

- SOUKI, Lea G. A atualidade de T. H. Marshall no estudo da cidadania no Brasil - *Revista de Ciências Sociais Civitas*, v. 6, n. 1, jan.-jun. 2006.
- BORGES, Célio José. *Educação Física para o pré-escolar*. 6. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2009. p. 17 - 54.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/Secretaria de Ensino Fundamental (1º e 2º Ciclos)*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/Secretaria de Ensino Fundamental (3º e 4º Ciclos)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARDOSO, F. L. *Noções de corporeidade: de quem para quem? Motrivivência*. Florianópolis-SC, v. 05, n.05/06/07, p.170-177, 1994.
- HELD David et al. *Cidadania e Autonomia*. São Paulo: Perspectivas, 1999.
- SOARES, C.L. et.al. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAOLIO, Jocimar. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. Porto Alegre: *Movimento (ESEF/UFRGS)*, v. 2, n. 2, p. 24-27, 1995.
- DEFONTAINE, J. *Manuel de rééducation psychomotrice*. Paris: Maloine S/A Éditeur, 1980.

- FERRARI, Eliane Cristina dos Santos. A importância do trabalho da educação física no desenvolvimento psicomotor na 1ª série do ensino fundamental. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente, 2009.
- LE BOULCH, Jean. *A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- LEANDRO, Ana Lisa G. da Cruz. Contributo da reeducação psicomotora para ultrapassar as dificuldades de aprendizagem de um aluno com dislexia. (Estudo de Caso). Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa-Portugal, 2013.
- LOPES, Vanessa Gomes. *Fundamentos da Educação Psicomotora*. Curitiba: Ed. Fael. 2010.
- MELLO, A.M. *Psicomotricidade, Educação Física, Jogos Infantis*. 3ª Ed. São Paulo: Ibrasa, 1989.
- MONTEIRO, Fernanda Sousa. O Papel da Educação Física Escolar no Desenvolvimento Psicomotor de Crianças de 9 Anos do Ensino Fundamental da Cidade de Araguaína-TO. 2010. 56 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) ITPAC-FAHESA – Faculdade de Ciências Humanas, Econômicas e da Saúde de Araguaína. Araguaína-TO – 2010. Site: SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. Disponível em: <http://www.psicomotricidade.com.br/apsicomotricidade.htm>. Acesso em 07/09/2015.



## **DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS DO AMAZONAS**

Hellen Cristina Picanço SIMAS (UFAM)

### **1. INTRODUÇÃO**

Este trabalho pretende apresentar as Políticas Linguísticas presentes no Amazonas, a partir dos contextos linguísticos dos povos indígenas desse Estado, visando apontar como as matrizes curriculares para as escolas indígenas deveriam ser organizadas considerando-se os componentes curriculares de Língua Indígena e Língua Portuguesa.

Esta discussão parte das experiências juntos aos povos indígenas (Mura, Yanomami, Kokama, Sateré-Mawé, Tukano) enquanto formadora de professores indígenas cursistas no projeto Pirayawara, coordenado pela Gerência de Educação Escolar Indígena – GEEI e da base epistemológica advinda das teorizações em torno das Políticas Linguísticas e Educação Escolar Indígena.

Primeiro, mostremos quais contextos linguísticos existem no estado do Amazonas, no que diz respeito à identidade linguística dos povos indígenas da região; em seguida, apontaremos quais Políticas Linguísticas existem junto aos povos nativos amazônidas para, então, discutirmos como devem ser concebidas as línguas indígenas e portuguesa na matriz curricular, considerando-se as políticas linguísticas existentes no Estado. Esperamos apresentar o cenário do processo de construção das matrizes curriculares das escolas indígenas do Amazonas e, principalmente, mostrar

o posicionamento dos povos indígenas em relação à inserção da língua indígena no currículo de suas escolas.

## 2. DIVERSIDADE LINGUÍSTICA DO AMAZONAS

O censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou que 274 línguas indígenas são faladas por 305 etnias diferentes no Brasil. Na Amazônia, concentra-se o maior número de falantes: são mais de 53 línguas (BRAGGIO, 2002) faladas por etnias distintas. Especificamente, o estado do Amazonas é detentor da maior diversidade de línguas indígenas do Brasil: são acima de 50 línguas faladas por cerca de 150.000 índios, divididos em 64 povos, distribuídos nos 72 municípios do Estado.

Esse contexto linguístico da região, portanto, gera muitas reflexões quando o assunto é ensino de línguas em escolas indígenas. Uma vez que há quatro tipos de contextos linguísticos no Amazonas, a saber:

**a) Comunidades indígenas monolíngues em língua portuguesa:** a língua nativa delas fora extinta no processo de colonização. Atualmente utilizam somente a língua portuguesa para se comunicarem verbalmente (CALCANTI; MAHER, 2005).

**b) Comunidades monolíngues em língua indígena:** a maioria dos seus membros comunica-se verbalmente somente em língua indígena. Em alguns casos, os falantes conhecem apenas algumas palavras da língua portuguesa, conhecimento incipiente, não possuindo nenhuma fluência na língua portuguesa (CALCANTI; MAHER, 2005).

**c) Comunidades bilíngues:** falam língua portuguesa e língua indígena. Ressalta-se que a proficiência dos falantes desse tipo de comunidade é variada, uns dominam mais a língua indígena e outros dominam mais a língua portuguesa. Portanto, há indivíduos que possuem como primeira língua (L1) a língua indígena

e como sua segunda língua (L2) a língua portuguesa. Também há indivíduos que possuem como primeira língua (L1) a língua portuguesa e como segunda língua (L2) a língua indígena. Quando a língua indígena é a segunda língua do falante, em muitos casos, ele pode ter um conhecimento bem menor dela, o que pode apontar uma situação de desvalorização da língua nativa e de perda de vitalidade linguística. Deve-se também atentar para situações em que os indígenas se dizem bilíngues em português e língua indígena, mas, fazendo-se uma investigação sociolinguística, percebe-se que eles apenas têm conhecimento de algumas palavras da língua nativa, ou mesmo, só dominam a letra de certos cantos, logo eles não podem ser mais considerados bilíngues. A língua nestes casos já foi extinta, tendo-se apenas lembranças de algum vocabulário e/ou de registros de cantos. Assim, serão considerados monolíngues em língua portuguesa.

**d) Comunidades multilíngues:** indígenas que, além da língua portuguesa, da língua indígena de seu grupo, falam outras línguas indígenas ou até mesmo uma língua estrangeira. Este tipo de falante é muito comum em locais de fronteiras (CALCANTI; MAHER, 2005).

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica, realizado em 2008, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), existiam na região Norte, 1.677 escolas, ou 62% do total das escolas indígenas do Brasil. O estado do Amazonas é o que possuía, na época, o maior número de escolas indígenas, eram 904 estabelecimentos (MPF, 2013). Diante deste cenário, surge o desafio de pensar e elaborar uma matriz curricular para as escolas indígenas do estado do Amazonas.

### 3. POLÍTICA LINGUÍSTICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO AMAZONAS

A partir da abordagem sobre Política Linguística, discussões em torno das propostas de ensino de línguas em escolas indígenas foram fundamentadas no meio acadêmico. Entender a relação

entre língua e sociedade tornou-se vital para qualquer discussão que envolva planos gerais voltados para a situação linguística de uma comunidade.

No Brasil, em um primeiro momento da história da educação escolar junto aos povos nativos, a Política Linguística adotada pela sociedade majoritária foi a de apagamento da diversidade linguística, por meio da imposição da língua portuguesa seja no currículo escolar seja no uso linguístico do dia a dia. Há quase quatro décadas começaram os movimentos em prol de uma Política Linguística que assegurasse a manutenção das línguas dos povos indígenas. A Constituição brasileira, em 1988, sofreu alterações, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB); o Decreto Presidencial nº 26, de 1991, veio atribuir ao Ministério de Educação e Cultura (MEC) a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, coordenando as ações referentes àquelas escolas em todos os níveis e modalidades de ensino; a Portaria Interministerial nº 559/91 foi instituída para definir as ações e as formas de como o MEC assumiria as novas funções e previu a criação do Comitê de Educação Escolar Indígena, para prestar-lhe apoio técnico e oferecer-lhe subsídios referentes à questão. A Convenção sobre a Proteção e Integração das Populações Aborígenes e outras Populações Tribais e Semitribais nos Países Independentes somou-se a essas ferramentas que legitimaram a nova forma de pensar a Política Linguística para as línguas indígenas no Brasil.

No Amazonas, o letramento dos indígenas foi introduzido pelos missionários a partir do século XVII. O modelo religioso foi expandido paulatinamente pelos rios Negro, Solimões, Baixo e alto Amazonas, Madeira, Purus, Juruá, dentre outros. Crianças indígenas de várias etnias foram levadas para os internatos com objetivo de serem alfabetizadas ao mesmo tempo em que aprendiam os conhecimentos religiosos. Esse modelo de ensino permaneceu até final da década de oitenta, quando os missionários começaram a repassar para os municípios e Estado a responsabilidade pela educação escolar indígena. Porém, essa transferência

foi só administrativa, pois os missionários continuavam atuando nas escolas e aplicando seu modelo de ensino e alfabetização. Ambas as práticas enfraqueciam a cultura e identidade indígena e, ao mesmo tempo, conspiravam para a extinção das línguas indígenas.

Com a criação da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) junto à Secretaria de Educação do estado do Amazonas, finalmente, de fato começou-se a operar uma transformação no modelo de ensino das escolas indígenas para este sair do modelo hegemônico dos missionários para o modelo intercultural e bilíngue garantido em leis. Dentre outras funções, a GEEI atualmente comanda as ações para implantação e desenvolvimento da educação escolar indígena bilíngue e intercultural no estado.

Considerando a Política Linguística atual do Governo, como deve ser a inclusão do ensino de línguas nas escolas indígenas, considerando-se os tipos de comunidades linguísticas (monolíngue em língua portuguesa, monolíngue em língua indígena, bilíngue em língua portuguesa e língua indígena, multilíngue)? Tentaremos responder a esta questão a seguir, a partir de nossa experiência junto ao projeto Pirayawara, desenvolvido pela Gerência de Educação Escolar Indígena do estado do Amazonas – GEEI.

#### 4. REFLEXÕES EM TORNO DA ELABORAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS DO AMAZONAS

Entende-se que a GEEI, ao pensar a construção da matriz curricular para as escolas indígenas do Amazonas, considerando-se os componentes curriculares língua indígena e língua portuguesa, objetiva levar o aluno indígena a dominar ambas as línguas tanto em sua forma oral quanto em suas formas escritas, isto é, pretende tornar o aluno um usuário capaz de usar as línguas nos seus diversos contextos, bem como objetiva colocar em prática a *Política Linguística em prol das línguas indígenas* a serviço da qual a escola indígena estará atuando, embora não seja um caminho fácil de ser trilhado, vejamos por quê:

Para se formular a política citada, alguns passos importantes são necessários: primeiro, construir projetos de revitalização linguística e/ou implantação de língua indígena (quando o grupo étnico desejar) por pessoas advindas dos grupos étnicos envolvidos no processo de revitalização linguística e/ou implantação linguística. Segundo, haver assessoramento a esses grupos por parte de linguistas, antropólogos, pedagogos etc., cuja função seria fornecer capacitações, com técnicas e orientações para elaboração de projetos e visando a construção de um planejamento linguístico a ser adotado pela comunidade de fala envolvida no processo de revitalização ou implantação de línguas minoritárias. Terceiro, realizar levantamento sociolinguístico para se descobrir, por um lado, o grau de vitalidade da língua a ser revitalizada e, por outro, as atitudes linguísticas dos falantes ou futuros falantes em relação à língua indígena.

O primeiro passo é importante porque são os usuários ou futuros usuários da língua indígena que devem se posicionar sobre qual a Política Linguística desejam adotar, justificando a escolha dela e pensando durante todo o processo as ações para o planejamento linguístico. Wilkins (2000) aponta que muitos dos fracassos de Políticas Linguísticas que pretendem reversão do deslocamento linguístico são explicados porque a formatação do projeto fica a cargo de pessoas de fora da etnia da língua a ser revitalizada. Apesar da boa intenção deles, os decisores é quem tem o poder de efetivamente implantar uma Política Linguística (CALVET, 2007). O segundo passo exige que o Estado entre com o recurso financeiro e os materiais para a execução da capacitação dos membros indígenas envolvidos no processo de revitalização. Por mais que a comunidade indígena esteja interessada em reverter o processo de extinção da sua língua e haja pessoas interessadas em prestar assessoria ao projeto de revitalização, é o Estado que detém os recursos necessários para financiar os projetos. O terceiro passo é o que ajudará a definir as ações, uma vez que ele mostrará um diagnóstico da língua para se pensar nas ações necessárias para se definir as etapas do planejamento. Este requer ir a campo e entrevistar os usuários

da língua alvo do projeto. A logística para a efetivação desse diagnóstico, considerando o Amazonas é complexa. As comunidades indígenas geralmente localizam-se distantes dos centros urbanos, o que exigirá deslocamento de pessoal, logo implicará em recursos financeiros para esse fim. Mais uma vez o Estado terá papel importante neste processo como fonte geradora de recursos financeiros para execução dessa etapa.

No Amazonas, ainda não se tem um diagnóstico preciso sobre a realidade linguística dos povos indígenas desta região. As informações sobre etnias, línguas e escolas indígenas são mais estatísticas do que dados precisos sobre o público atendido pelo Governo. A GEEL ao pensar em elaborar uma matriz curricular para as escolas indígenas, em nosso ponto de vista, termina dando um passo que ainda não pode ser dado, pois como apontamos: não se tem diagnóstico da realidade linguística do Estado, logo não é possível pensar numa matriz curricular para as escolas sem conhecer as suas realidades.

Entendemos que não dá para se falar em uma matriz curricular, mas se deve falar em pelo menos três matrizes curriculares, uma vez que elas deveriam ser criadas de acordo com os contextos linguísticos existentes no Amazonas. Do contrário, se estará indo na contramão das orientações sobre Política Linguística em prol de línguas minoritárias, ou seja, se quer criar modelo de matriz uniforme frente à diversidade linguística do Estado, além de ser um modelo vindo de cima e não construído a partir da base, isto é, dos usuários das línguas indígenas (decisores).

Nossa experiência junto a alguns povos indígenas (mura, kokama, yanomami, sateré-mawé, tukano) mostra que a maioria das escolas indígenas ainda não construiu seu Projeto Político Pedagógico – PPP, o que confirma que as próprias comunidades nativas ainda não discutiram efetivamente a Política Linguística que desejam adotar para sua realidade linguística.

Acreditamos serem três os tipos de Política Linguísticas advindas das demandas desses povos: uma dela é a *Política de Revitalização da língua nativa*. Os povos que desejam adotar esse

tipo de política são geralmente os que têm a língua indígena em situação de segunda língua (L2) na comunidade, além de ela contar com número reduzido de falantes. Então, ao perceberem que a língua nativa está em eminência de extinção, os membros da comunidade expressam o desejo de implantar a *Política de Revitalização Linguística*.

Outro tipo de Política Linguística que se deseja fortemente entre alguns povos nativos do Amazonas é a *Política de Implantação de uma língua indígena*. Os Mura da comunidade do Makira, município de Itacoatiara - AM, por exemplo, por terem perdido a língua mura durante o longo processo de repressão linguística exercido pelos missionários e/ou funcionários da Funai ou Serviço de proteção ao Índio (SPI) desejam adotar a língua nheengatu (Língua Geral Amazônica) e implantá-la junto ao seu povo via ensino escolar. Do mesmo modo, interessam-se em adotar a língua Pirahã, que tem 423 falantes (IBGE, 2010), língua da mesma família linguística da língua mura, ou seja, língua irmã da sua língua ancestral.

Povo indígena de língua extinta, por vezes, ao atrelar língua indígena à identidade indígena deseja muito adotar a *Política Linguística de implantação de língua indígena*, justificando tal escolha pelo fato de a língua a ser adotada ser vista como um reforço à sua identidade. Muitos se sentem menos índios por não falarem mais sua língua ancestral e este pensamento é proveniente de preconceito do não indígena para com o indígena. No imaginário nacional, é índio quem fala uma língua indígena, vive na floresta, anda nu e possui arco e flecha. Alguns povos nativos terminam aceitando esse tipo de discurso descaracterizador da identidade indígena e desejam falar uma língua indígena para corresponderem à visão criada pelo não índio.

Outra política que percebemos ser aceita entre alguns grupos do Amazonas é a *Política linguística em prol da língua portuguesa*, ou seja, a comunidade não quer, por exemplo, o ensino da língua indígena na escola. Alguns desejam unicamente o ensino da língua portuguesa, porque surgem contextos de interação com o não índio

que exigem fortemente o aprendizado da língua portuguesa, a fim de realizarem atividades relacionadas ao comércio, educação, saúde, lazer, etc. Como não dominam a língua portuguesa, geralmente a maioria dos membros do povo é monolíngue em língua indígena, entendem que uma Política linguística em prol do descolamento linguístico da língua portuguesa para sua comunidade contribuirá rapidamente para sanar sua necessidade de comunicação com a sociedade envolvente. Os yanomami de Maturacá (AM) são exemplos de povo que inicialmente desejavam adotar essa política, porém depois de muito diálogo, principalmente sendo dirigido pelos professores yanomami bilíngues, adotaram a Política de Preservação da língua yanomami, passando a citada língua a ser ensinada na escola, servindo, ao mesmo tempo, como língua de instrução. Vale ressaltar que novos contextos de uso da língua portuguesa surgem frequentemente na aldeia e fazem também o anseio pelo aprendizado da língua portuguesa crescer, surgindo um verdadeiro campo de batalha entre a necessidade de aprender a língua portuguesa e o objetivo de preservar a língua indígena.

Também se tem demanda de Política Linguística em prol da língua portuguesa junto aos povos nativos, de cujas línguas indígenas são mortas (Mura de Manaquiri – AM, Kokama de Fonte Boa - AM). Eles possuem como primeira língua o português, não existindo mais nenhum falante da sua língua indígena. Diante dessa realidade, entendem que, apesar de não falarem mais sua língua ancestral, continuam sendo índios. Assim, acreditam ser viável somente o ensino da língua portuguesa. A identidade indígena atualmente é definida considerando o critério social e histórico, assim “índio é qualquer membro de uma comunidade indígena, reconhecido por ela como tal” (CASTRO, 2006, p.1). Isto é, os critérios raciais e culturais não são suficientes para definir a identidade indígena, primeiro devido à inoperância do critério racial que via na herança biológica o ponto-chave para identificar o indígena e segundo devido à mutabilidade da cultura, ou seja, ela não é um conjunto de traços fixos pertencentes a um grupo étnico. A cultura com o passar do tempo muda. Portanto, esses dois critérios foram descartados.

A língua faz parte da cultura, logo está sujeita a mudanças e, por ser um traço cultural, pode deixar de existir no decorrer dos anos, principalmente frente ao contato e à colonização linguística que se operou por séculos no Brasil. Os índios que reconhecem sua identidade, apesar de não falarem sua língua indígena, utilizam justamente o critério social para sua identificação, são bem resolvidos quanto ao seu pertencimento étnico. Não reproduzem o discurso de que só é índio quem fala uma língua indígena.

É importante ressaltar que, segundo Maher (1998), a partir de sua experiência junto aos Apurinã do Acre, falantes somente de língua portuguesa, eles conservam uma cultura interacional (LEAVITT; STAIRS, 1988) transpondo-a para a língua dominante. “Estes professores Apurinã não falam mais a língua tradicional de seu povo, eles, simultaneamente, resistem à dissolução total de sua identidade linguística tradicional, deslocando parte de seu comportamento discursivo para a língua portuguesa” (MAHER, 1998, p. 123). Compartilhamos desse ponto de vista por também identificarmos identidade linguística tradicional sendo preservada por índios falantes de português em povos indígenas do Amazonas. Entre os Tukano, por exemplo, conservam a entonação da língua tukano ao falarem o português e criam adaptações de certos lexemas: para motor, chamam muturo. É comum também entre os indígenas do Amazonas o uso dos lábios na forma de bico para darem referência de lugar, no final da oração: - bem ali. Os Saterê-Mawé conservam a prática discursiva em língua portuguesa de não interromper uma pessoa quando ela está falando. Eles esperam o enunciador terminar de falar tudo que deseja para, então, outra pessoa pode ter direito à fala.

Diante desse quadro, as matrizes curriculares das escolas indígenas do Amazonas deverão contemplar os seguintes assuntos relacionados à língua indígena e língua portuguesa a depender da Política Linguística eleita pela comunidade indígena.

Se a comunidade decidir por política de preservação de sua língua indígena e esta for a L2, ela deverá entrar na matriz curricular como língua objeto de estudo, pois a língua de instrução dever

ser a L1. A língua de instrução escolar e de alfabetização deve ser aquela falada pelo falante como primeira língua (L1). Logo, se o indígena tem como L1 a língua portuguesa, ela que deverá ser escolhida para ser a língua de instrução e de alfabetização do indígena. Só após o indígena ter aprendido o funcionamento da escrita na sua língua L1 poderá ter resultados mais satisfatórios no aprendizado da escrita da L2:

Do ponto de vista da linguística aplicada, alfabetizar na língua materna pode ser muito importante para completar o desenvolvimento da competência da criança na sua própria língua e isso, em lugar de ser problema ou de trazer dificuldades para o aprendizado de outras línguas (como alguns pensam), na verdade, é muito útil para o desenvolvimento futuro da criança em outra língua (D'ANGELIS, 2000, p. 3).

Ressalta-se que existem falantes que possuem, na condição de primeiras línguas (L1), duas línguas indígenas. Neste caso, pode-se escolher qualquer uma das L1 para alfabetizar e instruí-los.

Diante da Política Linguística de implantação de uma língua indígena, os passos do planejamento serão os seguintes: primeiro, escolher a língua que se deseja implantar. Caso a língua indígena da comunidade esteja morta, é prudente que se escolha uma língua viva para ser implantada e que tenha um número razoável de falantes. Pode se pensar em língua irmã ou na língua nheengatu (língua Geral Amazônica), por ela ser considerada língua franca na região Norte e já ter em sua história a situação de ter sido adotada por grupos indígenas cuja língua foi extinta, o caso dos Baré (a língua baré foi extinta, mas eles passaram a falar nheengatu) ou se deve considerar a língua indígena de etnia próxima à área do povo que deseja implantar língua indígena para poder ser mais fácil a vinda de professores para as aldeias onde acontecerão o ensino-aprendizagem da língua nativa.

Exemplo de experiência negativa de implantação de língua morta aconteceu junto aos Potiguara da Paraíba – PB. Esta co-

comunidade decidiu implantar a língua tupinambá, chamada por eles simplesmente de tupi, a qual foi introduzida no currículo das escolas das aldeias, após um grupo de professores ter feito curso de aprendizado desta língua com o prof. Dr. Eduardo Navarro. Objetivava-se que os alunos potiguaras aprendessem a citada língua e a repassassem para seus parentes e amigos, fazendo-os se tornarem bilíngues em língua portuguesa e tupi. No entanto, passado mais de 15 anos, não se conseguiu ressuscitar a língua citada. Os motivos que levaram a isso foram: escolha de uma língua indígena morta; a não continuidade do curso de tupi; não aprendizado efetivo da língua tupi pelo grupo de professores potiguara; falta de contextos de uso para língua tupi; falta de criação de ações junto à comunidade para utilização da língua indígena, dentre outros (SIMAS, 2013).

Ressalta-se também o caso de implantação da língua nheengatu, falada por 3.771 pessoas (IBGE, 2010), junto aos Mura de Autazes. Eles passaram quatro anos estudando o nheengatu na Licenciatura Indígena Intercultural da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O objetivo era que os professores-cursistas repassassem a citada língua em suas aldeias, mas, por algum motivo, o nheengatu não conseguiu vitalidade na comunidade dos professores mura do curso.

Portanto, deve-se refletir bastante sobre qual língua é mais viável para implantação. Feita a escolha, é necessário realizar o planejamento das ações da política, o que envolve a participação da comunidade e do Governo para juntos construírem as etapas de ensino-aprendizagem da língua e divulgação da língua no seio da comunidade.

A matriz curricular para atender esse tipo de política deve ser construída com assuntos inicialmente de nível básico de aquisição de língua estrangeira (a língua indígena a ser implantada). Depois constar assuntos de nível intermediário até chegar ao nível mais alto de proficiência. O objetivo principal deve ser o trabalho com a oralidade da língua. Por isso, é importante nesta fase se pensar na utilização de vários tipos de gêneros orais para

compor as práticas discursivas da língua-alvo. Devem-se promover bastantes práticas discursivas orais tanto através de gêneros textuais orais formais quanto informais. Vale ressaltar que as mídias digitais são instrumentos necessários nesse processo de implantação linguística para tentar fazer a língua indígena estar presente nos variados contextos linguísticos, inclusive o digital. A metodologia a ser aplicada ao ensino da língua indígena é o de ensino de língua estrangeira, pois, nesse contexto, ela entrará como tal, objetivando-se que ela se torne L2.

Comunidades indígenas monolíngues em língua indígena têm a tendência em escolher a Política Linguística em prol da língua portuguesa, isso porque apesar de terem a língua indígena como L1, desejam ser alfabetizados e instruídos em língua portuguesa, porque entendem que dessa forma aprenderão mais rápido a língua da sociedade envolvente. No entanto, “a tarefa de alfabetizar a criança indígena em português, sem que ela tenha um domínio dessa língua, tende a acabar em frustração, o que termina por inviabilizar o próprio objetivo que se desejava alcançar” (CAVALCANTI; MAHER, 2005, p. 26), isto é, a rapidez no aprendizado da língua portuguesa e de conhecimentos necessários para fazer frente às dificuldades impostas pelo contato não acontece. Com o tempo, pode ocorrer o deslocamento linguístico da língua portuguesa para os locais de uso da língua indígena, colocando esta em risco de desaparecimento.

Dois situações podem acontecer, uma se tentar discutir com a comunidade sobre o risco de se escolher tal política e tentar fazê-la optar pela política de preservação linguística. A outra situação é reconhecer a autonomia do grupo indígena e aceitar seu desejo de implementar política linguística em prol da língua portuguesa. A comunidade, por perceber que sua língua indígena possui vitalidade alta, não se vê nessa política ameaça à sua língua; eles veem que todos seus membros falam a língua indígena. Muitas vezes, não fazem uma análise das mudanças que a entrada da língua portuguesa ocasionará às futuras gerações de falantes.

O respeito, no entanto, à Política Linguística escolhida pelo povo deve acontecer, pois no passado os indígenas foram obrigados a aceitar a Política Linguística de homogeneização imposta pelo Estado. Se novamente se impor a Política de preservação e/ou manutenção linguística aos povos nativos, mas uma vez o indígena estará sendo submetido forçosamente a adotar uma política com qual não concorda. Logo, faz necessário o respeito à Política Linguística adotada pelo povo indígena, cabendo ao Estado prover as condições financeiras, estruturais e logísticas para o projeto ser planejado e implementado.

## 5. CONSIDERAÇÕES

Verificou que se faz necessário um levantamento sociolinguístico no Estado do Amazonas para se conhecer os contextos linguísticos dos povos da região, sendo este o primeiro passo para se começar a pensar a construção das matrizes curriculares para o ensino-aprendizagem das línguas indígenas e portuguesa nas escolas indígenas.

Em linhas gerais, três tipos de Políticas Linguísticas requeridas pelos povos indígenas da região: Política Linguística de Revitalização Linguística, Política Linguística de Implantação de língua indígena e Política Linguística em prol da língua Portuguesa.

Diante dessa realidade, entendemos que a Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) deve, a partir das ideias e escolhas dos decisores (indígenas dos vários povos) e juntamente com eles, elaborar três matrizes curriculares para os componentes curriculares língua indígena e língua portuguesa. As matrizes, vale reforçar, devem ser pensadas de acordo com a escolha da Política Linguística adotada pelo povo indígena e ser construída respeitando sua autonomia, diversidade linguística e cultural.

## REFERÊNCIAS

- BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. *Línguas Indígenas Brasileiras Ameaçadas de Extinção*. Revista do Museu Antropológico da UFG, Ed. do Cegraf: Goiânia, GO, v. 5/6, n.1, p. 9-53, 2002.
- CALVET, Louis-Jean. *As Políticas Linguísticas*. São Paulo: Parábola, IPOL, 2007.
- CASTRO, Viveiro de. *No Brasil todo mundo é índio exceto quem não é*. (2006) Disponível em: [http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB\\_institucional/No\\_Brasil\\_todo\\_mundo\\_%C3%A9\\_%C3%ADndio.pdf](http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf). Acesso em: 13.10.2015.
- CAVALCANTI, Marilda C.; MAHER, Terezinha, M. *O índio, a leitura e a escrita: o que está em jogo?* Campinas: CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005.
- D'ANGELIS, Wilmar R. *Alfabetizando em comunidades Indígenas*. 2000. Disponível em: <http://www.portalkaingang.org/alfabetizando.pdf>. Acesso em: 20.08.14, às 13h.
- IBGE, *Senso 2010: Características Gerais dos Indígenas: Resultados do Universo*. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas\\_gerais\\_indigenas/default\\_caracteristicas\\_gerais\\_indigenas.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_gerais_indigenas/default_caracteristicas_gerais_indigenas.shtm). Acesso em: 10.09.2010.
- LEAVITT, R.M. e STAIRS, Á. “On Language Teaching as a Cultural Activity - Messages from Native Education to TESL Canada”, 1988 (mimeo)
- MAHER, Terezinha. *Sendo Índio em Português*. In: SIGNORINI, I. (Org). *Língua(gem) e Identidade*. Campinas, SP: 1998.
- MAHER, Tereza M. *Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia Ocidental brasileira*. Currículo sem Fronteiras. SP, V.10, n.1, p.37, 2010.
- PORTAL BRASIL, Ministério da educação. Ministério Público Federal - MPF. *Como funciona a educação nas escolas indígenas?* Disponível em: <http://www.turminha.mpf.mp.br/direitos-das-criancas/educacao-e-lazer/como-funciona-a-educacao-nas-escolas-indigenas>. Acesso em: 13.11.2015.
- SIMAS, Hellen Cristina Picanço. *Educação Escolar Yanomami e Potiguara*. Tese de doutorado, João Pessoa: 2013.
- WILKINS, D. P. Even with the Best of Intentions...: some pitfalls in the fight for linguistic and cultural survival - one view of the Australian experience. In: Queixalós, F. e Renault-Lescure, O. (orgs.) *As Línguas Amazônicas Hoje*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000, p.61-84.



## **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E CULTURA NA SOCIEDADE APINAJÉ: ASPECTOS DE UMA SUBJETIVIDADE NEGADA<sup>1</sup>**

Severina Alves de ALMEIDA ( UNB)  
Rosineide Magalhães de SOUSA (UNB)  
Ana Cristina ARAUJO (UNB)

### **1. INTRODUÇÃO**

Neste artigo apresentamos resultado parcial de uma pesquisa com os Apinajé, povo indígena Jê remanescente dos Timbira, falante de língua homônima classificada por Rodrigues (1986) como pertencente ao Tronco Linguístico Macro-Jê e à Família Linguística Jê. O grupo, num total de 2.282 indígenas (DSEI, 2013), habita na região norte do Brasil, ocupando 27 aldeias numa área de 141.904ha, demarcada e homologada em 14 de fevereiro de 1985, situada no estado do Tocantins, na mesorregião do Bico do Papagaio.

O objetivo é discutir e analisar as categorias sujeito e subjetividade no contexto indígena, tendo como foco o professor, a cultura e a educação escolar nos domínios sociais e indígena Apinajé das aldeias São José e Mariazinha. Os procedimentos para a realização desse artigo foram pesquisas bibliográfica e documental. As bases teóricas contemplam Sujeito e Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2003, 2005, 2007; MITJÁNS MARTINEZ, 2003,

---

<sup>1</sup> Artigo vinculado à da Tese de Doutorado “Etnossociolinguística e Letramentos: Contribuições para um Currículo Bilingue e Intercultural Indígena Apinajé”. PPGL – Programa de Pós Graduação em Linguística – LIP/UnB sob orientação da Profª. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa.

2005, 2012); Cultura (CUCHE, 1999; GUEERTZ, 2005); Educação Indígena e Intercultural (CABRAL 1987; GRUPIONI, 2003; MAHER, 2010); Os Apinayé (NIMUENDAJU, 1983; DA MATTA, 1976; ALBUQUERQUE, 2007; ALMEIDA, 2011), dentre outros.

Assinalamos que o trabalho aqui apresentado se realizou como parte das exigências para avaliação final da Disciplina: Subjetividade, Cultura e Educação, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Brasília UnB, ministrada pela Profa. Dra. Albertina Mitjás Martínez em colaboração do Prof. Dr. Fernando Gonzales Rey, e se efetivou sob a orientação final da Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa. O intuito foi identificar e compreender as concepções de categorias como sujeito, subjetividade, cultura e educação no contexto indígena Apinajé, considerando o professor indígena no âmbito da interculturalidade, e os enfrentamentos aos quais estão expostos na realidade da fronteira étnica.

O texto se desenvolve em momentos distintos e articulados. Primeiro apresentamos brevemente aspectos da Educação Indígena Intercultural em geral e sobre os Apinajé em particular. Em seguida tratamos das categorias sujeito, subjetividade, cultura e educação, elaborando conceitos e identificando aproximações com o universo indígena Apinajé. O intuito é perceber como os professores indígenas se apresentam (ou não) como sujeitos de sua própria historicidade e de que forma a subjetividade é considerada (ou negada) na realidade dos indígenas Apinajé. Destaque é dado à cultura Apinajé diante da supremacia da cultura não indígena, quando ostensivamente se percebe uma hierarquização cultural, promotora de uma evidente situação de subjugação das comunidades estudadas, notadamente os professores.

Os resultados apontam para uma situação na qual os indígenas não têm sua condição de sujeito respeitada; a subjetividade individual e social, reiteradamente, lhes são negadas; a cultura dominante, hierarquicamente, subjuga a cultura indígena; além disso, a educação tradicional indígena é sorvida pela forma como a educação da sociedade envolvente se instala nas escolas das

aldeias. Porém, as comunidades entendem que essa situação pode ser enfrentada com uma educação escolar promotora da interculturalidade, na qual a cultura e a educação tradicional se apresentem como ateu para a emergência do sujeito indígena em todas as configurações pertinentes à subjetividade.

Mediante tudo isso, concluímos argumentando sobre a condição de não sujeito do professor indígena Apinajé, ao mesmo tempo em que apresentamos a Educação e o Currículo Bilíngue e Intercultural no contexto indígena, como possibilidade de interferir positivamente, condicionando os indígenas como sujeitos não apenas do ensino em ação, mas da vida em todas suas possibilidades.

## 2. EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL: UMA SÍNTESE

A Educação Indígena no Brasil tem seus indícios ainda no século XIV quando se efetivou a posse das terras conquistadas pelos europeus, sendo que em 1549 os Jesuítas iniciaram o processo de catequese visando à conversão dos nativos ao cristianismo, ou mesmo ao seu aliciamento para o trabalho escravo.

Inicialmente é pertinente fazer uma distinção entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Em processos de aprendizagem de diferentes povos Meliá (1979) identificou uma dimensão ignorada pelas políticas assimilacionistas, as quais ignoravam os padrões de transmissão dos conhecimentos tradicionais para a formação de jovens e crianças de acordo com suas concepções sobre formação da pessoa humana e a vida em sociedade. Nessa mesma direção Henriques et al (2007) ressaltam que as práticas socializadoras da comunidade, em diversificados momentos, por meio de diferentes personagens e ao longo de toda a vida são educacionais por natureza, se valem da oralidade e têm estratégias muito particulares. Para os autores, a essa atividade, a educação escolarizada foi imposta visando a substituir e a neutralizar esses processos de formação.

Os fundamentos da educação escolar indígena são a valorização dos saberes e práticas culturais próprios de cada sociedade, sem os quais a Educação Escolar em ambientes interculturais perde o sentido. Segundo o Referencial Nacional da Educação Indígena RCNEI (1998), essas sociedades possuem sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros, de sorte que se apresentam mesmo como valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas, que podem e devem contribuir na formação de uma política e práticas educacionais adequadas.

Com efeito, na atualidade a questão indígena encontra-se no centro das atenções nos meios acadêmicos não somente no Brasil, mas em países de diferentes continentes. Isso porque é expressiva a preocupação em se resgatar uma dívida secular para com povos e comunidades tradicionais, como indígenas e afro-descendentes, evidenciada por uma vasta legislação nos âmbitos nacional e internacional. Destaque é dado à Lei 11.645 de 8 de março de 2008, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), situando que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

A referida Lei determina que o conteúdo programático deva incluir diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. No tocante aos conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, a recomendação é que estes sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras.

Nessa perspectiva, entendemos que a Escola Indígena é, *a priori*, uma Escola Intercultural, pois, agregada a essa “Escola In-

dígena” sobrepõe-se a interculturalidade, considerada por alguns teóricos, por exemplo, Cabral (1987), Maher (2006), Grupioni (2006), como condição primordial para que seja respeitada a especificidade da Educação Escolar Indígena, sendo o fenômeno “interculturalidade” elemento constitutivo dessa educação que se apresenta diferenciada. Ademais, a “educação diferenciada” é uma conquista dos povos indígenas americanos, garantida por instrumentos jurídicos nacionais e internacionais e, segundo Grupioni (2001), tem apresentado avanços importantes.

Com efeito, a diversidade das culturas e a riqueza de conhecimentos, saberes e práticas associadas à educação dos povos indígenas, tantas vezes negada pelo saber hegemônico e pelo poder autoritário, hoje é valorizada, abrindo espaço para o reconhecimento e a aceitação da diferença e do pluralismo, conforme Grupioni (2006). Na verdade, uma educação que valorize a cultura dos grupos indígenas brasileiros é um direito assegurado pela Constituição Federal do Brasil (1988), conforme evidenciam seus artigos 210 e 215. Esses dispositivos favorecem a construção de um projeto educativo que se constitua num instrumento de valorização da cultura indígena, e não uma imposição dos costumes e saberes concebidos segundo os interesses da sociedade nacional.

Nesse sentido o RCNEI (1998), no capítulo que trata dos objetivos da Educação Escolar Indígena, certifica que essa deve ser um instrumento de afirmação da cultura indígena e também da preparação desses povos para se relacionarem com a sociedade de seu entorno conforme o interesse de cada comunidade. Portanto, a escola indígena deve ser um instrumento de preparação de alunos indígenas, para que possam fazer cursos universitários e ter domínio sobre saberes da sociedade envolvente, visando a transmitir seus conhecimentos e defenderem o seu povo.

Nessa perspectiva Paulo Freire (2007, p. 61) contribui ao afirmar que “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados”. Para Vygotsky (2007), o indivíduo é produto e

produtor de sua cultura e, nesse processo, internaliza valores e conteúdos socioculturalmente compartilhados entre os indivíduos, contribuindo, com isso, para a formação de sua personalidade e para a construção de conhecimentos.

Portanto, a Educação Intercultural Indígena deve promover o reconhecimento da alteridade absoluta do outro, isto é, promover o diálogo entre os diferentes grupos sociais e suas culturas, respeitando suas diversidades. Segundo Candau (2008, p. 23), essa deve ser “uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades”, isto é, uma educação capaz de favorecer a construção de um projeto comum, específico para cada sociedade, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. Uma educação promotora da unidade em meio à diversidade.

### 3. OS APINAJÉ E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

O grupo indígena Apinajé mantém contato com a sociedade não indígena desde o século XIX. Constitui um povo com uma organização social complexa, estudada por Roberto da Matta em 1976, e identificada como “Um Mundo Dividido”. Um aspecto importante a ser registrado, é que mesmo antes da promulgação da Constituição Brasileira (1988), esses indígenas já haviam conquistado o direito sobre as terras em que vivem e em que viveram seus ancestrais. Data da primeira metade do século XX a primeira etnografia sobre esse povo, realizada por Curt Nimuendajú ([1937]1983). Além da obra de Da Matta (1976), no final de 1990 e nas duas primeiras décadas do século XXI, constam trabalhos importantes do pesquisador e linguística Francisco Edviges Albuquerque, com destaque para uma Gramática Pedagógica Apinajé e um dicionário bilíngue em Apinajé e Português.

Segundo Da Matta (1976), Albuquerque (2007) e Almeida (2012), entre os Apinajé a educação escolar foi introduzida na segunda metade do século XX, década de 1960, quando Patrícia Ham, missionária do *Summer Institut of Linguistic* (SIL), visitou a al-

deia Bacaba e lá se instalou, estudando os aspectos linguísticos e gramaticais, produzindo os primeiros materiais didáticos que ainda nos dias atuais são utilizados pelos professores de língua materna.

Os Apinajé dão muita importância às escolas de suas aldeias, e acreditam que esta deve valorizar os saberes e as práticas culturais de seu povo. Essa prática é proposta pelo RCNEI (1998), ao reconhecer que as sociedades indígenas possuem sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros e constituem-se mesmo como mecanismos, valores e procedimentos da Educação Tradicional Indígena, que podem e devem contribuir na formação de uma política e de práticas educacionais adequadas ao seu contexto. Todavia a realidade das escolas instaladas nas aldeias indígenas Apinajé<sup>2</sup> promove uma educação que vai contra os interesses das comunidades, uma vez que o currículo oficial das escolas não indígenas são impostos aos professores, o que demonstra uma heteronomia que contribui para uma evidente condição de não sujeito desses docentes.

Com efeito, a LDB 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - destaca que os programas incluídos nos Planos Nacionais de Educação terão como objetivo:

- I) Fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II) Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas escolas indígenas;
- III) Desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- IV) Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996, p. 34).

---

2 Das 27 aldeias instaladas nas terras Apinayé apenas 13 têm escolas, sendo que as escolas Mãtyk da aldeia São José e Tekator da aldeia Mariazinha são as únicas que têm Ensino Fundamental e Médio, o que provoca uma mobilidade dos estudantes ao se deslocarem para essas aldeias, pois nas demais só tem a primeira fase do Ensino Fundamental, isto é, do primeiro ao quinto ano.

É importante retomar o texto da atual LDB para que possamos refletir acerca do Professor Indígena das escolas Apinayé Mâtyk e Tekator das aldeias São José e Mariazinha. Os objetivos da referida Lei não deixam nenhuma margem de dúvida, ao determinar que para a implementação de uma Educação Intercultural e Bilíngue, a qual venha atender aos anseios de cada comunidade indígena, é primordial que se promovam ações visando à formação, capacitação e aperfeiçoamento do Professor Alfabetizador Bilíngue. “Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas escolas indígenas”, diz o inciso II. Insistimos nesse ponto porque acreditamos que um dos mais sérios problemas enfrentados pelas escolas Apinajé diz respeito a esse “professor especializado”. Afora os anos iniciais do Ensino Fundamental, nos quais os professores são indígenas e alguns têm formação intercultural, nas outras etapas da educação básica dessas escolas os professores não são indígenas e, por conseguinte, não estão preparados para conduzirem as aulas. Aulas essas em que os alunos têm a língua indígena como sua língua materna, a qual não é falada, nem escrita, nem entendida por esses professores.

Segundo Grupioni (2006, p. 16), para fazer frente a tal situação, a proposta é de que se formem membros da própria comunidade indígena como professores, os quais possam atuar nas escolas das aldeias. Constatamos que esta é uma tendência nas escolas das aldeias Apinayé. Alguns membros da comunidade são formados em pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Tocantinópolis. Outros se formaram em mestrado indígena, curso oferecido pela Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC). Outros já concluíram ou estão em processo de formação em um curso de Licenciatura Intercultural na Universidade federal de Goiás (UFG), em Goiânia. Todavia, a demanda é grande e os professores que estão se formando são poucos, mas já é um bom começo.

No tocante aos professores não indígenas que atuam nas escolas das aldeias, Grupioni (2006) acredita que o trabalho de-

envolvido por eles, sem treinamento específico, foi um modelo de ação que não deu certo na maioria das aldeias do Brasil. Ademais, o que se busca é que com a saída desses professores não indígenas das escolas, os professores indígenas possam assumir as salas de aula e exercer a docência. Para esse autor, a aposta nesses novos professores se justifica pelo fato de eles viverem na comunidade, compartilharem a língua e o modo de vida do grupo e atenderem à demanda de várias aldeias por formação acadêmica de seus membros.

#### **4. SUJEITO, SUBJETIVIDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO: MARCOS CONCEITUAIS E APROXIMAÇÕES COM O UNIVERSO INDÍGENA**

Historicamente, a educação para os índios no Brasil se deu para atender aos interesses da sociedade não indígena, e sendo assim a imposição da língua portuguesa e, conseqüentemente, da cultura ocidental foram aspectos que corroboraram (corroboram) para que os indígenas se apresentem desprovidos de autonomia. No caso da cultura é nítida a hierarquização (CUCHE, 1999) nas aldeias e escolas indígenas, quando se percebe o domínio da cultura não indígena, o que é visto por Geertz (2005) como “mecanismo de controle”, ações que não apenas enfraquecem, mas também dizimam a cultura local.

Isso ocorre das mais variadas formas, sendo a mais inquietante partir da premissa de que a cultura indígena é inferior por que a forma de vida das sociedades que a promove é “primitiva”, que são “seres inferiores” e que só com a “assimilação” do modo de vida ocidental é que os indígenas podem vir a ser considerados “humanos”. Ou seja, a cultura ocidental impõe uma educação utilitarista, o que vai de encontro à Educação Indígena, considerando ser esta uma educação advinda dos ensinamentos dos mais velhos, repleta de significados compostos pelo rico universo indígena, seus mitos, ritos e cerimoniais em interação com a natureza em suas mais variadas manifestações: rios, águas, chuva, sol, lua, céu, brisa, nascer e morrer.

Com efeito, a educação que é imposta aos indígenas é uma contraeducação, alicerçada por um currículo que desconhece a vida nas aldeias, a começar por um calendário que não leva em conta a realidade desses povos. Isso porque os aspectos sazonais são de extrema importância para essas sociedades, pois no período das chuvas e também da colheita, todos são convocados para a lida na roça e ao desconsiderar isso, a escola está contribuindo para que os estudantes sejam penalizados com suas ausências nas aulas. Nesse momento cristaliza-se uma das ineficácias da escola feita “para os indígenas”.

Tudo isso imbrica para uma realidade em que os indígenas se tornam “a-sujeitados” (MITJÁNS MARTINEZ, 2003), partindo do pressuposto de que a condição de sujeito está estreitamente ligada à forma como se estabelece a relação entre o indivíduo e as instituições sociais, no âmbito das subjetividades individual e social. Nesse sentido, González Rey (2003), apresenta uma concepção de subjetividade que compreende a complexidade dialética da psique humana, com implicações importantes na construção do conhecimento no âmbito das relações entre o individual (psique humana) e o social (o meio onde interagem as pessoas).

Outra constatação importante identificada entre o universo indígena, notadamente em relação ao professor, e as categorias sujeito e subjetividade na perspectiva da teoria de González Rey (2003), é a ausência do valor heurístico. Isso porque na perspectiva histórico-cultural, González Rey entende o valor heurístico no âmbito da pós-modernidade. Ele identifica pontos de convergência de um “campo heurístico pós-moderno”, mas que tem como distinção essencial, em relação aos outros enfoques que se definem nessa perspectiva, a defesa de uma concepção de sujeito e de subjetividade que, diferenciando-se das formas em que a psique e a pessoa aparecem definidas no período moderno, também se afasta da reificação do discursivo e das práticas simbólicas. É nessa perspectiva que o professor indígena Apinajé não se percebe sujeito, pois se encontra fora dessas configurações que nomeiam as subjetividades individual e social.

Considerando os conceitos da teoria histórico-cultural da subjetividade identificadas em González Rey (2007), isto é, a subjetividade individual inerente ao contexto social e a subjetividade social como aspecto intrínseco da subjetividade individual, podemos fazer algumas inferências. Com efeito, ao compreendermos o sujeito como detentor de um princípio gerador, percebemos, conseqüentemente, o indígena, professor ou não, como aquele que não é sujeito de sua própria história de vida, uma vez que suas ações docentes devem atender aos interesses de uma sociedade que não é a sua, chegando mesmo a se sentirem como estrangeiros em seu próprio país.

Ademais, para González Rey (2007), a subjetividade na perspectiva histórico-cultural tem um valor heurístico para as ciências do homem, de sorte que está presente na sua dupla condição de processo e configuração e, não obstante, encontra-se relacionado à configuração de todos os sistemas humanos no processo de subjetivação, desde o sujeito em todas as suas manifestações, até as instituições e os espaços sociais onde se interrelacionam cada uma dessas categorias. Também aqui é possível identificar a condição de não sujeito dos professores indígenas Apinajé.

##### **5. SER PROFESSOR E SER INDÍGENA: A SUBJETIVIDADE NEGADA**

O professor das escolas instaladas nas aldeias indígenas, no caso aqui discutido, os Apinajé são confrontados com a difícil tarefa de se perceberem, simultaneamente, professores e indígenas. Isso porque a identidade de cada um deles remete a um índio que vive uma vida com valores muito distintos daqueles que a escola promove, o que gera uma verdadeira crise de identidade. Eles vivem numa sociedade minoritária com uma cultura própria, numa densa e tensa relação com uma outra sociedade que é dominante, assim como a cultura que a identifica. Essa relação assimétrica, resultado da hierarquização cultural (CUCHE, 1999) promove danos irreparáveis na forma como os professores indígenas Apinajé percebem-se, ou seja, são levados a “ensinar”

um saber que eles não detêm, ao mesmo tempo em que o saber que lhes é próprio não podem ensinar, pois precisam seguir um programa educacional que pouca ou nenhuma serventia tem para suas comunidades.

Considerando que a categoria sujeito (GONZÁLEZ REY, 2003) parte do pressuposto de que este é um indivíduo possuidor de uma personalidade que lhe confere uma individualidade, que tem como características vitais e permanentes um ser cultural, ativo, cômico e que age intencionalmente; e considerando também que a subjetividade se expressa no trabalho pedagógico do professor, na medida em que este é um sujeito psicológico portador de uma personalidade que representa as configurações subjetivas constituídas ao longo de sua história de vida; e também que esse professor, na condição de sujeito psicológico interage num contexto social, no qual constrói representações da realidade em que está inserido, toma decisões e atua intencionalmente nas relações que estabelece com os alunos, e o faz a partir das configurações subjetivas historicamente construídas e com os sentidos subjetivos que mobilizam suas ações pedagógicas no ato de ensinar; por tudo isso, concluímos que o professor indígena Apinajé não é sujeito de suas ações, tendo, pois, sua subjetividade negada.

Outro aspecto relevante é a constatação de que o professor indígena Apinajé não é sujeito de sua formação, uma vez que os cursos de preparação para o magistério indígena se dão numa dinâmica pedagógica que desconhece sua realidade, o que compromete sua formação (ou ausência desta). Nesse sentido é importante alertar que a grande maioria dos indígenas que foram aprovados no curso de pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis<sup>3</sup>, desistiram, pois em 2011 e 2012, 90% dos indígenas que ingressaram fracassaram ainda no primeiro período, conforme pudemos constatar em nossa pesquisa. Os motivos são os mais variados, prevalecendo a enorme dificuldade de lerem e interpretarem textos do gêne-

<sup>3</sup> O campus da UFT de Tocantinópolis é o mais próximo das aldeias Apinayé, que ficam a 20 km de distância desse centro urbano. Esse campus recebe os indígenas pelo sistema de cotas. Ademais, cada ano se esvazia mais, pois no último vestibular nenhum indígena se inscreveu, pois sabe que o fracasso é quase certo.

ro acadêmicos de teor científico, aliada à falta de preparo dos professores no ato de avaliarem seus trabalhos. Então, não basta abrir a Universidade para os indígenas, mas é preciso dar-lhes condições de permanência, conferindo-lhes visibilidade.

Com efeito, a partir da categoria sujeito proposta por González Rey (2003), o professor se percebe sujeito de sua formação ao se posicionar com firmeza e convicção no tocante aos referenciais teóricos que norteiam seu trabalho. Assim sendo, quando, numa perspectiva histórico-cultural, esse professor detém domínio dos conteúdos escolares e das formas de ensinar que, de forma coerente, produzam sentido subjetivo; e também quando, em suas formas de ensinar, assume uma atitude ético-política e, de forma inovadora e criativa, se apodera de uma prática social, está aberta a possibilidade de emergir como Sujeito. Então, se nada disso é atribuído ao professor indígena Apinaye, então, indubitavelmente, sua subjetividade lhe é negada.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir a subjetividade na concepção proposta por González Rey (2003) e Mitjans Martínez (2005), tendo como objeto de reflexão uma comunidade indígena e os professores que enfrentam a difícil tarefa de ensinar numa língua e numa cultura diferentes da sua, é desafiador. Isso porque somos levadas a demonstrar, de forma recorrente, as nossas configurações intersubjetivas, tanto como pesquisadoras quanto como sujeitos de nossas historicidades, o que nos leva momentos de desconforto e indagações.

Os Apinajé, assim como os demais povos indígenas brasileiros, são açoitados pela crise de identidade e pela subjetividade negada de que são vítimas no cotidiano da vida nas aldeias e fora delas. Todavia, é no espaço físico e nos domínios sociais de suas comunidades, que mais veementemente eles se percebem subjugados, mediante a imposição da cultura dominante, que inexoravelmente, interfere nas formas de vida que eles recebem como herança da educação de seus ancestrais. Sem contar o modo como a língua indígena cede à investida da língua portuguesa,

uma segunda língua falada pelos indígenas mediante exigência da situação de contato e pela escola.

Nesse sentido, a escola, instituição que manifesta a subjetividade social, é um objeto estranho na realidade indígena, o que favorece uma heteronomia que contribui para que a subjetividade individual seja negada aos professores e, de forma responsiva, aos alunos. Entretanto, a educação e a cultura indígenas, ao serem “tragadas” pela educação e cultura da sociedade majoritária, podem, de modo inverso, e a partir da reação dos próprios professores indígenas, oferecer resistência, criando alternativas que viabilizem a emergência de um professor que seja sujeito de sua historicidade, tornando-se, ao mesmo tempo, indígena e professor.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, FRANCISCO EDWIGES. *Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinayé*. Tese de Doutorado. UFF – Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2007.
- ALMEIDA, Severina Alves de. *A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e, Intercultural: Um Estudo Sociolinguístico das Aldeias São José e Mariazinha*. Dissertação de Mestrado. UFT - Universidade Federal do Tocantins. Araguaína: 2011. disponível: [www.uft.edu.br/letras](http://www.uft.edu.br/letras).
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96*. São Paulo: SINPRO, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Versão on-line. Disponível: [www.planalto.gov.br/ccivil.../](http://www.planalto.gov.br/ccivil.../) Acesso dia 03- abr-2009.
- \_\_\_\_\_. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Lei Nº 11.645, de 10 Março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao>. Acesso dia 02-jan-2011.
- CABRAL, Ana Suelly Câmara. Participação – Uma Trajetória Difícil. In: CABRAL, Ana Suelly A. Câmara et alii. *Por uma educação indígena diferenciada*. Brasília: C.N.R.C./FNPM, 1987. Disponível on-line: [www.dominiopublico.gov.br/](http://www.dominiopublico.gov.br/) Acesso 21-jun-2011.

- CUCHE, Denys. *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999. 256p.
- DA MATTA, Roberto. *Um mundo dividido: a estrutura social dos índios Apinayé*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1976.
- ERICKSON, Frederick, What makes school ethnography ethnographic? *Anthropology & Education Quarterly*, volume 15, 1984.
- GEERTZ, C. *La Interpretação das Culturas*. Barcelona: Gedisa, 2005.
- GONZALÉZ REY, Fernando. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Tradução: Raquel Souza Lobo Ribeiro. São Paulo: Thompson, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- \_\_\_\_\_. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psic. da ED.*, São Paulo, 24, 1º sem. De 2007, PP. 155-179.
- GRUPIONI, L.D.B.; VIDAL, Lux; GRUPIONI, L. D. B. *Educação Escolar Indígena: quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?* Brasília: MEC, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil*. Revista Enfoque “Qual é a questão?” Em Aberto. Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2003.
- \_\_\_\_\_. Contextualizando O Campo da Formação de Professores Indígenas No Brasil1. In: *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni*. Brasília: MEC, 2006.
- MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 230 p.
- \_\_\_\_\_. Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: Currículo e Representações de Professores Indígenas na Amazônia Ocidental Brasileira. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, pp.33-48, Jan/Jun 2010. Disponível on-line: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso dia 12-mar-2011.
- MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. El profesor como sujeto: elemento esencial de la formación de profesores para la educación inclusiva. *Revista Moimento*, nº 7, 2003.
- \_\_\_\_\_. A Teoria da Subjetividade do González Rey: Uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia. In: Fernando González Rey (Org). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Thompson, 2005.

- \_\_\_\_\_. Aprendizagem Criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Maria Irene Siqueira. (Org). *Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber, 2012. P. 85-110.
- RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.

## **FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS COMO L2 PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: POR UMA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR**

Rosimar LOCATELLI (UFT)  
Francisco Edviges ALBUQUERQUE (UFT)

### 1. INTRODUÇÃO

Neste artigo buscamos elencar os contextos educacionais e emergentes e, com isso, chamar atenção para os desafios direcionados a Educação Escolar Indígena, principalmente para o ensino do português como segunda língua e para a formação do professor que trabalha no desenvolvimento e escolarização de grupos indígenas de línguas minoritárias (CAVALCANTI, 2001; MAHER, 2007; SANTOS e CAVALCANTI, 2008).

Assim, o objetivo geral desse trabalho é refletir sobre a formação dos professores de línguas portuguesa como L2 para comunidades indígenas, levando em consideração a especificidade da área.

Foram destacados para a organização deste estudo três pontos específicos: a) Análise do cenário atual e os novos desafios educacionais para Educação Escolar indígena; b) Verificar qual formação está recebendo os professores de ensino da língua portuguesa como L2 entre os Apinayé; c) Refletir sobre a formação necessária e mais adequada para esse profissional;

Para o desenvolvimento do texto utilizamos as bases teóricas de Fazenda (2003; 2006); Nicolescu (2008; 2009); Magalhães (2009);

e Sommerman (2005); Maher (2005; 2006); D'Ambrósio (1997); e Grupioni (2001; 2003); Nimuendaju (1983); Da Matta (1976); e Albuquerque (1999; 2007; 2009); Vasconcelos (2009); Pinho (2007), entre outros. A metodologia utilizada para esse trabalho se ampara em uma pesquisa qualitativa e interpretativista. Para isso, foram utilizadas as leituras de textos sobre formação de professores de L2 e, para verificar a realidade do ensino de português como L2 foi realizada uma pesquisa de campo com entrevista semiestruturada com a professora de português que atua na Aldeia São José para geração dos dados, coletados com diário e notas de campo a partir das bases teóricas e metodológicas de André (2000).

## **2. TRANSDISCIPLINAR E AS NOVAS DEMANDAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Refletir sobre a concepção Transdisciplinar e a formação de professores em contexto de Educação Escolar Indígena Apinayé é mais do que desafiador, é, sobretudo, um mergulhar em um rio negro, sem bordas, pois pouco ou quase nada se têm falado sobre esse tema. Dessa forma, que pretendemos nesse espaço comunicativo reunir algumas opiniões e subjeções, que nos levem a pensar em uma possível direção à formação dos professores que trabalham com aquisição do português como L2 entre as comunidades indígenas.

Dessa forma, para esse estudo adotamos uma “[...] postura de democracia cognitiva” (SANTOS; SOMMERMAN, 2009:25), ou seja, respeitam-se e se consideram todas as formas de conhecimento, diferente da hierarquização dos saberes preconizada pela ciência moderna. Visto que esse novo século desafia a todos, indígenas e não indígenas, a viver os anseios da contemporaneidade, a nos condicionarmos na emergência de uma sociedade nova. Isso nos privilegia a vivenciar uma nova ordem social que se fundamenta na multiplicidade e na diversidade dos saberes, considerando que o mundo é um mosaico de culturas e línguas.

De acordo com os autores Morin (2007), D'Ambrósio (1997), Pereira (2003) e Nicolescu (2000), há necessidade de se considerar

a Complexidade como um paradigma capaz de orientar o desenvolvimento científico e cognitivo, bem como os novos métodos de educação a fim de reconstituir uma nova humanidade.

Quando esse novo método se refere às novas demandas educacionais, trata-se de um movimento epistêmico da contextualização do conhecimento, que deve atentar-se para as necessidades de uma nova sociedade, dominada pelo interesse, pelo lucro e ao mesmo tempo pela insegurança e pelo medo.

Para Moraes (2004) vivemos em uma sociedade manipulada por interesses políticos, econômicos, sociais e religiosos sem precedentes, na qual somos vítimas inocentes dos ataques terroristas e prisioneiros das loucuras alheias. Juntos a esses aspectos, vêm afetando as nossas vidas, acendendo diferentes tipos de transtornos sociais, gerando uma crise de paradigma, gerando a concepção de um novo paradigma.

Este novo paradigma científico nos traz a percepção de um mundo complexo, a visão de contexto, uma visão mais ampla e abrangente, destacando a compreensão ecossistêmica da vida que enfatiza as relações do todo com as partes. É uma visão ecológica que reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos e o perfeito entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza. Através desta percepção ecológica, podemos reconhecer a existência de uma consciência de unidade da teia da vida, a interdependência de suas múltiplas manifestações, seus ciclos de mudanças e de transformações (MORAES, 2004, p.13).

O termo paradigma foi conceituado por Kuhn (2009) como padrões ou modelos adotados por uma sociedade que por algum tempo fornece problemas e soluções para uma comunidade científica, ou “São as realizações científicas universalmente reconhecidas” (KUHN, 2009:13).

Para educação esses paradigmas estão relacionados aos conceitos e fundamentos teóricos adotados ao longo de sua trajetória. Hoje, a partir dessa nova realidade social, ou crise contemporânea, a educação vem construindo novas perspectivas, o que Moraes (2004) chama de Paradigma Educacional Emergente, que emerge da necessidade de novas estratégias teóricas de natureza construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente, para adequação a essa nova realidade.

Essas compreensões teóricas buscam ampliar a consciência, os sentimentos de humildade, fraternidade, solidariedade e compaixão, contribuindo para a construção de um mundo mais harmonioso, com um pouco mais de paz e felicidade que todos buscam. (MORAES, 2004)

É nesse novo Paradigma Educacional, ainda em construção, que a Transdisciplinaridade surge de forma sistêmica, indo além de todas as disciplinas que circulam na esfera do conhecimento, tendo como finalidade a compreensão do mundo atual. (NICOLESCU, 2008).

De acordo com Japiassu (2006:15 e 16), a transdisciplinaridade é “a abordagem científica, cultural, espiritual e social dizendo respeito ao que está entre as disciplinas, através das disciplinas e além de toda disciplina”.

Diante dessa perspectiva a categoria transdisciplinar se fortalece e se consolida como uma probabilidade para a compreensão do todo, construindo um diálogo entre diferentes campos do saber, sem o domínio de um objeto sobre o outro, contemplando as questões que acomodam as distintas áreas, com intuito de constituir um saber significativo e contextualizado (RODRIGUES, 2000).

Nas palavras de D’Ambrósio (1997):

O essencial da transdisciplinaridade reside na postura de reconhecimento de que não há espaço nem tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar como

mais coerentes – ou mais certos ou mais verdadeiros – os diversos complexos de explicações e de convivência com a realidade D'AMBRÓSIO, 1997, p.80).

Atualmente há um interesse crescente pelas atitudes transdisciplinares, por acreditar que nesse momento de transformação não é mais possível se pensar em uma educação facetada, em caixas, as quais são separadas pelas especialidades.

Pensar em uma educação indígena pelo viés da interdisciplinaridade é um caminho possível, que vem ao encontro das novas demandas e que se sustenta nas Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC (1993), e na Constituição Brasileira (1988), na qual, afirmam que a Educação Escolar Indígena deve ser intercultural, bilíngue e diferenciada.

É essa premissa que nos impulsiona na tentativa de compreender a realidade das comunidades indígenas, refletindo sobre as possibilidades de mudança nesse cenário, que venham refletir sobre as condições de Aquisição do português como L2, via escolarização para as crianças bilíngues Apinayé, por compreender que essa é uma das demandas mais importantes lançadas a educação escolar indígena, o de garantir a efetivação do ensino de uma segunda língua sem anular ou matar a língua materna.

Hoje, as novas teorias educacionais nos colocam à frente de uma nova perspectiva, que não se contenta em encontrar interações ou reciprocidades entre poucas pesquisas especializadas, mas situa essas ligações no interior de um sistema total, sem fronteiras, no uso de muitas especializações (NICOLESCU, 2001).

Assim, a Educação Escolar Indígena deve ser vista a partir de uma perspectiva transdisciplinar e intercultural, esse é o caminho possível para que possamos refletir de forma mais ampla sobre o tema, sem esperar que o indígena precise se adequar às nossas normas de conduta, mas sim a partir da sua especificidade étnica.

Sabemos que cada povo é detentor de conhecimentos peculiares, de modo de vida e costumes únicos que precisam

ser respeitados e considerados, quando o objetivo é ensinar. A transdisciplinaridade reside em reconhecer esse espaço e tempo cultural, a partir de uma visão geral e não hierárquica, abrindo espaço para um diálogo maior.

Pensar a Educação Escolar Indígena por esse viés teórico requer uma mudança de atitude e muita responsabilidade dos professores que assumem essa tarefa, que não se trata apenas de repassar conteúdos, mais versa sobre a concepção de dialogar com diversas áreas que venham fortalecer o espaço de aprendizado.

Desde a constituição de 88 que os indígenas tiveram o direito a uma educação bilíngue, que deu início a uma nova concepção de educação para os indígenas, dando-lhes o direito, sobretudo, de manterem a sua língua materna. Ademais, a língua indígena é uma língua restrita a comunidades que as usam, empregada para as relações intragrupos do convívio de suas sociedades, no entanto, o indígena deve adquirir a língua portuguesa para ter acesso às demandas da sociedade envolvente.

Sobre isso, Maher (2007) deixa um alerta de que o bilinguismo para o índio não é apenas um desejo, mas uma obrigação, de forma que as escolas bilíngues indígenas precisam ser eficientes, precisam mostrar resultados satisfatórios, principalmente no que tange ao ensino do português e da língua materna.

Para Maher (2007):

Ao tratar da educação bilíngue em contextos indígenas, alerta para o fato de que o bilinguismo para a maioria das crianças das escolas brasileiras é "facultativo", enquanto para alunos que provêm de grupos de imigrantes, de indígenas e surdos, o bilinguismo é "compulsório", ou seja, essas crianças são forçadas aprender a língua majoritária do país (MAHER, 2007, p. 68).

Como podemos perceber nas palavras da autora o ensino de português como L2 para comunidades indígenas é de grande

importância e emerge da relação de domínio que o português exerce como língua oficial do Brasil.

Nesse quadro de interação das línguas, o projeto de Educação bilíngue enfrenta um grande desafio, pois prevê antes de tudo a diferença e oposições entre os sistemas linguístico-culturais. De um lado, o ensino do português, na qual se trata de uma segunda língua que pressupõe de um ensino desarmônico dos conteúdos específicos culturais, geralmente com métodos da escola tradicional, moldados pelos programas do governo, direcionados para escolas de falantes de português da sociedade hegemônica. Do outro lado, o ensino da língua indígena/materna e dos conteúdos específicos da cultura indígena, que tem como fundamento valorizar as peculiaridades culturais e linguísticas dessas comunidades.

Dada a complexidade desse ensino, essa proposta só será possível a partir de uma educação que tenha o respeito pela diferença e que atue de forma transdisciplinar, produzindo diferentes modos de partilhar saberes, distinguindo os diversos níveis de realidade sociais, abrindo possibilidades de visões plurais, construindo espaços de diálogos com as diversas culturas e tomando consciência da complexidade do processo em construção (MORIN, 2002).

Esse estudo visa à reflexão sobre o trabalho desenvolvido com os Indígenas Apinayé da Aldeia São José, a título de contextualização vamos fazer uma breve explanação de quem são os Apinayé, onde se localizam e a sua condição linguística.

### 3. OS APINAYÉ: INFORMAÇÕES CONTEXTUAIS

Os Apinayé são um povo privilegiado em diversidade cultural, habitam o extremo norte do Tocantins, em uma região chamada de Bico-do-Papagaio, desde a primeira metade do século XVII, conforme Albuquerque (2007). Os Apinayé falam a língua do mesmo nome, pertencente ao Tronco Macro-Jê e à Família Linguística Jê (RODRIGUES, 1986). “Os Apinayé vivem hoje com uma

população de aproximadamente 1847 indígenas, distribuídos em 24 (vinte e quatro) aldeias” Distrito Sanitário Especial Indígena do Tocantins (DSEI-TO), em 2014.

O Povo Apinayé, possui uma cultura extremamente rica (Nimuendaju, 1983, Da Matta, 1976), tanto do ponto de vista material como imaterial, possuem uma grande variedade de artesanatos, mas infelizmente esses materiais são desvalorizados, carecendo de incentivos, necessários para a produção diária e com mais afinco. O artesanato Apinayé é muito pouco explorado pela população, apesar das muitas coisas que sabem produzir, ainda é muito pouco divulgado e não pode ser considerado enquanto fonte de renda e sustentabilidade para esse povo.

Os Apinayé vivem em uma condição bilíngue, na qual falam a língua materna e também o português, que de acordo com Albuquerque (2008):

Mesmo diante da situação de conflito linguístico-intercultural em que se encontram essas duas comunidades, os Apinayé tentam resistir linguística e culturalmente, conservando sua interação verbal cotidiana, bem como as atividades culturais tradicionais como: festas, rituais, moradia, cantiga de pátio, cantiga de rua e corrida da tora. Em geral, nessas comunidades, constatamos também grande atitude afetiva dos indígenas com a língua materna (ALBUQUERQUE, 2008, p.67).

Podemos dizer que, apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas, eles sobrevivem, mantendo firme a cultura e a língua, enquanto ferramentas que atuam como eixo da vivência existencial, não só como resistência, mas como instrumentos simbólicos para se reconstruírem e reelaborarem seus valores e conceitos étnicos.

O português para os indígenas Apinayé, assim como para todas as comunidades indígenas brasileiras é a língua que permite a interação com todos os setores da sociedade, na qual é usada como instrumento de diálogo com a sociedade não indígena.

Compreendemos que para os Apinayé falarem a língua portuguesa, não significa civilização, mas sim condição necessária à sua integração à sociedade e à segurança de sua própria existência. Podemos perceber, em pesquisa anterior<sup>1</sup>, pontos importantes a se mencionar com relação ao lugar do português entre os Apinayé. O primeiro é o das relações internas, também, interferidas pelo domínio da língua portuguesa. Nesta pesquisa verificamos que as relações de poder dentro da aldeia estão muito relacionadas ao domínio da língua e não mais aos saberes tradicionais, pois o domínio da língua portuguesa está ligado diretamente às demandas políticas de relações externas, essenciais à sobrevivência dos povos indígenas, que são os contatos governamentais, jurídicos, sociais e de interesse da população indígena. Por esse motivo, a razão, dos caciques Apinayé dominarem a língua portuguesa, pois mesmo na Aldeia os cargos eminentes de poder devem ser agregados aos indígenas que tem maior domínio intelectual e, principalmente, o domínio da língua portuguesa. Portanto, a língua portuguesa ocupa um lugar importante entre os Apinayé, pois é ela que promove as negociações diretas com a sociedade não indígena.

A partir dessa observação acerca da intervenção do português sobre as comunidades indígenas é que se justifica a necessidade de os Apinayé dominarem o português como segunda língua, que de acordo com Albuquerque (1999) a educação escolar intercultural deve contribuir para o ensino das línguas Apinayé e do português.

Nesta perspectiva atenta-se para o fato de que o ensino da língua portuguesa precisa de um grande aparato metodológico capaz propiciar a aquisição dessa língua, que pelo grau de diversidade linguística, hoje entre os Apinayé, a língua portuguesa é um dos grandes desafios enfrentado por eles e pela escola nos dias atuais.

---

1 Estudo anterior de Monografia para conclusão do curso de pedagogia intitulada “A Educação Bilingue das Crianças Indígenas Apinayé: Um Estudo Exploratório na Aldeia São José” (2012).

**Segundo Albuquerque (2011):**

Nos últimos anos, o processo de alfabetização, leitura e produção textual nas escolas indígenas tem sido alvo de grandes discussões por parte dos estudiosos da educação intercultural, uma vez que são recorrentes dificuldades de aprendizagem, altos índices de reprovação e evasão escolar. Entre as questões que corroboram tal situação, destaca-se o ensino da língua materna e do português. A dificuldade, após anos de escola, de o aluno escrever um texto coeso e coerente, resulta na insegurança linguística e demonstra o fracasso das práticas pedagógicas das aulas nas escolas das aldeias Apinayé (ALBUQUERQUE, 2011, p 306).

A realidade do ensino das escolas indígenas é de total abandono, descaracterizada das funções atuais e do compromisso que as escolas deveriam assumir e nas quais vão negligenciando o ensino e deixando a desejar na formação desses indígenas, pois para eles, além dessa boa escolarização, deveria estar acontecendo uma formação subjacente de cidadania e construção de um pensamento crítico para superar as dificuldades oriundas de uma sociedade estigmatizada.

Aquisição do Português como L2 não é apenas um direito, mas uma necessidade e, sem dúvida, um grande alimento para um futuro diferente com perspectivas de desenvolvimento e continuidade desses povos no Brasil.

**6. FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS COMO L2 PARA AS COMUNIDADES INDÍGENAS: OS DESAFIOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Pensar a educação e formação de professor em contexto indígena é sempre um grande desafio, por se tratar de uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural que requer o abandono de certas categorias conceituais. Nem tudo que é tido como eficaz na sociedade não indígena que funciona entre as comunidades

indígenas. *Mas o que funciona?* Partimos do pressuposto de que o que funciona é uma educação que respeite e valorize os saberes tradicionais, a cultura e principalmente a língua indígena, pois ensinar uma segunda língua não é aniquilar uma primeira língua, mas antes fortalecer e criar os links comunicativos para a apropriação e aquisição da língua alvo. Agindo assim, é possível contribuir para a transformação educacional e emergente à sociedade atual.

Para que isso venha acontecer é preciso mais que boa vontade, é preciso interesse principalmente das políticas que envolvem a formação e capacitação do professor que trabalha nas comunidades indígenas.

Tudo é envolto dos interesses públicos, a formação do professor é uma questão de política pública, que segundo Maria José de Pinho (2007, p.144)

Uma proposta efetiva de formação de professores exige uma ação conjunta entre o governo federal, estadual e municipal e os profissionais da educação para que sejam implantadas políticas concretas de profissionalização e valorização docente, essas políticas, necessariamente, devem contemplar não só condições dignas de trabalho, mas também plano de carreira, progressão funcional e salário justo. Sem esses elementos, será impossível elevar a autoestima e a imagem social do professor (PINHO, 2007, p.144).

A desvalorização dos professores indígenas são as mesmas ou ainda pior que a de todo professor brasileiro. Acreditamos com isso que a “Formação de professor”, também é valorização, por isso é preciso reivindicar e lutar por medidas efetivas e eficazes nesse sentido. Esperamos que a formação de professores para Educação Escolar Indígena principalmente o professor de Língua Portuguesa, venha ser trabalhada de um ponto de vista sério, comprometida com as comunidades indígenas de fato. Assim, pensamos em uma formação do ponto de vista transdisciplinar,

por acreditarmos na dinâmica dialética de diferentes saberes que envolvem essa proposta, que para Moraes (2010):

É um conhecimento aberto às provocações e às solicitações do meio, aberto às emergências e transcendências, aberto às perturbações que surgem na prática docente. Enfim, é um conhecimento aberto ao movimento da vida ao seu redor, à vida que acontece no interior de cada sala de aula, bem como à vida que está além dos muros escolares. Um conhecimento que é também produto de processos de negociação e renegociação com as emergências que afloram de maneira inesperada, produto de relações de parceria, sinergia e solidariedade. É um conhecimento vivo e não “in vitro” (MORAES, 2010, p.06).

Assim, toda formação implica transformações de pensamentos e sentimentos e ações. Essas mudanças são complexas e dinâmicas, porém necessárias às novas demandas educacionais, que para Almeida Filho (2011, p.13) “é uma tarefa possível, embora delicada e demorada, que deve ser tomada como um só processo ao longo da vida profissional do professor de línguas”.

Para fins de compreendermos a realidade atual das escolas indígenas, retomamos aos estudos de Albuquerque (2008, p. 58):

Atualmente, há escolas em várias comunidades indígenas como instituição integrada ao dia-a-dia desses povos, apesar de sua origem externa aos universos socioculturais indígenas e de seu uso histórico como agente de controle, evangelização e imposição forçada de mudança social e cultural. A luta pela inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino no Brasil ainda é muito recente e ainda se encontra num lento processo de construção, enfrentando dificuldades e buscando soluções condizentes com o direito constitucional, que é de uma educação diferenciada, específica e de qualidade (ALBUQUERQUE, 2008, p. 58).

Esse vagaroso processo de adequação ao sistema educacional indígena vem caminhando a passos lentos, vivenciando experiências quase sempre sem sucesso.

Outro dado importante encontrado nos estudos de Albuquerque (2008) sobre os professores indígenas e não indígenas é que:

No aspecto relacionado aos professores índios, vale ressaltar que grande parte não possui formação convencional de magistério. Enquanto isso, **os professores não-índios que atuam nas escolas indígenas, mesmo quando têm o curso de magistério, não possuem conhecimento sobre os povos indígenas, provocando, portanto, distorção no processo ou impedindo o desenvolvimento de proposta de educação intercultural** (ALBUQUERQUE, 2008, p. 59, grifo nosso).

Essa realidade, infelizmente, em algumas aldeias ainda se constata, de forma que é possível imaginar a dificuldade que esses professores não indígenas enfrentam nas salas de aula. Porém, os professores que ministram as aulas de português não são indígenas, portanto não tem essa formação intercultural que possibilitaria um conhecimento próprio, enquanto instrumento que ajuda compreender e a intervir no mundo dessas sociedades, associada à valorização da diversidade, para que pudessem trabalhar com comunidades indígenas.

Sobre formação intercultural Celia Collet (2006) conceitua:

[...] a educação intercultural seria vista como instrumento de inclusão das minorias e de atribuição de poder às populações que estão às margens da cultura dominante. A ideia subjacente a essa visão seria que, através do domínio tanto de seus códigos específicos como dos códigos “ocidentais” ou nacionais, as minorias poderiam reivindicar um espaço na sociedade e na economia nacionais e globais (COLLET 2006, p.123).

A Licenciatura Intercultural rompe com esse modelo tradicional de uma pedagogia para o ensino brasileiro e busca uma formação diferenciada baseada em uma proposta transdisciplinar de acordo com Nicolescu (2000, p. 11):

[...] A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do modo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 2000, p.11).

Ao pensar em uma formação a partir desses princípios para o professor de português para as comunidades indígenas, estamos reforçando a ideia de uma visão holística dos saberes indígenas em interação com as demais formas de conhecimento. Esse seria talvez o início de uma mudança, fundamental para esses professores, que na sua maioria chegam perdidos e sem nenhum conhecimento da realidade indígena, porém não o suficiente para atender às especificidades de sua função.

Na verdade, o grande dilema enfrentado por todas as comunidades indígenas do Brasil é o de como harmonizar a necessidade de reafirmação de uma língua de pertencimento (língua indígena), sem desconsiderar a necessidade de acesso a uma outra língua (portuguesa) (MAHER, 2010).

Segundo Maher (2006) a responsabilidade do professor que atua nessas comunidades indígenas não é apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena à qual pertencem.

Para continuar esse diálogo é imprescindível fazer o seguinte questionamento: *Qual a formação necessária para o bom desempenho desse educador?* Responder esse questionamento é indispensável

para que possamos repensar essa educação escolar indígena, de forma que venhamos atender não aos anseios externos, mas os que vêm de dentro, respeitando e ancorando as necessidades dos povos indígenas.

Compreendemos, inicialmente, talvez de forma utópica, que é preciso uma formação específica para formar esse professor e que atenda verdadeiramente aos anseios das sociedades indígenas. De acordo com o que colocamos anteriormente, é necessário pensar em uma formação que contemple uma formação intercultural e que considere todas as teorias de linguística e aquisição de L2, promovidas pelos cursos de formação de professores de línguas, gerados pelos cursos de letras e Linguística Aplicada, que se fundamentam no processo de Aquisição de Línguas.

Cursos esses que sozinhos, certamente, não dariam conta de todo o processo de formação de um aluno indígena, por serem práticas de formação que não estão ligadas as especificidades das categorias de línguas indígenas e estão bem longe da realidade vivida pelos professores que assumem uma escola dentro da aldeia para ministrar o ensino de uma língua.

Também a formação oferecida aos professores indígenas é específica para os indígenas, na qual os professores não indígenas não têm acesso, que são os cursos interculturais específicos para professores indígenas oferecidos por algumas universidades no Brasil.

Com isso, destacamos algumas categorias importantes para essa reflexão: primeiro, é preciso compreender, de antemão, que formação intercultural não é suficiente para o ensino de uma segunda língua; segundo, é preciso entender o português como língua estrangeira, pois assim é possível à formação desses professores, criar meios direcionados ao aprendiz de língua específica, baseada nas teorias de aquisição, pois para isso existe formação direcionada dentro da linguística; terceiro, que é preciso uma formação e preparação específica para o professor que vai atuar como mediador desse processo.

Com base nessas categorias de reflexão adentramos na realidade da aldeia, na qual fizemos uma entrevista com a professora de português da Escola indígena Mâtyk da Aldeia São José, buscamos a resposta ao seguinte questionamento: Qual formação é exigida para um professor ensinar o português como L2 em uma escola Bilíngue Apinayé?

Obtivemos como resposta na entrevista alguns pontos interessantes para nossa reflexão, uma vez que a professora, ao responder nosso questionário, informou que é formada em pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins, ministra a disciplina há um ano para as turmas do sexto ano fundamental ao terceiro ano do ensino médio. Para ela, a maior dificuldade enfrentada é na assimilação dos conteúdos pelos alunos, por ser uma segunda língua, eles têm muitas dificuldades, pois só a partir do sexto ano que eles começam a ser alfabetizados em português. Nessa etapa, ela inicia com as vogais do alfabeto português. De acordo com suas respostas, não possui nenhuma leitura sobre as Teorias de Aquisição de Línguas e que não recebeu nenhuma formação específica, ou preparação para lecionar na aldeia. Sobre as dificuldades ela relata ainda, que não são pedagógicas, mas que sente muita dificuldade em ensinar por causa da ausência dos alunos, eles não são motivados a vir para a escola. A professora ainda mencionou sobre a falta de um livro didático específico para ensinar o português para as crianças indígenas.

O que ficou claro nessa entrevista é que não existe uma exigência de formação, nem mesmo alguma formação para os professores de português/L2, como pré-requisito para adentrar nessas escolas, nem mesmo um treinamento ou minicurso que lhes ofereçam conhecimento sobre as questões culturais dessa comunidade.

Diante de tal constatação, *o que fazer primeiro?* a primeira coisa é apelar para o que Paulo Freire diz: *que para esse trabalho árduo somente o amor pode mover ações que venham fortalecer essas práticas pedagógicas.*

Nas palavras de Almeida Filho (1998) “grande parte dos professores possui um conhecimento superficial das teorias de ensino/aprendizagem de línguas e atua a partir das próprias intuições, crenças e experiências” (Almeida Filho, 1993, p. 20).

A intuição e o amor são verdadeiramente o que movem esses professores, mas infelizmente são gestos que não ajudam a mudar a realidade, pois o assunto depende de conhecimentos e conteúdos específicos, de bases teóricas que fundamentam e qualificam esses profissionais.

É preciso, urgente, **formar esses professores**, capacitá-los para fundamentar a sua prática através da investigação científica em sala de aula e da análise do próprio ensino (Moita Lopes, 1991, p. 133). Essas e outras atitudes devem permear a atividade desses professores que trabalham com o ensino de línguas, que para Prabhu (2000/2001) é necessário também que o professor esteja em contato contínuo com a ciência produzida sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas. A leitura de livros e artigos científicos, a frequência a cursos formativos, a participação em eventos e palestras podem proporcionar novas dimensões e subsídios ao professor, tornando-o apto para articular suas próprias teorias de ensino com as teorias dos especialistas e fazer continuamente leituras e releituras da sua prática.

O professor de português precisa ter conhecimento linguístico específico da área para o ensino de línguas, que lhe daria uma base teórica adequada para ajudar suas práticas pedagógicas.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, verificamos que o ensino do português como L2 entre a comunidade indígena Apinayé está totalmente negligenciado pelos órgãos que atuam e representam essa categoria. O aperfeiçoamento profissional dos docentes nessas aldeias é algo extremamente urgente que precisa ser levado a sério pelos órgãos responsáveis. Há a necessidade de mudanças extremas e urgentes, que contemplem ações efetivas na formação dos pro-

fessores, o que é um dos grandes desafios da Educação Escolar Indígena para se adequar dentro das perspectivas do paradigma educacional emergente e transdisciplinar. É preciso valorizar os saberes tradicionais e garantir o acesso às novas demandas sociais, pois para os povos indígenas não é relevante uma educação que não contribua para a manutenção de seus valores tradicionais, mas que antes precisa ser diferenciada e multicultural, que venha ao encontro das perspectivas de valorização dos saberes tradicionais, da cultura e da língua materna, como também da garantia de acesso aos saberes específicos para um diálogo com a sociedade brasileira. Uma educação nesses princípios será de fato transdisciplinar.

Para concluirmos, enfatizamos a necessidade de pensar em uma formação específica para os professores de português como L2 entre as comunidades indígenas, pois entendemos como uma das principais causas, entre outras, do baixo rendimento dos alunos, já que essa formação não se enquadra em nenhum modelo oferecido pelos cursos atuais de formação de professores de L2 ou de professor indígena.

#### REFERÊNCIAS:

- ABRAHÃO, M. H. V. *Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão*. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- ALBUQUERQUE, F. E. *Interdisciplinaridade x Interculturalidade: uma prática pedagógica Apinayé*. Revista Cocar, Belém, v.3, n.6, p.19-30, jul./dez. 2009.
- \_\_\_\_\_. *Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito Com o Português: Aspectos Da Situação Sociolinguística*. 1999. 164f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1999.
- ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. 4.ed. Campinas: Papyrus, 2000.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina?* In: Revista Contexturas, vol. 1, nº 1, São Paulo: APLIESP, 1992.
- CANDAU, Vera Maria et al. *Oficinas pedagógicas de Direitos Humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

- CARVALHO, Sérgio José. *Educação, cidadania e Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- COLLET, Celia Letícia Gouvêa. *Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico*. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/Secad, 2006. p. 115-129.
- CHAUÍ, M. *A universidade em ruínas*. In: TRINDADE, Hélió (org.). *Universidade em ruínas*. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CAVALCANTI, M.C. & T. M. MAHER. *Interação transcultural na formação do professor índio*. In: L. SEKI (org.) *Interação Índio/Não-Índio no Limiar do Século XXI*. Campinas: Editora da UNICAMP: 217-230, 1993.
- CAVALCANTI, M.C. & L.P. MOITA LOPES. *Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Língua Estrangeira*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 17:133-144, 1991.
- DA MATTA, Roberto. *Um mundo dividido: a estrutura social dos índios Apinayé*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1976.
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2005.
- GNERRE, Maurício. *Linguagem, escrita e poder*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MORAES, M. C. *Formação docente e transdisciplinaridade*. En Torre, S., Pujol, M.A., Rajadell, N., Borja, M. (Coords) *Innovación y Creatividad* (CD-ROM). Barcelona: Giad, 2010.
- MORAES, M.C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas/SP: Papirus, 2004.
- MORIN E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MAHER, T. M. *Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória*. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm?lect>, Acesso em: 30 dezembro. 2014.
- \_\_\_\_\_. *A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado*. In: FÁRIA, A. L. G.; MELLO, S. (Org.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, 2005. p.75-108.
- NICOLESCU, B. *Educação e Transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2009.
- NIMUENDAJU, Curt. *Os Apinayé*. Belém: Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, 1983.
- PINHO, M. J. de. *Políticas de formação de professores: intenção e realidade*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.
- PRABHU, N. P. *There is no best method – Why?* TESOL Quartely, vol. 24/2, 1990.
- SOMMERMAN, A. *Inter ou Transdisciplinaridade?* São Paulo: Paulus, 2006.



## **INVENTÁRIO FONOLÓGICO DA LÍNGUA (JÊ) APINAYÉ**

Francisco Edviges ALBUQUERQUE (UFT)

### **1. INTRODUÇÃO**

Este artigo tem como objetivo analisar os aspectos fonéticos e fonológicos da língua indígena Apinayé, pertencente ao Tronco Macro-Jê, falada por aproximadamente 2.282 pessoas, residentes em 27 aldeias, localizadas no extremo norte do Estado do Tocantins. Fundamentando-se nas bases teóricas da fonologia moderna, constitui uma abordagem que considera os fatos não linguísticos que possam contribuir para uma descrição mais sólida dos aspectos fonológicos da língua desse povo.

Rodrigues (1993) observou que, para as línguas indígenas brasileiras, descrições linguísticas completas e detalhadas são muito raras, devido à falta de interesse para o estudo das culturas e línguas indígenas, contrastando claramente com a diversidade linguística e cultural encontrada no Brasil. Ainda segundo o autor (1986), há 180 línguas indígenas faladas no Brasil. Essas línguas diferem entre si e se distinguem das línguas europeias e das demais línguas do mundo, no conjunto de sons de que se servem (fonética) e nas regras pelas quais combinam esses sons fonologicamente, bem como nas regras morfológicas, sintáticas e semânticas.

Faz parte do resultado de uma pesquisa que realizamos nas aldeias São José e Mariazinha e está pautada em dados que

se aproximam ao máximo das interações no dia-a-dia do povo Apinayé, buscamos preencher lacunas existentes nessa área dos estudos linguísticos. O intuito é desenvolver uma análise baseada na observação da língua em situação de uso, mediante uma proposta de revisão ortográfica dessa língua indígena, fundamentando-se em uma análise dos aspectos de natureza fonético-fonológico, sócio-histórico e cultural que inerentes à fala dos Apinayé.

Com efeito, no Brasil são faladas várias línguas, resultado da convivência de povos diversos e diferentes culturas. Segundo Teixeira (1995, p. 291), há pelo menos 200 outras línguas que são faladas por famílias brasileiras, de forma regular, como segunda língua que se fala em casa, ou, em alguns casos, como primeira língua, embora o português seja a língua oficial. Japonês, Alemão, Italiano, Sírio, Romeno Krahô, Waiöpi, Tikuna, Kaingang e Apinayé são alguns exemplos de línguas faladas no território brasileiro. As primeiras cinco línguas citadas foram trazidas para o Brasil depois que os portugueses já estavam aqui. As cinco últimas línguas já eram faladas no Brasil anteriormente. Para a autora, antes da chegada dos portugueses, existiam no Brasil cerca de 1.300 línguas indígenas. Todavia, e apesar do violento processo de extermínio por que passaram, ainda hoje há grupos inteiros monolíngues em língua indígena. Inversamente, entretanto, há outros que só falam português.

Ao observarmos as diversas línguas indígenas, constatamos, de fato, que elas diferem umas das outras em suas associações significante/significado; exceto, é claro, se forem palavras emprestadas de uma língua para outra ou se forem cognatas da mesma família linguística, como acontece entre os Apinayé, Krahô e Krikaties, nesse caso, a família linguística Jê. Ademais, uma língua se caracteriza por um conjunto de sons específicos, e todas as palavras da língua Apinayé são compostas por uma sequência de sons que fazem parte desse inventário. Portanto, o sistema fonológico de uma língua impõe restrições ao conjunto de sons que compõem as palavras.

Entendendo, de acordo com Clements (1992, p. 192), que a fonologia é um sistema de organização cognitiva que envolve unidades abstratas e discretas, nas quais a forma linguística é codificada, é nosso propósito apresentar o inventário fonológico da língua Apinayé, diferente daquele postulado por Ham (1961, 1967, 1979).

Partindo dessa premissa, ao utilizarmos a expressão língua Apinayé, compreendemos que ela não se refere a um único sistema usado por todos os falantes Apinayé. Sabemos que há variações, entre as aldeias, de caráter social, de gênero e de idade, reconhecidas pelos próprios falantes que podem ser consideradas de natureza suprarregional, social e historicamente construída.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO ACERCA DO INVENTÁRIO FONOLÓGICO APINAYÉ

Os estudos sobre a fonologia da língua Apinayé apontam características peculiares da língua desse povo. Inicialmente, podem-se perceber alguns aspectos gerais da fonologia, facilmente observáveis mesmo numa leitura superficial de textos voltados para a literatura desse povo. A fundamentação teórica desta pesquisa, grosso modo, inclui os trabalhos publicados por Ham até fim de 1970, que traduzem uma maior preocupação gramatical do que fonológica propriamente dita. Insere-se nesses trabalhos a Bíblia, vocabulário, cartilhas de alfabetização, gramática da língua e apenas um trabalho mais específico sobre a fonêmica Apinayé, datado do ano de 1961.

Considerando a situação brasileira – um país plurilíngue que, julgamos, está a caminho de se identificar como tal – apoiamo-nos na análise e descrição de nossos dados em trabalhos anteriores que se dedicaram aos estudos das comunidades indígenas do Brasil, particularmente, naqueles que se voltaram para a descrição de línguas e para a Educação Escolar Indígena, como: (1) Rodrigues (1986), que trata da classificação das línguas indígenas brasileiras, dando uma importante contribuição para o conhecimento científico dessas línguas; Rodrigues (1988), que

faz uma reflexão sobre as Constituições Brasileiras, mostrando que a língua portuguesa é sempre tratada como uma língua de prestígio, em relação às demais línguas aqui faladas (as línguas indígenas) que sempre foram discriminadas; Rodrigues (1999), faz um mapeamento de todas as línguas indígenas brasileiras, por Tronco Lingüístico e por família de línguas, por estado e região.

Todos os trabalhos de Rodrigues, de certa forma, contribuíram significativa para as nossas reflexões e conclusões no estudo que desenvolvemos da língua Apinayé. Porém, no que se refere à descrição fonológica, propriamente dita, apoiando-nos em Cagliari (2002), tomaremos como base:

Considerações metodológicas e técnicas que servem para fazer uma análise fonológica básica. A metodologia é estruturalista, seguindo a abordagem fonêmica proposta por Kenneth Lee Pike, aplicada e desenvolvida por muitos lingüistas (p.19).

Em relação à terminologia que emprega, Cagliari explica que o termo fonêmica “tem sido reservado” para os trabalhos dos estruturalistas americanos seguidores de Pike, enquanto o termo fonologia costuma ser usado num sentido mais amplo.

A forma sistemática como cada língua organiza os sons é objeto de estudo da fonologia. O estudo da realidade física dos sons produzidos pelos falantes de uma língua é atribuído à outra ciência, a fonética. Assim, a fonética e a fonologia apresentam campos de estudo relacionados, mas com objetivos independentes: a fonética visa ao estudo dos sons da fala do ponto de vista articulatório, verificando como os sons são articulados ou produzidos pelo aparelho fonador, ou do ponto de vista acústico, analisando as propriedades físicas da produção e propagação dos sons, ou ainda do ponto de vista auditivo, parte que cuida da recepção dos sons; a fonologia, diferentemente, detém-se nos sons capazes de distinguir significados, tradicionalmente designados fonemas, e na forma como se organizam e se combinam para

formar unidades linguísticas maiores, bem como nas variações que esses fonemas podem apresentar.

Para Cagliari (2002, p. 17-18), cabe à fonologia fazer uma interpretação dos resultados apresentados pela Fonética, em função dos sistemas de sons das línguas e dos modelos teóricos que existem para descrevê-los. De acordo com o autor (*ibid.*, p. 20), não faz sentido dizer que a fonologia gerativa pressupõe uma interpretação fonêmica, ainda que seja mais fácil trabalhar com a fonologia gerativa quando se parte de uma análise fonêmica. É falso também, segundo ele, considerar ser impossível descrever fonologicamente uma língua que nunca foi descrita ou estudada, como é o caso de algumas línguas indígenas. Para o autor, o que é de fato essencial é uma boa análise fonética, que será aproveitada como ponto de partida para as análises fonêmicas ou como ponto de chegada para as interpretações da fonologia gerativa. Em outras palavras:

[...] toda reflexão fonológica, seja ela de que tipo for, baseia-se sempre em dados e fatos obtidos através de uma cuidadosa análise fonética. Até onde a fonêmica vai chegar na sua análise ou de onde a Fonologia Gerativa vai partir são questões metodológicas que cada modelo resolve dentro de seus domínios (CAGLIARI, 2002, p. 20)

De acordo com Pike (1947, p. 194), uma análise fonêmica deve possuir um inventário fonético e um inventário fonêmico, em que a unidade mínima da análise fonêmica seja o fonema, visto que os pares mínimos caracterizam a oposição entre os fonemas.

Segundo Dubois (1998, p. 443), a oposição fonológica é a diferença entre duas ou mais unidades distintas. É uma diferença fônica que tem um valor linguístico. Por exemplo, em Apinayé, é a diferença de sonoridade entre /k/ e /g/ que permite opor as palavras kra [kra] (criança) e gra [gra] (paca).

Assim, dados dois fones, se a substituição de um pelo outro resultar numa diferença lexical, então esses fones podem ser con-

siderados como fonemas. Para que esse teste resulte operativo, é necessário contar com par mínimo, isto é, com itens lexicais idênticos que se diferenciem apenas num elemento da sequência. Desta forma, nos pares mínimos a seguir, depreendemos os fonemas consonantais Apinayé.

<i>kumẽ</i>	[kumẽ]	‘jogar algo fora’
<i>nẽ</i>	[nẽ]	‘e’
<i>tẽ</i>	[tẽ]	‘ir embora’
<i>kro</i>	[krɔ]	‘mau cheiro’
<i>gro</i>	[grɔ]	‘assar carne no fogo’
<i>karẽ</i>	[karẽ]	‘varrer’
<i>kare</i>	[karɛ]	‘capinar’
<i>karà</i>	[karʌ]	‘veado’
<i>kavà</i>	[kavʌ]	‘cesto’
<i>kupõ</i>	[kupõ]	‘passar’
<i>kumõ</i>	[kumõ]	‘tocar’
<i>api</i>	[api]	‘subir’
<i>aki</i>	[aki]	‘ralhar com alguém’
<i>agõ</i>	[aŋgõ]	‘dar’
<i>anhõ</i>	[aŋõ]	‘dele/seu’

Estes pares mínimos nos permitem depreender os seguintes fonemas consonânticos da língua Apinayé: /m/, /p/, /n/, /t/, /k/, /g/, /j/, /r/, /v/, /ɲ/ /ʔ/.

<i>kra</i>	[kra]	‘criança’
<i>krà</i>	[krʌ]	‘decidir ir’
<i>pro</i>	[prɔ]	‘cobrir’

<i>prà</i>	[prΛ]	‘brasa’
<i>go</i>	[ŋgɔ]	‘molhar’
<i>gô</i>	[ŋgo]	‘água’
<i>kupê</i>	[kupe]	‘tocar algo/ mexer’
<i>kupe</i>	[kupɛ]	‘beber tudo’
<i>are</i>	[arɛ]	‘deixe’
<i>arẽ</i>	[arẽ]	‘jogue’
<i>pri</i>	[pri]	‘rã’
<i>prĩ</i>	[prĩ]	‘coisa baixa’
<i>karô</i>	[karɔ]	‘frouxo’
<i>karõ</i>	[karõ]	‘foto’
<i>prɣ</i>	[pri]	‘estrada’
<i>prỳ</i>	[prɣ]	‘pena’
<i>kry</i>	[kri]	‘frio’
<i>kro</i>	[krɔ]	‘fedor’
<i>kô</i>	[ko]	‘borduna’
<i>kỳ</i>	[kɣ]	‘mau cheiro’

Os fonemas vocálicos depreendidos através dos pares mínimos arrolados são: /a/, /Λ/, /ɔ/, /õ/, /i/, /ĩ/, /e/, /ɛ/, /ɣ/, /ẽ/, /o/, /ũ/, /ĩ/, /u/, /ã/.

De acordo com Cagliari (2002, p. 24), a função opositiva é uma função fonológica que possibilita, através do teste da comutação, ou seja, da substituição de um som por outro num determinado ponto do sintagma ou enunciado, fazer o levantamento dos sons que exercem a função de fonemas numa dada língua ou do valor fonológico que as demais unidades possuem.

Por exemplo, há oposição fonológica no Apinayé entre [m] e [p], quando ocorrem no início ou final de uma palavra como em: *ma* [mba] ‘fígado’ e *pa* [pa] ‘eu’. Porém, quando ocorrem entre vo-

gais orais não há oposição, como podemos observar em palavras como: *ja pumu* [ja mbumbu] ‘veja isto’, em que tanto /m/ quanto /p/ se realizam como a pré-nasal [mb]. Neste caso, em que um som pode ser atribuído ora a um fonema ora a outro, ocorre um fenômeno conhecido como *overlapping fonológico*. Isto é, embora /m/ e /p/ sejam fonemas distintos em Apinayé, em posição intervocálica, ocorre somente [mb], como realização dos dois fonemas que, no contexto em questão, neutralizam-se, observando-se, portanto, uma sobreposição alofônica.

Quando não se é possível atestar, através de pares mínimos (ou análogos, como veremos mais adiante), a oposição entre dois sons, e a substituição de um por outro em um mesmo contexto não resulta em mudança de significado, o teste de comutação, em vez de mostrar dois fonemas, mostra duas variantes fonológicas.

Assim, se um falante de Apinayé ora diz [zumẽɛ] ora [zumẽlɛ] ‘jumento’, a diferença entre [r] e [l] não é fonêmica (não são dois fonemas), mas alofônica (são duas variantes de um mesmo fonema). Neste caso, como geralmente ocorre, escolhe-se o som que se julga o mais comum na fala das pessoas da comunidade em estudo para representar o fonema; nestes termos, foi escolhido o /r/ como representante do fonema em questão da língua Apinayé.

### 3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A FONOLOGIA APINAYÉ

Os dados disponíveis sobre a fonologia Apinayé, que foram colhidos nas aldeias São José e Mariazinha durante os anos de 2003 a 2006, e estudos anteriores, permitem-nos apontar esta língua como possuindo 28 fonemas, sendo 12 consoantes, (oito obstruintes /p, t, k, g, tʃ, v, r, ʔ/ e quatro não-obstruintes /m, n, ŋ, j/); 16 vogais (dez orais) /i, e, ɛ, a, ɨ, ʌ, ɔ, ɤ, o, u/ e (seis nasais) /ĩ, ê, ã, ã̃, õ, õ̃ /.

Em seu primeiro trabalho publicado sobre Apinayé (*Apinayé Phonemic Statement*), Ham (1961, p. 6) classifica em 17 as vogais Apinayé, sendo 10 orais e 7 nasais / i, e, ɛ, a, ɛ̃, ẽ, ɔ, o, ĩ, u, ĩ̃, ê, ã, ẽ̃, õ̃, ĩ̃, õ̃̃ /.

Nesse trabalho, a autora reconhece as vogais nasais médias baixas abertas / $\tilde{\epsilon}$  e  $\tilde{\omega}$ / e não inclui a não-arredondada posterior / $\tilde{\lambda}$ / como nasal.

Em obra posterior, Ham (1967, p. 123) faz a seguinte classificação:

Os fonemas do Apinayé incluem 17 vogais e 12 consoantes. Há 10 vogais orais e 7 nasais: i, e,  $\epsilon$ , a,  $\tilde{i}$ ,  $\tilde{a}$ ,  $\tilde{u}$ , o,  $\omega$ ,  $\tilde{i}$ ,  $\tilde{\epsilon}$ ,  $\tilde{a}$ ,  $\tilde{\lambda}$ ,  $\tilde{u}$ ,  $\tilde{o}$ . As consoantes ocorrem em quatro pontos de articulação: Labial p, m, w; alveolar t, n, r; álveo-platal  $\check{c}$ ,  $\check{n}$ ,  $\check{z}$  velar k, g, e a glotal  $\text{ʔ}$ .

Nesse artigo, Ham não registrou a vogal média alta posterior não arredondada / $\text{ɣ}$ / e classifica como nasais as vogais médias altas / $\tilde{\epsilon}$ ,  $\tilde{o}$ /, além de incluir a não arredondada / $\tilde{\lambda}$ /.

Na citação acima, alguns símbolos fonéticos utilizados pela autora diferem do IPA (2006). Assim sendo, para facilitar a compreensão, apresentamos a seguinte correspondência:

Ham (1967)	IPA (2006)
[ $\check{c}$ ]	[ $\text{tʃ}$ ]
[ $\check{n}$ ]	[ $\text{n}$ ]
[ $\check{z}$ ]	[ $\text{ʒ}$ ]

Em obra posterior, Ham (1979) apresenta outra classificação; desta vez, priorizando o modo de articulação para as consoantes da língua Apinayé: oclusivas p, t, x, k,  $\text{ʔ}$ ; nasais m, n,  $\tilde{n}$ ,  $\eta\text{g}$ ; continuantes, v, r, j. A autora também faz uma classificação das vogais em: altas e fechadas i,  $\tilde{i}$ , y ( $\tilde{i}$ ),  $\tilde{y}$  ( $\tilde{i}$ ), u,  $\tilde{u}$ ; médias fechadas  $\hat{\epsilon}$ ,  $\hat{\epsilon}$ ,  $\hat{y}$ , ( $\hat{\epsilon}$ ),  $\hat{o}$ ,  $\hat{o}$ ; médias abertas e ( $\epsilon$ ), a,  $\hat{a}$  ( $\hat{\epsilon}$ ),  $\hat{a}$  ( $\hat{a}$ ,  $\hat{\epsilon}$ ), o ( $\omega$ ). Nessa obra, Ham reconhece a vogal posterior não arredondada / $\tilde{\lambda}$ / como alofone de / $\tilde{a}$ / e volta a classificar a vogal média alta posterior não arredondada / $\text{ɣ}$ /.

Novamente, para uma melhor compreensão, apresentamos a correspondência entre os símbolos utilizados pela autora (1979) e os do IPA (2006).

Ham (1979)	IPA (2006)
[č]	[ʧ]
[j]	[dʒ]
[ñ]	[ɲ]
[ĩ]	[i]
[ĩ̃]	[ĩ]
[ē]	[ʌ]
[ë]	[ɤ]

Oliveira (2005), num estudo mais recente, fez a classificação do inventário fonológico Apinayé. Em comparação às pesquisas realizadas por Ham, seu trabalho apresentou algumas diferenças. Destacamos as seguintes:

1. Em relação às consoantes: exclusão do fonema /g/, acréscimo dos fonemas /s/ e /f/ (empregados, sobretudo, em empréstimos) e classificação, como fonemas, dos seguintes alofones: [mb, nd, ndʒ, ŋ].
2. Em relação às vogais: exclusão dos fonemas /ã/ e /ɤ/ e acréscimo dos fonemas /ə/ e /ã̃/ que, em nossos dados, correspondem a alofones de /a/ e /ã/, respectivamente.

Como nossa proposta de classificação das consoantes e vogais Apinayé difere das apresentadas por Ham (1961, 1967 e 1979) e por Oliveira (2005), passamos, então, a detalhar a proposta resultante da coleta de dados e análise que fizemos desta língua.

#### AS CONSOANTES: UMA CLASSIFICAÇÃO DE HAM

Enquanto Ham (1961, 1967, 1979) classificou as consoantes Apinayé, distribuindo-as em quatro pontos de articulação e três

modos de articulação, a classificação que propomos eleva para sete os pontos de articulação e para seis os modos de articulação desta língua. Também incluímos o fonema /g/, depreendido, como demonstrado anteriormente, em teste de par mínimo.

A autora (1961, p. 3) interpreta os símbolos *y* e *w*, ora como vogal, ora como consoante, mas explica que, em Apinayé, ambos podem ser interpretados como consoantes porque são foneticamente não silábicos, valemo-nos aqui de tal explicação. A seguir apresentaremos os segmentos fonéticos consonantais da Língua Apinayé.

Quadro fonético das consoantes Apinayé

	Bilabial	Labiodental	Alveolar	Alveopalatal	Palatal	Velar	Glotal
Oclusivas	p		t			k, g	ʔ
Africadas				tʃ			
Fricativas		v					
Nasais	m		n		ɲ		
Vibrante			r				
Aproxi- mantes		w		j			

## FONEMAS CONSONANTAIS APINAYÉ

Assim, passamos à descrição das consoantes da língua Apinayé, iniciando pelas obstruintes.

a) O fonema consonantal /p/ apresenta as variantes livres [p], [b] e a variante condicionada [pʰ], que ocorre em final de sílaba: [paɲĩ] [baɲĩ] – ‘indígena’, *rop-* [rɔp] ~ [rɔb] – ‘cachorro’, *rop`kror* [rɔkrɔr] – ‘onça pintada’.

- b) O fonema /g/ realiza-se como [g]: *grire* - [grɪɾɛ] – ‘pequeno’.
- c) O fonema /k/ realiza-se como [k] e [g] em início de sílaba e como [kʰ] em final de sílaba:
- kahkre* - [kaʔkrɛ] ~ [gɑʔgrɛ] – ‘virilha’
- kamrek*- [kambrekʰ] ~ [gambrekʰ] – ‘vermelho’.

Embora /g/ e /k/ possuam o estatuto de fonemas da língua Apinayé, como comprova o par mínimo *gra* [gra] - *kra* [kra] ‘paca’

a) “criança”, os exemplos acima ilustram casos em que se observa a neutralização da oposição fonológica entre /g/ e /k/, apontando para a existência de variação livre, envolvendo [k] e [g] enquanto realizações do fonema /k/.

A obstruinte /t/ realiza-se como [t], em início de sílaba; quando em contexto intervocálico, precedendo a vogal alta [i] ou a central [a], realiza-se como [t] ou [d]; quando em final de sílaba, realiza-se como [tʰ]: *tanhmã* -[taŋmã] – ‘como’, *piitã* -[piitã] – ‘muitos’, *grōti* - [grōti] ~ [grōdi] – ‘tucano’.

O fonema /ʔ/ possui os alofones [ʔ] e [j], sendo que a ocorrência de [j] está condicionada ao contexto de início de palavra, ainda que no meio de um sintagma: *pahihti* -[paʔiʔti]- ‘cacique’, *kopʰjakwa* -[kɔpʰʔ akwa]~ [kɔpʰ jkwa] – ‘boca do copo’

As obstruintes /g, k, ʃ/ realizam-se como [g<sup>w</sup>, k<sup>w</sup>, ʃ<sup>w</sup>], quando diante de [w]: [g<sup>w</sup>] - *gura* - [g<sup>w</sup>ra] – ‘buriti’, [k<sup>w</sup>] - *kwarĩ* - [k<sup>w</sup>arĩ] – ‘não’, [ʃ<sup>w</sup>]

*axwa* - [aʃ<sup>w</sup>a] ‘seu banho’.

Os segmentos consonantais obstruintes não labializados da língua Apinayé possuem alofones condicionados pela posição que ocupam na sílaba, subdividindo-se em explodidos, aqueles que ocorrem no início da sílaba, e não explodidos os que ocorrem em posição final de sílaba.

**Consoantes explodidas:** /p/ [p] *põpõ* - [põpõ] – ‘garça’, /t/ [t] – *kato* - [katɔ] – ‘nasce’, /k/ [k] – *kaprām* - [kaprām] – ‘tartaruga’, /ʃ/ [ʃ] – *pixô* - [piʃo] – ‘banana’.

**Consoantes não explodidas:** /p/ [p̣] – *rop* - [rɔp̣] – ‘cachorro’, /t/ [ṭ] – *ôkôt* - [ôkoṭ] – ‘peito’, /k/ [ḳ] – *tâtâk* - [tâtâḳ] – ‘dor de cabeça’, /ʃ/ [ʃ̣] – *môx* - [mboʃ̣] – ‘vaca’.

Quando as consoantes /k, t, p, r, m, n/ ocorrem em final de palavra, em posição pós-vocálica, pode observar-se também o fenômeno do eco-vocálico: *Prêk* - [preg̣e] – ‘alto’, *horot* – [ʔɔrɔṭ] – ‘fervendo’, *pykap* - [pikap̣a] – ‘no chão’, *gôr* - [ŋgôṛo] – dormir, *prām* - [prāṃa] – ‘fome’ *tôn* - [toṇo] – ‘tatu’.

### Fonemas nasais da língua Apinayé e seus alofones

a) /m/ - [m] contexto: [m] antes de vogal nasal e final de sílaba (incluindo final de palavra, quando, precedida de vogal nasal, ocasiona o eco vocálico). Exemplo: *prām* [prāṃa] ‘fome’ e [mb] contexto: [mb] ocorre antes de vogal oral, ainda que precedida da vibrante /r/. *môx* [mboʃ̣] ‘boi’, *mry* [mbri] ‘carne’.

b) /n/ - [n] e [nd] contexto: [n] antes de vogal nasal e final de sílaba (incluindo final de palavra, quando, precedida de vogal nasal, ocasiona o eco vocálico. *kôn* [kôṇo] ‘joelho’, *konên* [kɔṇɛṇɛ] ‘não sei’. Já [nd] antes de vogal oral. *no* [ndɔ] ‘olho’.

c) /ɲ/ - [ɲ], [ndʒ] e [ɲ] contexto: [ɲ] em início de sílaba, antes de vogal nasal: *panhĩ* [paɲĩ] índio. [ndʒ] em início de sílaba, antes de vogal oral: *nhêpre* [ndʒepre] ‘morcego’. [ɲ] em final de sílaba, em posição pós-vocálica: *Krāmênh* [krāṃɛṇ] ‘machado’.

### Não obstruinte /r/ e seus alofones

/r/ - [r], [ṛ] e [l] contexto: [l], [r] e [ṛ] ocorrem em variação livre antes de vogal [ɛ] *jumênre* - [ʒuṃɛṇɛ] - [ʒuṃɛṇɛ] - [ʒuṃɛṇɛ] ‘jumento’. [r] e [ṛ] ocorrem em variação livre nos demais ambientes: *makre* [mbakre] ~ [mbakre] – ‘escorpião’.

O fonema /r/ se realiza como [r] e [ɾ], com maior frequência, na fala dos mais velhos. Já a variante [l] é mais produtiva na fala dos jovens e das crianças, principalmente, no uso de empréstimos do português, visto que a lateral não é um fonema característico da língua Apinayé.

### Aproximantes /w/ e /v/

*Wewere* – ‘borboleta’ [vɛvɛɾɛ], *kuwy* ‘fogo’ [kuvi], *gwagwak* – amassar [gwagwak]

Na análise de Ham (1979), o fonema /w/ realiza-se como [v] e como [w]. Nos dados atuais, por nós coletados e analisados, encontramos para o fonema /w/ apenas as duas realizações já referidas: a labiodental [v] e a aproximadamente labiodental [w]. A realização como [w], proposta por Ham, constitui um glide no estágio atual da língua Apinayé. Assim sendo, descrevemos o fonema /w/ como possuindo dois alofones: [v] e [w].

a) [v] ocorre antes das vogais não arredondadas [ɾ] e [i] (antecedida ou não por vibrante): *jaxwɿ* - [jaʃvɿ] – ‘guardar’, *mytwɿ* - [mbitvɿ] – ‘lua’, *kuwy* - [kuvi] – ‘fogo’.

b) [w] ocorre nos demais ambientes: *Kuwô* - [kuvo] – ‘chupar bacaba’, *wôwôre* - [vovore] – ‘vovôzinho’, *kuwênh* - [kuven] – ‘pássaro’, *wakô* - [vakô] – ‘quati’, *kawà* - [kavΛ] – ‘cesto’, *tiwiwire*, [tivivire] – ‘apito’.

O Fonema /w/ é uma aproximante que se realiza como [w]; ocorre em encontros vocálicos, precedendo ou sendo precedida por vogal: *Kuhpaw* - [kuʔpaw] – ‘erro’, *kaxkwa* - [kaʃkwa] – ‘céu’.

O Fonema /j/ é uma aproximante que se realiza como [j], [ʒ] e [z], conforme ilustramos a seguir:

### Aproximante /j/ e seus alofones

[j] ocorre em encontros vocálicos, como glide, precedendo ou sendo precedida por vogal, segundo os exemplos: *kôkôjaja* [kokojaja] ‘macacos’, *kajti* [kajti] ‘coelho’.

[z] ocorre em ambiente em que é precedido de consoante oclusiva e seguida de [e], de acordo com os seguintes exemplos: *kjê* [kze] ‘coxa’, *apjê* [apze] ‘comprido’, *mjên* [mbzen] ‘marido’.

[j], [ʒ], [z] ocorrem em variação livre nos demais ambientes: *ja* [ja] ~ [ʒa] ~ [za] ‘este’, *japrô* [japro], [ʒapro] [zapro] ‘comprar’.

### Os fonemas vocálicos

Os fonemas vocálicos da língua Apinayé estão divididos em duas séries sendo, uma oral /i, e, ε, a, í, λ, o, u/ e outra nasal /ĩ, ê, ã, ã̃, õ, õ̃/ com a seguinte classificação:

Uma diferença entre nossa descrição e as de Ham (1961, 1967, 1979), em relação às vogais Apinayé, está no fato de não constarem, em nossa descrição, a nasal média baixa posterior não arredondada /λ̃/ (não apareceu em nossos dados) nem as vogais médias baixas nasais /ẽ, õ̃/ (ocorreram apenas como variantes). Consultados, nossos informantes (pessoas de diversas faixas etárias) confirmaram nossas suspeitas, reforçando o que já vínhamos observando ao longo de nossa pesquisa junto às comunidades em estudo: o [λ̃] simplesmente não existe em Apinayé (o que não exclui a possibilidade de um dia ter existido) e [ẽ], [õ̃] são variantes de /ẽ/ e /õ̃/, respectivamente.

### Exemplos de vogais orais Apinayé

[a] *ane* [andɛ] – ‘espremer’

[ə] *wakôjaja* [vakôjəjə] – ‘quatis’

[e] *gêk* [gekʰ] – ‘doer’

[ɛ] *tep* [tɛpʰ] – ‘peixe’

[i] *kuxi* [kuxi] – ‘guardar’

[ĩ] *pry* [pri] – ‘estrada’

[o] *japrô* - [japro] – ‘comprar’

- [ɔ] *rop* - [ɾɔp] - ‘cachorro’  
 [ʌ] *kawà* - [kavʌ] - ‘cesto’  
 [ʁ] *prỳ* - [pɾʁ] - ‘pena’  
 [u] *kupe* - [kupɛ] - ‘beber tudo’

### Exemplos de vogais nasais Apinayé

- [ã] *krã* - [krã] - ‘cabeça’  
 [õ] *krãtãtãk* - [krõtãtãk] - ‘dor de cabeça’  
 [ẽ] *kupẽ* - [kupẽ] - ‘não indígena’  
 [ĩ] *prĩre* - [pɾĩɾɛ] - ‘criança’  
 [ĩ] *nhyrĩ* - [ɲĩɾɛ] - ‘onde’  
 [õ] *aprõt* - [apõɾt] - ‘corra’  
 [ũ] *tũm* - [tũm] - ‘velho’

### Vogal antecedendo segmento nasal

- inhmã* - [iɲmã] - ‘eu’  
*amã* - [amã] - ‘você’  
*omnuj* - [omnduj] - ‘ruim’  
*xumĩr* - [ʃumĩɾ] - ‘assar’  
*umnha* - [umdʒa] - ‘morder’

### Vogal sucedendo segmento nasal

- konẽn* - [konẽn<sup>ɛ</sup>] - ‘não sei’  
*nhũm* [ɲũm] - ‘conjunção’  
*inhmã* - [iɲmã] - ‘eu’  
*kamã* - [kamã] - ‘dentro’  
*amã* [amã] - ‘você’  
*nhyri* - [ɲĩɾi] - ‘onde?’  
*tanhmã* - [taɲmã] - ‘como?’

Nesse sentido podemos afirmar que na língua Apinayé há vogais puramente nasais (sem condicionamento ambiental, isto é, sem proximidade de qualquer segmento nasal) e há vogais que são nasalizadas, por estarem em ambiente contíguo a outros segmentos nasais. Constatamos também que a nasalização da vogal que vem antes de um fonema nasal, na mesma sílaba, não

é obrigatória. O mesmo não se dá com a vogal que segue um segmento nasal.

#### 4. REFLEXÕES FINAIS

Na análise do inventário fonológico da língua Apinayé que realizamos, encontramos resultados que diferem dos trabalhos publicados por Ham, até fins de 1970, que traduziram uma preocupação mais gramatical do que fonológica ou sociocultural. Dentre as diferenças que se observam entre a nossa pesquisa e as de Ham, está o fato de não constarem em nossa descrição a nasal média baixa posterior não arredondada / $\lambda$ / e as vogais nasais médias abertas / $\tilde{e}$ / e / $\tilde{o}$ /, por não figurarem nos dados coletados e analisados e, também, por não serem reconhecidos por nossos informantes como fonemas de sua língua.

Com base nos aspectos teóricos e metodológicos da linguística descritiva, propusemos, então, um quadro atualizado de fonemas da língua Apinayé e, com base nele, fornecemos subsídios para uma revisão da ortografia Apinayé, o que vem ao encontro dos anseios das comunidades Apinayé, principalmente dos professores indígenas.

#### REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & linguística*. São Paulo: Scipione, 2002.
- CLEMENTS, George N. *Phonological primes: features or gestures*. *Phonetica*, Cambridge: Blackwell, v. 49, p.181-193, 1992.
- DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de lingüística*. 5.ed. São Paulo: Cutrix, 1998.
- HAM, Patrícia. *Apinayé phonemic statement*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1961.
- \_\_\_\_\_. *Morfofonêmica Apinayé*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1967.
- \_\_\_\_\_. *Aspectos da língua Apinayé*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1979.
- OLIVEIRA, Christiane Cunha de. *The language of the Apinajé people of Central Brazil*. Dissertation. Department of Linguistics and the Graduate School of the University of Oregon, August 2005

- PIKE, Kenneth. *Phonemics a technique for reducing languages to writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1947.
- RODRIGUES, A. D. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.
- \_\_\_\_\_. As línguas indígenas e a constituinte. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.), *Políticas lingüísticas na América Latina*. São Paulo: Pontes, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Línguas Indígenas: 500 anos de descobertas e perdas*. In: *Ciências*, São Paulo, v. 16, n. 95, 1993.
- \_\_\_\_\_. Macro-Jê. In: DIXON, R. M.; AIKHENVALD, Alexandra Y. *The Amazonian Languages*. Cambridge, University Press, 1999.

## **LÍNGUA E CULTURA NA SOCIEDADE APINAYÉ**

Denyse Mota da SILVA (UFT)  
Maria José de PINHO (UFT)

### **1. INTRODUÇÃO**

A situação linguística do Brasil remete a uma realidade multicultural e multilíngue. Além do português, temos 170 línguas (RODRIGUES, 1986, p.29) faladas por mais de 340 povos indígenas (IBGE, 2010), sem contar cerca de 30 línguas trazidas pelos imigrantes que aqui chegaram desde a época da conquista colonial pelos europeus. São, portanto, aproximadamente 200 línguas em situação real de uso, o que contribui para um Atlas Linguístico diversificado. Além disso, a língua portuguesa brasileira, diferentemente do português de Portugal, manifesta-se mediante dialetos regionais, contribuindo para uma situação sociolinguística complexa (ALBUQUERQUE, 1999.p.32).

Nesse sentido, e considerando que o povo brasileiro, indígenas e não indígenas, se comunicam entre si não somente em português; tendo em vista, também, que a língua portuguesa, precisamente aquela falada pelos indígenas, imigrantes e os afro-descendentes, remanescente quilombolas e povos do campo, falam uma variedade que difere da norma culta-padrão em suas formas fonética, fonológica e semântica; considerando tudo isso, propomos realizar esse artigo, o qual trata da relação entre língua e sociedade, isto é, da etnolinguística na realidade de uma etnia indígena, os Apinayé da região norte do estado do Tocantins.

O objetivo é descrever, avaliar e analisar, por meio de estudos teóricos a língua Apinayé, falada por aproximadamente 2282 indígenas (DSEI-TO (2013), e a relação entre língua e cultura, tendo em vista uma situação de bilinguismo entre os indígenas, os quais, segundo Albuquerque (2013) e Almeida (2012), falam as línguas Apinayé e portuguesa. Ademais, discutimos, também, os aspectos sócio-históricos e culturais interferem na situação linguística dos indígenas.

As bases teóricas, numa concepção interdisciplinar, se inserem nas categorias da linguística, etnolinguística, língua apinayé e cultura, no contexto de uma comunidade indígena. Dentre os teóricos e pesquisadores que sustentam o trabalho destacamos Rodrigues (1986, 2001), Oliveira (s/d), Ham (1979), Albuquerque (1999, 2007, 2008, 2011), Nimuendaju (1983), Da Matta (1976); Almeida (2011, 2012,) e Cuche (1999).

## 2. OS APINAYÉ: ASPECTOS SOCIOHISTÓRICOS, LINGÜÍSTICOS E CULTURAIS

Os Apinayé segundo Albuquerque (2008, p. 21), são um povo Jê que consideram a sua comunidade uma ramificação dos Timbira do Leste do Rio Tocantins, especialmente dos Krikati, chamados de Makráya, que viviam nas margens do rio Pindaré. Esse autor cita Nimuendaju (1983), afirmando que:

[...] se essa tradição realmente corresponde aos fatos históricos, a separação das duas comunidades deve datar de muitos séculos, uma vez que os Apinayé se distinguem tanto lingüística como culturalmente daqueles que consideram seus parentes, ao Leste, aproximando-se mais dos Kaypó Setentrionais (ALBUQUERQUE, 2008, p. 21).

Na verdade, em seus estudos Albuquerque (1999; 2011), informa que, ainda no século XVII, o local de ocupação da sociedade Apinayé era o pontal entre o Rio Tocantins e o Baixo

Araguaia. Para ele, a trajetória histórica dos Apinayé não informa se essa região ocupada pelos indígenas teve, anteriormente, outros habitantes. “Os Apinayé afirmam que, em alguns lugares perto da antiga aldeia (denominada Gato Preto), encontravam-se muitos fragmentos de louças, alguns com ornamentos plásticos, à superfície da terra” (IBID, 2008, p. 21), o que leva a entender que, mesmo que por curto espaço de tempo, essas terras tenham sido habitadas por indígenas de outras culturas.

Para Albuquerque (2008, p. 22):

[...] O primeiro contato, historicamente comprovado, entre os Apinayé e os civilizados, aconteceu em 1774, quando Antônio Luiz Tavares empreendeu uma viagem de Goiás ao Pará, Tocantins abaixo, e, na Cachoeira das Três Barras, viu-se rodeado por um grande número de índios que disparavam flechas. Em virtude dos ataques indígenas, a colonização avançou vagarosamente pelo Rio Tocantins.

Como podemos constatar, os Apinayé mantêm uma situação de contato com sociedade não indígena há mais de quatro séculos, o que nos leva a interrogar, como tem se dado a relação entre esse grupo de pessoas falantes de uma língua indígena no contexto de uma sociedade majoritária (ALMEIDA, 2012), e a língua oficial do Brasil, o português?

#### **A) Quem São, Onde Estão, Quantos São, Como Vivem?**

Os Apinayé, de acordo com Albuquerque (2007, p.201), possuem o mesmo nome da comunidade, citado pela primeira vez, na forma de pinarés e pinagés, passando, posteriormente, para Apinayé. Segundo o autor, Nimuendaju (1983, p. 3) afirma não ter nenhuma explicação para esse nome, sendo que o sufixo pessoal-yé, das línguas Timbira orientais, soa no próprio Apinayé como ya, mas existe uma hipótese de que o nome tenha sido dado pelos Timbira, não sendo, portanto, uma autodenominação primitiva dessa tribo.

Todavia,

[...] Além do nome tribal Apinayé, existem outros – tanto na própria comunidade como entre os Timbira orientais – derivados da palavra que significa “Canto” ou “Pontal”. Apinayé: “ôd”, “ôdo”; Timbira oriental: “hot”, “hôtô”, referindo-se à sede no pontal formado pelos rios Araguaia e Tocantins. Os próprios Apinayé usam a forma “ôti” para Pontal Grande; os outros Timbira usam “hôti Ahôtiyé”. Os Kayapó setentrionais, porém, referem-se aos Apinayé, usando o termo “Ken-tug”, que significa “pedra preta” ou “serra negra” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 202). (aspas do autor)

Os Apinayé, segundo a DSEI-TO (2013) têm uma população de cerca de 2.282 indígenas, habitando na região norte do Brasil, estado do Tocantins, distribuídos por 27 aldeias<sup>1</sup>.

Para Albuquerque (2008), em 1928 os Apinayé ocupavam quatro aldeias com uma população de aproximadamente 150 pessoas. Traçando um comparativo com a população em 2013, que contabilizava 2.282 pessoas, percebemos, assim com Almeida (2011), que em pouco mais de seis décadas o grupo aumentou expressivamente sua população. Todavia, no ano de 1823 sua população era de 4.200 pessoas (NIMUENDAJU, 1983, p.17), quantidade bem maior da que temos nos dias atuais. Segundo Albuquerque, em detrimento de o território Apinayé ter sido alvo de fazendeiros e posseiros durante os séculos XIX e XX, nos últimos anos, a população vem crescendo demograficamente, firmando traços linguísticos e culturais que possibilita aos indígenas aspectos identitários próprios.

Para Almeida (2011a) e Albuquerque (2011), as terras apinayé situam-se nos municípios de Tocantinópolis, Maurilândia, São Bento e Cachoeirinha, numa região conhecida como Bico do

---

1 Abacaxi; Aldeinha; Areia Branca; Bacaba; Bacabinha; Barra do Dia; Boi Morto; Bonito; Botika; Brejinho; Brejão; Cocal Grande; Furna Negra; Girassol; Macaúba; Mariazinha; Mata Grande; Olho D Água; Palmeira; Patzal; Prata; Pêpxá; Recanto; Riachinho; Serrinha; São José; Varedão (SESAI, 2013).

Papagaio, ocupando uma área de 141.904 ha, demarcada e homologada em 14 de fevereiro de 1985, pelo Decreto da Presidência da República Nº 90.960. Segundo Albuquerque (1999), antes da demarcação do seu território, os Apinayé eram distribuídos em duas aldeias, São José e Mariazinha. Todavia, com o passar do tempo eles se expandiram, formando novas aldeias e, dessa forma, passaram a ter um maior controle sobre a área demarcada.

O mapa, a seguir, apresenta o local onde os Apinayé vivem.



Fig. 1. Mapa do Estado do Tocantins, com destaque para a área onde vivem os Apinayé - Fonte: Almeida, 2011, p. 25

A situação linguística dos Apinayé é bilíngue em sua língua de origem o português (ALMEIDA, 2011b). Segundo Albuquerque (2008), na aldeia Mariazinha, esse bilinguismo se apresenta como um problema, uma vez que a língua portuguesa é usada mais efetivamente e em locais próprios de competência da língua indígena, o que pode contribuir para uma perda das características próprias da língua apinayé, contribuindo, dessa forma, para que, num futuro próximo, a comunidade venha a se tornar monolíngue em português.

### 3. ETNOLINGUÍSTICA: LÍNGUA E CULTURA

Os índios do Brasil falam diversas línguas. Estas estão reunidas em troncos linguísticos. Os principais troncos das línguas indígenas são **Tupi**: Os principais povos indígenas que falam (ou falavam) línguas deste tronco são: Caeté, Tabajara, Tupinaé, Potiguara, Tupinambá, Tamoio e Tupiniquin. **Macro-Jê**: Os principais povos indígenas que falam (ou falavam) línguas deste tronco são: Bororo, Crenaque, Carajá, Xavante, Crahô, Apinayé, e Cricati. **Aruak**: Os principais povos indígenas que falam (ou falavam) línguas deste tronco são: Baré, Mandauaca, Pareci e Terena (IBGE, 2010).

Em relação à etnolinguística, esta se ocupa em estudar a relação entre língua e cultura em determinados contextos sociais. Para Almeida (2013, p. 4), Dick (2003), sinaliza que, “na perspectiva sincrônica dos estudos contrastivos, a Etnolinguística firmou-se como decorrência da necessidade de se entender as variantes e as invariantes sociais”, e os coeficientes de linguagem que modelam os pensamentos e o modo de ser e de viver da população que se pretende analisar. Segundo a autora, alguns estudos determinam que a etnolinguística estude as relações entre uma dada língua e a visão de mundo daqueles que a falam, sendo mesmo o estudo do próprio código linguístico, de sua função e de suas mensagens, mantendo relação sistemática com a cultura.

Na concepção de Oliveira:

[...] A língua de um povo faz parte da cultura e suas características definem a identidade do mesmo. Segundo Bakhtin (2006): “A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala”. O conjunto de palavras estudadas pela morfologia e os sons pela fonética, formam as falas dos indivíduos e a semântica nos mostra o significado deste todo. De acordo com Chomsky (1984) quando uma pessoa adquire uma língua ela desenvolve um sistema de regras que atribui som e significado. Considera-

mos que ela pertence a uma forma lógica de representação e uma forma fonética. Esta estrutura recai sobre a forma fonética, forma lógica e a relação entre elas. Para Chomsky (1970) “a língua é como uma estrutura de formas e conceitos baseada num sistema de regras que determinam seus arranjos e organização. Mas essas matérias-primas finitas podem-se combinar para resultar num produto infinito” (OLIVEIRA, s/d, p. 2). (aspas da autora).

#### 4. CULTURA E LÍNGUA NO CONTEXTO APINAYÉ

Segundo Almeida (2012), é a partir do desenvolvimento da Linguística como ciência, e da Antropologia, que a língua passou a ser analisada cientificamente como elemento da cultura, e cita Montagu (1972, p. 131) afirmando que:

[...] a cultura representa a resposta do homem às suas necessidades básicas. É o modo que tem o homem de colocar-se à vontade no mundo. É o comportamento que aprendeu como membro da sociedade. Podemos defini-la como o modo de vida de um povo, o meio, em forma de idéias, instituições, potes e panelas, língua, instrumento, serviços e pensamentos, criado por um grupo de seres humanos que ocupam um território comum (ALMEIDA, 2012, p. 4).

Para Rodrigues (2001), tanto língua quanto cultura interagem de tal forma que não se pode conceber uma sem a outra, sendo mesmo que sem línguas não poderiam ter-se desenvolvido as culturas humanas, uma vez que as línguas é que permitem não só a transmissão da experiência e dos conhecimentos adquiridos às gerações seguintes, mas também as ações cooperativas que caracterizam a organização dos indivíduos em sociedade.

Nesse sentido, a cultura, elemento dissociável da língua, se constitui numa atividade social que rege as demais ações dos grupos de pessoas. Sendo assim e de acordo com o conceito de cultura é muito relevante nas ciências humanas, a ponto de

a Antropologia se constituir como ciência quase somente em torno desse conceito. Na verdade, os antropólogos, desde o século XIX, procuram definir os limites de sua ciência por meio da definição de cultura. O resultado é que os conceitos de cultura são múltiplos e, às vezes, contraditórios<sup>2</sup>.

O significado mais simples desse termo afirma que cultura abrange todas as realizações materiais e os aspectos espirituais de um povo. Ou seja, em outras palavras, cultura é tudo aquilo produzido pela humanidade, seja no plano concreto ou no plano imaterial, desde artefatos e objetos até ideais e crenças. Cultura é todo complexo de conhecimentos e toda habilidade humana empregada socialmente. Além disso, é também todo comportamento aprendido, de modo independente da questão biológica (SILVA E SILVA, 2010, p. 1)<sup>3</sup>.

Segundo Cuche (1999, p.69), essa concepção de cultura foi citada por Edward Tylor no século XIX e, apesar de sua atualidade, as gerações atuais de antropólogos procuraram aprofundá-la para melhor compreender o comportamento social. Entre esses pensadores, um dos mais influentes, segundo Cuche, foi Franz Boas, que no começo do século XX iniciou uma crítica sistemática às teorias até então vigentes que defendiam a existência de uma hierarquia entre culturas.

A função da cultura, dessa forma, é, entre outras coisas, permitir a adaptação do indivíduo ao meio social e natural em que vive. E é por meio da herança cultural que os indivíduos podem se comunicar uns com os outros, não apenas por meio da linguagem, mas também por formas de comportamento. Isso significa que as pessoas com-

---

2 In: Dicionário de Conceitos Históricos - Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva – Ed. Contexto – São Paulo; 2010. Disponível em: [http://www.igt.rs.gov.br/wp-content/uploads/2012/03/conceito\\_CULTURA.pdf](http://www.igt.rs.gov.br/wp-content/uploads/2012/03/conceito_CULTURA.pdf). Acessado em 10-Dez-2014, as 15:15h.

3 Idem, *Ibidem*.

preendem quais os sentimentos e as intenções das outras porque conhecem as regras culturais de comportamento em sua sociedade. Por exemplo, gestos como rir, xingar, cumprimentar, assim como os modos de vestir ou comer indicam, para outras pessoas do grupo tanto a posição social de um indivíduo quanto seus sentimentos, mas apenas porque quem interpreta seus gestos e sua fala possui os mesmos códigos culturais (SILVA E SILVA, 2010, p. 2)<sup>4</sup>.

Esses mesmos autores afirmam que, ao nos depararmos com uma pessoa de cultura diferente, podem ocorrer confusões e mal-entendidos, como um cumprimento ser considerado rude ou uma roupa ser considerada imprópria. Para eles, o desentendimento provém do choque cultural, do contato entre duas culturas distintas. Sendo assim, isso pode incidir entre indivíduos ou entre sociedades completas, nesse caso provocando transformações em ambas as sociedades. É o caso do confronto entre as culturas indígenas e europeias depois da conquista da América, ou entre a cultura islâmica e a ocidental nos dias atuais, concluem os autores.

### a) A Cultura Apinayé

Os Apinayé, do mesmo modo que outros povos indígenas brasileiros, são culturalmente diversificados. Nesse sentido, o conceito de cultura que propomos diz respeito ao conjunto de realizações humanas, materiais ou imateriais caracterizados, segundo Silva e Silva (2010), como um fundamento básico da história social de um povo, que por sua vez pode ser definida como o estudo das realizações humanas ao longo do tempo. Tal percepção, no entanto, só se desenvolveu plenamente com a Nova História Cultural<sup>5</sup>, na segunda metade do século XX. As

4 In: Dicionário de Conceitos Históricos - Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva – Ed. Contexto – São Paulo; 2010. Disponível em: [http://www.igtf.rs.gov.br/wp-content/uploads/2012/03/conceito\\_CULTURA.pdf](http://www.igtf.rs.gov.br/wp-content/uploads/2012/03/conceito_CULTURA.pdf). Acessado em 10-Dez-2014, as 15h15.

5 A Definição de História Cultural como a modalidade historiográfica que se ocupa da “alteridade” estará também na base dos trabalhos de inúmeros historiadores culturais, para os quais certas situações oferecem-se como oportunidades ímpares para os estudos de História Cultural. Entre estas, o confronto entre duas sociedades, relacionadas a duas culturas distintas pode oferecer uma possibilidade exemplar de iluminar uma cultura através da outra. Fonte: Barros (2011). Disponível: <http://periodicos.pucminas.br/> Acessado em 10-Dez-2014, 15:53h.

autoras partem do pressuposto de que os historiadores da Nova História passaram a escolher temas cada vez mais voltados para o cotidiano e as mentalidades, realizando, dessa forma, trabalhos de História Cultural. São exemplos dessas pesquisas os estudos de Georges Duby sobre o amor e o casamento na Idade Média francesa e os de Jacques Le Goff sobre os intelectuais medievais.

A cultura apinayé se manifesta em diversas atividades. Segundo Almeida (2012), o casamento, a corrida da tora, o corte de cabelo, as cantorias, os rituais de nascimento de morte, dentre outros, se mantêm vivos, e são parte do cotidiano dos indígenas. Mesmo diante das práticas culturais da sociedade hegemônica e majoritária, que tendem a pressionar no sentido de desqualificar os costumes indígenas (ALBUQUERQUE, 2012), os Apinayé se esforçam para repassar aos mais novos os aspectos culturais dos mais velhos, características da cultura indígena.



Figura 2: Corrida de Tora na Aldeia Patizal - Julho/2012.  
Foto: Toninho Muricy<sup>6</sup>

A corrida da tora é um ritual muito importante para os Apinayé. Segundo Da Matta (1976) citado por Albuquerque (2007), os Apinayé ritualizam as relações categóricas de sua sociedade em pares opostos, de modo que na maioria das vezes as metades

6 Fonte: [http://filmenimuendaju.blogspot.com.br/2012\\_09\\_0](http://filmenimuendaju.blogspot.com.br/2012_09_0). Acessado em 06-Dez-2014.

Kooti e Koore aparecem como times destinados a trazer toras para a aldeia, num jogo que é característico de todos os grupos Jê do Brasil central.

Partindo dessas premissas, Albuquerque (2007) acredita que uma particularidade das corridas de tora Apinayé é a de não depositarem o par de toras no chão, quando se preparam para o início da corrida, mas sim sobre dois pares de forquilhas. “A corrida, assim, sempre começa de fora para dentro da aldeia. Os Apinayé também fazem, segundo este autor, corridas sem grande ostentação, quando grupos de homens voltam para a aldeia, depois de qualquer trabalho comum” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 218).

### **b) Língua Apinayé**

Segundo Albuquerque (2011, p. 1560), a língua apinayé é classificada, segundo Rodrigues (1986), como pertencente ao Tronco Macro-Jê e à Família Linguística Jê. É, portanto, uma língua indígena da mesma família Gavião do Pará, Krahô, Apiniekra, Krikati, Panará, Kaingáng, dentre outras, conclui o autor.

Para Albuquerque (2011, p. 1569), os nomes e verbos em Apinayé apresentam características próprias bem definidas. Os nomes indicam aspectos de posse, flexão de número e partícula marcadora de grau. Já os verbos, nessa língua, apresentam características de atividade, estatividade, transitividade, intransitividade e fenômenos da natureza.

Sendo assim,

[...] os verbos ocorrem no final de frase, seguidos por uma partícula de predicado ou tempo e não podem ocorrer com o sufixo nominal -re e -ti. Desta forma, possuem duas formas de raiz: a forma longa, que ocorre somente quando o verbo é seguido de outras palavras na mesma frase. Na forma curta, o verbo aparece em posição final da frase. Outra constatação assegura que os verbos da primeira classe, mesmo na forma longa, indicam, através

do prefixo, que o objeto está implícito; já a forma curta é usada tanto com objeto explícito quanto com objeto implícito, quando as duas formas de prefixos ocorrerem (ALBUQUERQUE, 2011, p. 1569).

Por outro lado, o autor observa que os nomes em Apinayé ocupam posição nuclear de sujeito, objeto direto e complemento de posposição e, quando possuídos, apresentam obrigatoriamente um prefixo relacional de contiguidade.

Diferente dos nomes e verbos, os adjetivos em Apinayé como em outras línguas, ocupam sempre uma posição intermediária entre nomes e verbos, num processo de lexicalização de propriedades e características variáveis ou indeterminadas. Assim em Apinayé, a categoria lexical de adjetivo difere das categorias de nomes e de verbo. A língua Apinayé de modo geral, não distingue adjetivo com função atributiva de adjetivos ou predicativos, uma vez que, nesta língua, não existe verbo de cópula. Portanto, atributos ou predicados geralmente vêm à direita do nome, podendo ocorrer como modificadores de nomes, tanto nas locuções nominais como predicadores (ALBUQUERQUE, 2011, p. 1569).

Diante disso, podemos afirmar que a língua apinayé assume características próprias de uma língua indígena, e sendo assim a cultura desse povo também é resultado de manifestações socio-culturais que internalizam aspectos exclusivos da língua falada pelos habitantes das aldeias.

## **5. ASPECTOS QUE INTERFEREM NA SITUAÇÃO (ETNO) LINGUÍSTICA DOS APINAYÉ**

Os falantes nativos da língua Apinayé são em número de 2.282, vivendo no extremo norte do Estado do estado do Tocantins, na região do Bico do Papagaio (SESAI, 2013). Quando em contato com pessoas da cultura majoritária, a maioria dos indí-

genas fala português. No entanto, nas aldeias, tanto os homens como as mulheres e crianças se comunicam na língua materna (ALMEIDA, 2011b). Para Albuquerque (2008), os Apinayé estão paulatinamente se integrando à cultura não indígena, o que se reflete na língua falada nas comunidades.

São inúmeros os fatores que contribuem para a descaracterização dos aspectos linguísticos de uma comunidade indígenas. No caso dos Apinayé, Albuquerque (2008), entende que na aldeia Mariazinha, a situação merece atenção e apresenta os casamentos entre indígenas e não indígenas como fator crucial para que a língua portuguesa esteja presente em domínios sociais de competência exclusiva da língua indígena materna, o apinayé. Segundo Almeida (2011b), a educação escolar tem se configurado como um elemento que fortalece a língua portuguesa, uma vez que o material didático é nessa língua. Além disso, a situação permanente de contato com a sociedade não indígena, por diferentes motivos, que vão desde a necessidade de comprar mantimentos, até a assistência à saúde dos indígenas, conforme Almeida (2012).

Nesse sentido, os autores citados são unânimes em afirmar que a situação linguística em aldeias indígenas, enfrenta várias frentes de adversidade, o que requer uma mobilização de todos, comunidades e órgãos responsáveis, e que isso é uma questão de política pública, e dessa forma precisa ser vista.

Para Moore, Galucio e Júnior (2008), dentre os fatores que contribuem para viabilizar trabalhos nessa área é preciso, dentre outras iniciativas,

[...] ampliar a formação de lingüistas treinados nas técnicas e nos métodos de pesquisa, especialmente na Amazônia, onde a maioria das línguas indígenas é falada questão do desaparecimento de línguas indígenas vem chamando a atenção nos últimos anos com notícias da situação precária em que se encontram muitos idiomas nativos, e sobre a necessidade de medidas urgentes para sua preservação e revitalização (MOORE, GALUCIO e JÚNIOR, 2008, p. 37).

De acordo com esses autores, a população indígena brasileira, atualmente, é bem inferior à que existia no passado. Para eles, apesar de a imigração europeia ter sido relativamente limitada nos dois primeiros séculos do período colonial, as línguas indígenas foram afetadas por esse processo, de modo que se estima aproximadamente 75% das línguas nativas se perderam ao longo de 500 anos. As regiões do Brasil que foram ocupadas por mais tempo têm o menor número de sociedades indígenas e menos línguas nativas, especialmente o leste brasileiro, onde poucos grupos autóctones falam como seus antepassados.

Um aspecto crucial que interfere em perdas linguísticas em sociedades indígenas, como os Apinayé, é a ausência de estímulos para o uso da língua. Segundo Albuquerque (2012), ao perceber que sua língua materna não tem valor diante das exigências da escola e da relação de contato com os não indígenas, esse povo começa a falar menos a língua nativa, no caso o Apinayé, cedendo lugar ao idioma português, enfraquecendo a língua e, conseqüentemente, a cultura indígenas.

## **6. ASPECTOS QUE CONTRIBUEM PARA O FORTALECIMENTO DA SITUAÇÃO (ETNO)LINGUÍSTICA DOS INDÍGENAS**

Já que nos encontramos diante de uma situação em que a perda linguística e também cultural das comunidades indígenas é um fato, é importante apresentar um contraponto, ou seja, identificar alguns aspectos que podem favorecer o fortalecimento da língua e da cultura indígenas, isto é, da etnolinguística, nesses cenários específicos.

Segundo Moore, Galúcio e Júnior (2008) tem-se notícia de que nos últimos anos, dois importantes programas internacionais (DOBES – Documentação de Línguas Ameaçadas, da Alemanha, e ELDP – Programa de Documentação de Línguas Ameaçadas, da Inglaterra) patrocinam projetos de documentação linguística no Brasil e já apoiaram a documentação de 19 línguas indígenas brasileiras. Para os autores, a tecnologia e a metodologia de documentação melhoraram consideravelmente devido a esses

programas, que apoiam tanto linguistas brasileiros como residentes no país a realizar a documentação com grupos nativos.

Documentação nesse modelo, de acordo com Moore e Júnior (2008), pode ser bastante produtiva em termos científicos. Como exemplo, os autores citam o Projeto Kuikúro, o qual foi

[...] desenvolvido no âmbito do programa Dobes, de 2001 a 2006, resultou em 45 participações em eventos nacionais e internacionais, seis capítulos de livros, oito artigos em revistas nacionais e internacionais, três livros didáticos bilíngües e uma exposição no Museu do Índio, além de ter produzido um corpo de dados que pode subsidiar outras investigações no futuro (MOORE, GALUCIO e JÚNIOR, 2008, p. 41).

Aprofundando a discussão, os autores acrescentam que nesses métodos, a alfabetização na língua indígena é o que mais depende de pesquisa para ter base científica para que possam perceber os sons de cada língua de maneira adequada. Como exemplo, eles citam o caso dos Nakairi, no qual a ortografia foi adequada para um dos dois dialetos, mas inadequada para o outro, cujo sistema de sons foi diferente em certos aspectos.

Conforme Silva (2003, p.4), para que uma língua indígena seja valorizada, as ações devem “fundamentar-se, em primeiro momento, num compromisso de sobrevivência dos povos indígenas, pois as línguas, como bem afirma Manipiniktikinya (2000), não têm vida própria, ou seja, se queremos línguas vivas, devemos lutar pela vida dos povos que as falam”. Nesse sentido, a autora apresenta o princípio da territorialidade como condição de sobrevivência desses povos indígenas e, conseqüentemente, de suas línguas e culturas.

No caso específico dos Apinayé, objeto de nosso estudo, as bases teóricas consultadas, principalmente os trabalhos de Albuquerque (1999, 2007, 2008, 2012), indica que, por enquanto a língua e a cultura desse povo estão vivas e atuantes, além de

Da Matta (1976) e Nimunedaju (1983). Todavia, o bilinguismo presente nas comunidades não se apresenta desprovido de preocupação, uma vez que o contato ostensivo com os não indígenas, que trazem para as aldeias sua cultura hegemônica, tem se constituído como fonte de preocupação, uma vez que marginaliza a cultura local.

Segundo Weber (2006), embora o monolinguismo em português seja uma realidade incontestável no contexto indígena brasileiro, o bilinguismo (língua indígena e português), em diversos graus, ainda é a situação mais comum. Ademais, pouco a pouco, a língua portuguesa vai se apoderando de todas as situações de comunicação – reuniões, aulas da escola, brincadeiras das crianças, diálogos domésticos etc – até que a língua nativa deixa de ser falada ou torna-se restrita ao âmbito ritual, dos cantos e das reuniões fúnebres.

Essa é uma situação constatada entre os Apinayé, conforme Almeida (2011b). Para essa autora, em reuniões no pátio da aldeia, na escola, em cultos religiosos, a língua apinayé tem cedido lugar à língua portuguesa, sem contar que a televisão é um meio de entretenimento cada vez mais valorizado pelos indígenas. Tudo disso faz com que a situação etnolinguística, ou seja, a relação dos Apinayé com as línguas: portuguesa e apinayé seja cada vez mais assimétrica. Daí a grande importância de políticas que valorizem a língua materna dos indígenas.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foram apresentados resultados de uma pesquisa sobre a língua e a cultura Apinayé, explorando a situação etnolinguística desse grupo indígena. A partir de uma rigorosa pesquisa bibliográfica, seminários e discussões durante a realização da disciplina de Etnolinguística foi possível constatar que os Apinayé ainda mantêm vivos seus costumes tradicionais, sua cultura e sua língua materna. No entanto, constatamos que em algumas aldeias, como é o caso da Mariazinha, a situação requer atenção, conforme aponta Albuquerque (2008).

Na verdade, a globalização e a cultura da sociedade envolvente são aspectos cruciais na vida dos indígenas. Afinal, para se sentirem parte dessa sociedade hegemônica, eles se desfazem de atividades de vital importância para a preservação de sua cultura, como é o caso dos programas televisivos em momentos de reunião familiar, como destaca Almeida (2011).

Outro aspecto apontado por Albuquerque (2012) e Almeida (2011b), é a educação escolar, que, por se efetivar com material didático em português faz com que a língua materna seja colocada de lado. Dessa forma, é fundamental que sejam realizados trabalhos de pesquisa nas aldeias, para detectar os problemas e propor soluções. Afinal, como muito bem argumenta Rodrigues (1986), se uma língua morre, com ela morre toda uma cultura, patrimônio não somente do povo ao qual pertence, mas da humanidade.

Com efeito, o trabalho evidenciou que o Brasil é uma nação multilíngue, com uma situação sociolinguística marcadamente heterogênea. Ao agregar em seu território as línguas indígenas em estreita relação com um português que varia proporcionalmente à heterogeneidade de seu povo – indígenas e seus descendentes, imigrantes de todos os continentes, remanescente quilombolas e povos do campo, precisamos estar atentos a um monitoramento em relação à norma culta-padrão. Afinal, suas formas fonética, fonológica e semântica demonstram que a etnolinguística favorece o intercâmbio cultural e linguístico, notadamente na realidade de uma comunidade indígena, no caso aqui discutido, os Apinayé da região norte do Brasil, estado do Tocantins.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. *Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito Com o Português: Aspectos da Situação Sociolinguística*. Dissertação de Mestrado. UFG - Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 1999.
- \_\_\_\_\_. Aspectos da situação sociolinguística dos Apinayé de Riachinho e Bonito. In: SANTOS, Ludovico dos; PONTES, Ismael (Orgs.). *Línguas Jê: estudos vários*. Londrina: Editora da UEL, 2002.

- \_\_\_\_\_. *Projeto de apoio pedagógico à educação indígena Apinayé*. Araguaína: UFT/SEDUC/FUNAI/ADR-Araguaína, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinayé*. Tese de Doutorado. UFF – Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2007.
- \_\_\_\_\_. Aspectos do Processo de Educação Escolar Bilíngüe dos Apinayé. *Cadernos de Educação Escolar Indígena - PROESI*. Organizadores Elias Januário e Fernando Selleri Silva. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 6, n. 1, 2008.
- \_\_\_\_\_. Ordem dos nomes, verbos e modificadores em Apinayé. *Anais do 7º Congresso Internacional da ABRALIN*. Curitiba: 2011. Disponível on-line: <http://www.abralin.org>. Acessado em 02-Dez-2014.
- ALMEIDA, Severina Alves de. *Bilinguismo e Educação Bilíngüe Intercultural: os Apinayé e o uso das línguas apinayé e portuguesa nos seus domínios sociais*. *Anais do 7º Congresso Internacional da ABRALIN*. Curitiba: 2011. [http://www.abralin.org/abralin11\\_cdrom/artigos/Severina\\_de\\_Almeida.pdf](http://www.abralin.org/abralin11_cdrom/artigos/Severina_de_Almeida.pdf). Acessado em 03-Dez-2014.
- \_\_\_\_\_. *A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngüe e Intercultural: Um Estudo Sociolinguístico das Aldeias São José e Mariazinha*. Dissertação de Mestrado. Araguaína: [s.n], 2011. Disponível: [www.uft.br](http://www.uft.br). Acessado em 01-Dez-2014.
- \_\_\_\_\_. *Da Interculturalidade Ao Currículo Bilíngüe: Contribuições Da Sociolinguística Para A Educação Indígena*. Projeto de Doutorado. 2012. Material enviado pela autora; e-mail: [sissiunb@gmail.com](mailto:sissiunb@gmail.com). Recebido em 01-Dez-2014.
- APINAYÉ, Tocantinópolis–TO. *Associação PEMPXÁ União das Aldeias Apinayé Aldeia S. José TI*. Disponível: [www.socioambiental.net](http://www.socioambiental.net). Acesso dia 20-Mai-2011.
- BRASIL. *Decreto nº 90.960, de 14 de Fevereiro de 1985*. Declara de ocupação dos silvícolas, área de terras nos municípios de Tocantinópolis e Itaguatins, no Estado de Goiás, e dá outras providências. Disponível on line: <http://www.lexml.gov.br/>. Acesso dia 15-jan-2011.
- \_\_\_\_\_. IBGE – *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Disponível: [www.ibge.gov.br/cidadesat/](http://www.ibge.gov.br/cidadesat/). Acessado em 09-Dez-2014.
- \_\_\_\_\_. Escola, escrita e valorização das línguas. Texto condensado e adaptado do documento *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*, Brasília: MEC, 1998.
- CUCHE, Denys. *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999. 256p.
- DA MATTA, Roberto. *Um mundo dividido: a estrutura social dos índios Apinayé*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1976.

- DICK, M<sup>a</sup> Vicentina de P. do Amaral. *Aspectos de Etnolinguística: a toponímia carioca e paulistana contrastes e confrontos*. São Paulo: USP, 2003.
- FIORIN, J. L. *Introdução à lingüística II -princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2003.
- HAM, Patrícia. *Aspectos da Língua Apinayé*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1979.
- MOORE, Dennis Albert; GALUCIO, Ana Vilacy e JÚNIOR, Nílson Gabas. *Desafios de documentar e preservar línguas*. <http://saturno.museu-goeldi.br/>. Acessado em 11-Nov-2014.
- NIMUENDAJU, Curt. *Os Apinayé*. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém:1983.
- OEA – Organização dos estados Americanos. *Projeto de Declaração Americana Sobre os Direitos dos Povos Indígenas*. Disponível on line: <http://www.dhnet.org.br/>. Acesso 20-ago-2011.
- RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *Línguas Brasileiras:para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Biodiversidade e Diversidade Etnolinguística na Amazônia*. In: SIMÕES, Maria do Socorro Simões. (Org.). *Cultura e biodiversidade entre o rio e a floresta*, 1 ed. Belém: Universidade Federal do Pará, 2001, v. 1, p. 269-278.
- \_\_\_\_\_. *A Originalidade das Línguas Indígenas Brasileiras*. *ComCiência: revista Eletrônica de Jornalismo Científico*, SBPC, Linguagem: cultura e transformação, n. 23, agosto de 2001. (Conferência feita na inauguração do Laboratório de Línguas Indígenas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, em 8 de julho de 1999.). Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/> Acessado em 01-Dez- 2014.
- SESAI. *Secretaria da Saúde Indígena do Tocantins*. Povos Indígenas do Tocantins, 2013.
- SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de Conceitos Históricos*, Ed. Contexto – São Paulo; 2006.
- SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. *Situação De Ensino De Línguas Indígenas No Contexto Escolar. Anais do 5º Encontro do Celsul*, Curitiba-PR, 2003 (958-961).
- WEBER, Ingrid é antropóloga, Multilinguismo no Brasil indígena. Copyright: Goethe-Institut e. V., Online-Redaktion. Dezembro de 2010. [feedback@saopaulo.goethe.org](mailto:feedback@saopaulo.goethe.org). Disponível: Goethe-Institut. html. Acessado em: 10-Dez-2014.



## **MULTILETRAMENTOS: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS BILÍNGUES COM OS ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA 19 DE ABRIL**

Marcilene de Assis Alves ARAUJO (UNIRG)

### **1. INTRODUÇÃO**

Nesse texto, descrevemos, analisamos e interpretamos as práticas sociais de leitura e produção de textos bilíngues, destacando as várias formas do letramento, com os alunos da Escola Estadual Indígena 19 de Abril. Apresentamos todas as sequências de atividades pedagógicas trabalhadas a partir dos cinco rituais Krahô “Mẽ ikra jacri xà (Resguardo do primeiro filho), Wỳhtỳ (Casa de Wỳhtỳ), Cahtyhti jarẽn xà (Iniciação dos meninos Krahô), Crowti jaren xà (Corrida de tora dos partidos) e Mẽ hapac caxwỳr jacri nã harẽn xà (Resguardo de perfuração dos lóbulos auriculares), registrados no meu texto de tese de doutorado “Eventos de interação nos rituais Krahô (Jê): contribuições para o ensino bilíngue na Aldeia Manoel Alves Pequeno”<sup>1</sup>, orientada pelo professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque. Buscamos propiciar um diálogo sobre as diferentes possibilidades de se trabalhar aspectos inerentes à linguagem, considerando os rituais Krahô como objeto de estudo bilíngue e como mecanismos fundamentais para definir estratégias metodológicas a serem adotadas pelos docentes na escola indígena.

---

1 Informações adicionais sobre os rituais, planejamento para as oficinas, além dos textos não verbais podem ser consultadas nesse texto de tese disponível em <http://www.uft.edu.br/lali>

## 2. OS MULTILETRAMENTOS

As novas demandas no ensino evocam distintas abordagens de se conceber as práticas relacionadas à linguagem e à escrita cotidianas e significativas, dentro do contexto em que se realizam. Para isso, muitas escolas têm incentivado cada vez mais o hábito da leitura, refletindo sobre a diversidade de situações e circunstâncias comunicativas, promovendo o contato dos alunos com os mais variados gêneros textuais veiculados em nosso meio sociocultural e, dessa forma, motivando o letramento. Para Lima in Takaki e Maciel (2014, p. 50) “muitos teóricos assumem a necessidade de se mudar a perspectiva do estudo do letramento para se compreender maneiras específicas de colocar a linguagem em uso, localizadas em contextos sociais e culturais concretos”.

As práticas sociais de leitura e de escrita estão presentes na vida cotidiana de todo o povo Krahô. Narrar uma história, ensinar a preparar um instrumento de caça, saber a época certa de plantio de cada safra, orientar-se pelas estações do ano, reconhecer as cantigas que indicam quem deverá comparecer ao pátio da aldeia, ler um livro, desenhar uma história. Todas essas atividades constituem formas de utilização social da leitura e da escrita, sendo assim práticas de letramento. A escola Estadual Indígena 19 de Abril, busca construir uma educação a partir da cultura da comunidade indígena Krahô.

A concepção de Letramento surge, no Brasil, em decorrência da necessidade de tornar os cidadãos capazes de ler e compreender os mais variados textos que circulam no nosso cotidiano. De acordo com Costa, in Maimone e Bortone et al, (2015, p. 47)

O fato de frequentemente pessoas alfabetizadas não desempenharem com proficiência atividades de letramento nas comunidades em que estão inseridas desencadeou, na década de 1980, uma discussão nos meios acadêmicos acerca das práticas de letramento no país, a fim de buscar e compreender as questões sociais quanto ao uso da leitura e escrita.

A partir disso, uma variedade de termos como: eventos de letramento, atividades de letramento, padrões de letramento, estratégias de letramento, situações de letramento, práticas de letramento e ainda, multiletramentos, surgem com variadas concepções. Desse modo, dada essa abrangência conceitual de letramento, entendemos que as mudanças sociais ocorridas em nossa sociedade e as novas exigências sobre os conhecimentos da leitura e da escrita têm gerado novas ressignificações para o termo. Assim, esse estudo embasado, principalmente, nos trabalhos de Costa, *in* Maimone e Bortone et al (2015), Rojo e Moura (2012), Street (2014) e Street *in* Magalhães (2012), enfatizamos o termo multiletramentos, pois, mediante a diversidade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita que se fazem presentes na sociedade indígena Krahô, percebemos que é o termo que melhor abarca essa complexidade.

Street *in* Magalhães (2012, p. 70) argumenta que é necessária muita atenção para o uso desses termos e propõe que um uso mais cuidadoso do termo práticas de letramento ao mencionar que “essa expressão tenha mais destaque na tentativa de analisar e não apenas descrever o que acontece nos contextos sociais em relação aos significados e aos usos do letramento”. Esse mesmo autor (p.73), também faz menção ao termo multiletramento, referenciando-o “às formas múltiplas de letramento, associadas a canais ou modos, como letramento do computador, o letramento visual”, reforçando a ideia de que não podemos reificar o termo de acordo com a forma, desconsiderando as práticas sociais ligadas à construção, aos usos e significados do letramento no contexto.

Street (2014) desenvolve abordagens alternativas e críticas à concepção de letramento como práticas sociais, focalizando a natureza social da leitura e da escrita e o caráter múltiplo das práticas letradas, valendo-se de perspectivas transculturais. Esse mesmo autor (p.13) enfatiza a natureza social do letramento, orientada para as habilidades, reconhecendo que existem múltiplos letramentos praticados em contextos reais e propõe “um modelo ‘ideológico’ de letramento, que reconhece que as práticas

de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como “letramento” e nas relações de poder a ele associadas”.

Para Brasil (2006, p. 28) “[...] as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos”. Isso denota que o professor deve resgatar, do contexto das comunidades em que a escola está inserida, as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade. Dessa maneira, quando o Cacique da aldeia Manoel Alves Pequeno diz que a “escola é viva e livre” ele reforça que as crianças Krahô aprendem na prática, elas veem e executam a ação. Tudo acontece na escola e na aldeia, ele destaca que seus trabalhos são integrados com as atividades da escola, pois se a escola é indígena ela não pode ter uma ação isolada das atividades ocorrentes no pátio, nas casas, na roça.

Dessa forma, em vários contextos, as atividades escritas estão vinculadas às atividades de leitura, com o texto de leitura servindo como estímulo à produção escrita. Podem-se usar outros estímulos contextualizados e significativos, tais como a troca de informações pessoais, pequenos relatos de passeios à cidade e de eventos locais, de acontecimentos nas aldeias vizinhas, construção de convites para festas na aldeia, produção de receitas com comidas típicas, recontar por escrito a história expressa na letra de uma cantiga.

É importante ressaltar o que Rojo e Moura (2012, p. 08) definem por multiletramentos:

[...] trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação (‘novos letramentos’), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos.

Segundo os autores, nessa abordagem do multiletramento é preciso considerar que, se as realidades sociais são produzidas e construídas nas diversas interações sociais, logo as práticas de ensino e de aprendizagem da língua materna devem considerar, sempre, as várias facetas que os diferentes sistemas semióticos adquirem nos eventos de interação nos quais emergem, numa visão integradora, que procure entender o que os sujeitos fazem quando selecionam, estrategicamente, determinados recursos, dentre os disponíveis numa dada linguagem ou na língua.

Nas observações feitas durante as aulas de língua materna na Escola Estadual Indígena 19 de Abril, presenciamos discussões sobre vários temas: ecologia, mitos, ritos, doenças endêmicas, situação de trabalho, fauna, flora, dentre outros. Desse modo, evidenciamos que nessas aulas a linguagem é tratada como forma de ação e inserção social e cultural dos Krahô. Nesse sentido, podemos afirmar, segundo Marcuschi, (2008, p. 173) que “a aula de língua materna é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente interno ao sistema da língua e vai além da atividade comunicativa e informacional.” A vivência cultural dos Krahô está entrelaçada pela sua história, sua sociedade e seus discursos.

Diante desse cenário, podemos indagar: qual o papel da escola em um contexto de educação indígena, pressuposta pelas concepções da interculturalidade e do bilinguismo? Após os momentos de vivência com o povo Krahô, na Aldeia Manoel Alves Pequeno, podemos corroborar que a escola dessa aldeia caracteriza-se por uma perspectiva epistemológica a qual aponta para a compreensão da multiplicidade das relações sociais constituintes a partir do diálogo entre os grupos sociais, valorizando intrinsecamente cada cultura. Presenciamos a existência de muitas formas de conhecimento, geradas com base nas capacidades interpretativas e argumentativas, dessa comunidade, bem como nas relações entre os conhecimentos tradicionais, os sentimentos e motivações para a transformação social.

### 3. OS RITUAIS KRAHÔ COMO PRÁTICA DE USO E MANUTENÇÃO DA LÍNGUA

Os estudos sociolinguísticos têm contribuído de forma muito instigante para a formação docente, por meio da conscientização do professor e do aluno quanto à heterogeneidade linguísticas e seus princípios gerais. Desse modo, alertemos para o fato de que uma proposta pedagógica com base nos pressupostos da sociolinguística deve se atentar para contextualizações pragmáticas como base para motivação discursivas, fundamentadas nos diferentes graus de funcionalidade comunicativa. Segundo Mollica (2014) uma metodologia pedagógica amparada nesses pressupostos ampara-se nos aspectos da escrita e da fala, ressaltando seus aspectos mais relevantes e seus mecanismos interacionais.

Nesse sentido, a partir das nossas experiências, na Aldeia Manoel Alves Pequeno, e, também, por meio da seleção e registro dos cinco rituais Krahô, nos propusemos a realizar oficinas pedagógicas na Escola Estadual Indígena 19 de Abril, com o tema “Os ritos Krahô como prática de uso e manutenção da língua”. Essas oficinas foram organizadas em dez sequências de atividades pedagógicas, visando propiciar sugestões de atividades a partir dos rituais registrados nessa pesquisa, contribuindo com a prática de ensino de língua materna e de língua portuguesa.

Nessas atividades foram abordadas as dimensões sociocomunicativas referentes à função dos rituais para a sociedade Krahô, organização das narrativas, papel dos interlocutores envolvidos nos textos, usos linguísticos, sequências temporais e espaciais, além dos conhecimentos da cultura Krahô, buscando dialogar com o enquadre sociohistórico e atos praticados pelas situações contextuais expressas nas narrativas.

Para Bortoni-Ricardo (2004), em sala de aula, deparamo-nos com variedades de usos da língua e da linguagem, ocorrendo que, nos eventos de letramento, sempre haverá mais monitoração que em eventos de oralidade. Desse modo, destacamos que é preciso reconhecer essas diversidades linguísticas como estratégia para

oportunizar a participação na interação, seja ela com um grau maior seja menor de monitoramento. Assim sendo, organizamos as oficinas de forma que os agentes da interação criassem condições de usarem os recursos comunicativos necessários para seu desempenho nos vários contextos sociais.

No planejamento das oficinas foram abordadas atividades que compreendiam situações sociohistóricas pautadas na vida cotidiana dos Krahô, desde os eventos mais casuais como o levantamento de nomes das plantas, animais e comidas específicas para cada ritual até à conscientização da importância e necessidade de se manter as tradições culturais do povo Krahô. Dessa forma, todas as oficinas tiveram como âncora os rituais Krahô, contados oralmente e apresentados na modalidade escrita nas duas línguas, além da retextualização desses textos orais em textos não verbais, retratando os rituais narrados.

Assim sendo, todas as manifestações, verbais e não verbais produzidas nas oficinas foram apreendidas como textos enunciados no plano das ações sociais situadas coletivas, partindo sempre de um contexto situacional, de uma problematização, gerando interação entre os interlocutores até chegar à produção.

O povo Krahô tem muitas habilidades para produção do texto não verbal, dessa maneira, adotamos no campo da visualidade as práticas pedagógicas do letramento visual como possibilidades para ensinar as formas pelas quais esses textos produzem variadas interpretações, transformando seus leitores. Para Ferraz *in* Takaki e Maciel (2014, p. 261) “as imagens podem ser vistas como uma representação mental ou material, ao mesmo tempo em que podem ser problematizadas como algo que provoca sentidos, interpretações, rupturas e mudanças em seus leitores e na sociedade”.

Rojo (2009, p. 107) fala de letramentos multissemióticos destacando a importância das diversas formas de produção do texto. Para ela, esses letramentos são “exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a

escrita”. São os diversos gêneros textuais, com as mais variadas linguagens que circulam na sociedade globalizada.

Para Mizan, *in* Takaki e Maciel (2014, p. 272), “aprender a interpretar imagens se torna um meio importante para entender a realidade social”. Nas oficinas para produção dos desenhos que correspondiam aos textos escritos, José Dilson Cuxy Jopêr Krahô ficava bastante atento, pois a composição da imagem como: forma, cores, tamanho e textura são arranjos de suma importância para produção dos efeitos de sentido do texto.

Desse modo, para as oficinas nos baseamos nos pressupostos de Arnoni (2003), na perspectiva de que o ato de ensinar está indissociado do ato de aprender, tornando necessária a transformação dos conhecimentos tradicionais da cultura krahô e das experiências adquiridas pela vivência sociohistóricas em conteúdos escolares capazes de serem transmitidos e socializáveis pelo saber cultural. Esse trabalho encaminhou para uma prática pedagógica em que o processo ensino aprendizagem ocorria inicialmente por uma contextualização das práticas a serem executadas, gerando situações de questionamentos, levando uma discussão envolvendo os alunos, os professores e os anciãos da aldeia para depois chegar ao processo de produção.

Segundo Sousa (2006) os conhecimentos da Sociolinguística Interacional possibilitam ao pesquisador aparatos multidisciplinares ancorados nas concepções de linguagem, sociedade e cultura. Percebemos isso nas oficinas, quando interagimos com os Krahô os quais, face a face, expuseram experiências e conhecimentos socioculturais construídos a partir de suas funções na sociedade Krahô e nas relações estabelecidas com os outros membros da comunidade.

Conforme os preceitos de Goffman (1999) essa interação entre os indivíduos e as ações uns dos outros demarcam como a linguagem é situada em cada contexto e como os sentidos são estruturados pelas circunstâncias interativas. Nesse sentido, nas oficinas as atividades primaram pelas interações intergrupais de forma intercultural e bilíngue, pois em todas as atividades agiam

como mediadores do processo os professores não indígenas, professores indígenas e os anciãos convidados, dentre eles: Alcides Pircà Krahô, Dodanin Piikên Krahô, José Dilson Cuxy Jopêr Krahô e Secundo Xicun Krahô.

#### 4. PERCURSO DE DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS

Considerando-se as discussões sobre interação e multiletramentos, adotadas nesse texto, realizamos as oficinas de leitura e escrita em língua Krahô e em língua portuguesa com os alunos da Escola Estadual Indígena 19 de Abril com o intuito de que ao longo das atividades eles conseguissem conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta. Esperamos propiciar sua inserção em práticas de linguagem que exijam, da parte do aluno, conhecimentos distintos daqueles utilizados em situações de interação informais e cotidianas, sejam elas face a face ou não.

Para isso, foram organizadas, para as oficinas, dez sequências de atividades pedagógicas para serem aplicadas com os alunos do 6º ano à 3ª série do ensino médio. Participaram da oficina, dentre todas as séries, quarenta e um alunos indígenas Krahô, seis professores indígenas, duas professoras não indígenas, a coordenadora pedagógica e os quatro indígenas citados acima, possuidores dos conhecimentos e tradições da cultura Krahô.

Nosso enquadre metodológico partiu da abordagem interacional, viabilizado por meio da ação pedagógica dialogada com os professores das turmas, os quais atuaram diretamente na aplicação das atividades, e pelo uso do material didático selecionado. Portanto, baseamos-nos no método sociointeracionista, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades em leitura e escrita da língua Krahô e da língua portuguesa. As atividades foram organizadas, visando as habilidades de ler, escrever, ouvir e produzir textos bilíngues a partir dos rituais Krahô. Dessa forma, evidenciamos os aspectos da cultura Krahô, estimulando situações sociocomunicativas como atividades de uso da linguagem em contextos das práticas sociais e culturais evidenciadas nas narrativas.

O material utilizado como âncora para os trabalhos foram os cinco rituais “Mê ikra jacri xà (resguardo do primeiro filho), Wỳhtỳ (Casa de Wỳhtỳ), Cahtyhti jarẽn xà (Iniciação dos meninos Krahô), Crowti jaren xà (Corrida de tora dos partidos) e Mê hapac caxwỳr jacri nã harẽn xà (Resguardo de perfuração dos lóbulos auriculares), produzidos a partir dos diálogos realizados com os indígenas mais velhos, conhecedores da cultura Krahô, e registrados na modalidade oral e escrita nas línguas Krahô e portuguesa. A partir das leituras e discussões referentes aos contextos dos rituais foram produzidos outros textos de diferentes gêneros: receita, convite, lista, cartazes e cantigas, abordando as linguagens: verbal e não verbal. Nesse sentido, descreveremos, a seguir, os procedimentos utilizados em cada sequência com as devidas estratégias e sugestões de trabalho.

Nessa atividade, introduzimos a metodologia problematizadora referenciando o letramento de nível conceitual dos alunos acerca dos rituais e sua importância para a cultura Krahô. Para iniciarmos o diagnóstico e fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, nosso auxiliar José Dilson Cuxỳ Jopêr Krahô estimulou-os formulando perguntas referentes aos rituais, provocando-os a se manifestarem. Essa provocação contribuiu para a organização de um ambiente interacional na sala de aula, tornando a aprendizagem dinâmica por meio da ressignificação conceitual.

De acordo com as leituras de Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013), entendemos que o processo de ensino e aprendizagem na escola deve ser construído, a partir do nível de desenvolvimento real do indivíduo em relação a um conteúdo específico, buscando os objetivos estabelecidos pela escola. Todo esse processo deve adequar-se ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo.

Na sequência um (01), foi proposta uma conversa bem espontânea sobre os rituais, desenvolvendo um diálogo de motivação dos alunos sobre a importância dos ritos Krahô; os seus significados, sobre quais elementos da cultura são identificados

em cada ritual, levantamento dos ritos Krahô conhecidos por eles; se já haviam participado de algum ritual e, posteriormente, solicitamos aos alunos que escrevessem na folha de atividade 01, quais os seus entendimentos sobre o assunto discutido, conforme o texto abaixo.

*A importância do ritual Krahô.*  
 O ritual é muito importante, por que é uma coisa tradicional para em si mesmos. Cada ritual que nós praticamos é uma aula prática para as crianças, na realização desses rituais que nós ensinamos as crianças, e a respeito um a outro. E nós temos que valorizar a cultura, por que é a nossa identidade, temos que preservar a sustentabilidade, isso representa a nossa origem. significa uma arma, de fogo.

Por que nunca vamos deixar de ser o índio, temos que usar as coisas que é do gente, o arco que está localizado nas aldeias, não atrapalhar, caçador, perlearia, trabalho de roças, na festa cultural. Os alunos tem que ter duas conhecimentos ao mesmo tempo.

Texto: Edimilson Cux? Jopêr Krahô

Nessa atividade buscamos a construção de habilidades e conhecimentos que levem aluno a refletir sobre os usos linguísticos nos textos. Nesse trabalho, o olhar do aluno estava para a compreensão e o funcionamento sociopragmáticos do texto em uma configuração formal macro e microestrutural, observando os arranjos possíveis para materializar o que se quer dizer; os processos e as estratégias de produção de sentido.

Na sequência dois (02), foi proposta a leitura dos cinco rituais, visando à identificação do tema central dos textos e reconhecimento dos tempos verbais das narrativas, levantando discussão sobre os aspectos mais representativos da cultura Krahô. Após a leitura dos rituais, foram apresentadas fichas com o texto fragmentado, solicitando aos alunos a organização da narrativa, conforme a progressão temática e temporal do texto:

em língua Krahô e em língua portuguesa. Em seguida, solicitamos aos alunos que representassem a narrativa escrita por meio da linguagem não verbal.

Nas sequências três (03) e quatro (04), identificamos os seres da natureza (plantas e animais) encontrados nos textos, moderando uma discussão sobre e o que eles representam no cotidiano do povo Krahô. O mundo das plantas e dos animais, para indígenas, está carregado de sentido simbólico. Em seguida, relacionamos os nomes desses animais e plantas, organizando uma lista. Logo após, os alunos produziram desenho, da lista organizada, registrando a palavra em língua krahô e em língua portuguesa.

Nessa atividade nos propusemos organizar um material de leitura que estivesse em consonância com a realidade dos Krahô, ao listarem os nomes de plantas e animais estaríamos nos aproximando da primeira condição para que a escola desenvolva as habilidades de leitura, estabelecida por Bortone e Ribeiro (2000, p.66), apud Maimone e Ribeiro (2015, p.133) que é “garantir uma escolarização real e efetiva”.

As práticas de leitura e produção realizadas nessas atividades destacaram o acesso à produção simbólica do domínio socio-cultural dos Krahô, de modo que os alunos, interlocutivamente, estabeleceram diálogos e sentidos com os textos lidos. Os eventos de leitura se caracterizaram como situações significativas de interação entre o texto, o aluno indígena e os indígenas mais velhos que conversavam com eles sobre as simbologias dos animais presentes nos rituais. Os discursos e as vozes que ali emergiram, viabilizavam as múltiplas possibilidades de leituras e construção de sentidos. De acordo com Koch (2006), reiteramos que os conhecimentos são resultados de processos sociocognitivos de produção de sentido, cuja construção ocorre de forma contextualizada, em atividades nas quais os sujeitos se engajam e nas quais a linguagem está sempre implicada. Destacamos a necessidade da abordagem interdisciplinar e intercultural para o tratamento do texto nas atividades de compreensão e produção,

no que se refere à teia de relações entre as disciplinas, visando alcançar as finalidades da educação indígena.

Com essa lista construída, trabalhamos a leitura, enfatizando a habilidade metacognitiva de interpretar significados, fazer analogias, estabelecer sentidos, construir inferências, combinar conhecimentos prévios com a informação textual. De acordo com Moraes e Valente (1991), a metacognição está aliada às atividades cognitiva e motivacional, potencializando-se no ato de aprender, pois o fato dos alunos poderem controlar e gerir os próprios processos cognitivos lhes dá a noção da responsabilidade pelo seu desempenho escolar e gera confiança nas suas próprias capacidades. Nessa oficina, eles estabeleceram as estratégias a serem utilizadas para socializarem com a turma sobre alguns itens elencados na sua lista. Eles poderiam falar sobre as características, aspectos funcionais, relações daquele elemento com o ritual discutido e isso, consequentemente, colabora com o desempenho oral e social do aluno.

Na sequência cinco (05), realizamos uma caminhada ao redor da aldeia Manoel Alves Pequeno, observando o impacto ambiental dessa área decorrido da ação do ser humano. Solicitamos que verificassem se havia impactos positivos ou negativos, sendo que o negativo representa uma quebra no equilíbrio ecológico, provocando graves prejuízos no meio ambiente. Essa atividade apontava para as responsabilidades de todos da comunidade em relação à biodiversidade, pois toda a história Krahô remonta para uma relação muito próxima com a natureza, sendo essa diversidade biológica ambiente que produz os elementos fundamentais em todos os rituais Krahô. Segundo o Brasil (1998, p. 258)

Embora os povos indígenas tenham grande conhecimento e saibam utilizar os recursos naturais de seu território, suas relações com a natureza são mais do que o conhecimento da biodiversidade e de técnicas de manejo [...]” Existe uma relação simbólica, que aparece em diversos campos da vida social como os rituais, os mitos, os cantos, [...] e várias outras práticas cotidianas.

Durante a caminhada, tivemos a orientação do bolsista do OBEDUC, Alisson Almeida dos Santos, do curso de geografia da UFT, o qual conversava com os alunos sobre o tipo de lixo encontrado, manutenção dos quintais, tipos de vegetação, tipos de solo, agrupando os diversos elementos da natureza, construindo com os alunos diferentes formas de se relacionar com seus ambientes de vida. Nessa oficina, percebemos as ciências inter-relacionando com a geografia, temas transversais da autossustentação e da conservação e biodiversidade, em um diálogo muito profícuo.

Dando continuidades aos trabalhos, na sequência seis (06) das atividades pedagógicas, foram organizadas inúmeras receitas a partir das frutas, legumes e plantas identificadas nas narrativas trabalhadas. Posteriormente, na sequência sete (07), produzimos um convite para os colegas, professores e a comunidade, em geral, comparecerem para saborear a receita organizada na sequência de atividade anterior. Para Mollica (2014, p.65) “O trabalho com textos reais permite [...] que o significado seja dialógico”, cabendo ao professor reforçar a dimensão discursiva, entendendo o texto como ação social.

Segundo Brasil (2000, p. 6)

O caráter dialógico das linguagens impõe uma visão muito além do ato comunicativo superficial e imediato. Os significados embutidos em cada particularidade devem ser recuperados pelo estudo histórico, social e cultural dos símbolos que permeiam o cotidiano.

A interação entre os mais jovens e os indígenas mais velhos, visando a troca de experiências mostrou-nos a necessidade de criar situações cada vez mais eficazes para superar questões linguísticas e sociais, reconhecendo os recursos expressivos da linguagem verbal nas várias situações de comunicação. Segundo Brasil (1998, p. 127)

[...] o exame do caráter histórico e contextual de determinada manifestação da linguagem pode permitir o entendimento das razões do uso, da valorização, da representatividade, dos interesses sociais colocados em jogo, das escolhas de atribuição de sentidos, ou seja do poder constitutivo da linguagem.

Todos os textos produzidos foram discutidos e trabalhados nos aspectos da organização do texto, da escrita em língua Krahô e portuguesa, leitura em voz alta e, no caso dessas das atividades das sequências seis (06) e sete (07), planejamos um momento de preparação dos alimentos, enquanto eu prepararia um prato da cultura não indígena, eles fariam um da própria cultura. Decidimos por experimentar. Eu faria o beiju doce recheado com leite condensado e coco ralado, e eles o beiju de carne de caça. Foi uma experiência muito gratificante, pois eles ficavam atentos a cada etapa de preparo do beiju doce e ao saborear alguns gostaram falando que era a melhor comida e outros já não se deliciaram do prato preparado por mim.

Nas sequências oito (08) e nove (09), o nosso auxiliar de pesquisa José Dilson Cuxy Jopêr Krahô, assumiu praticamente a execução dos trabalhos, tecendo a articulação das cantigas aos rituais trabalhados, pois cada ritual tem uma ou mais cantigas específicas para ele. Depois dessa conversa, foram reproduzidas, em uma caixa de som, algumas cantigas registradas por ele em vários rituais realizados na Aldeia Manoel Alves e outras, em seguida, realizamos a retextualização de algumas cantigas, e, depois, os alunos acompanhados por José Dilson Cuxy Jopêr Krahô cantaram as músicas.

Esse momento foi muito emocionante, pois chamou para a escola grande parte das pessoas da aldeia. O fato de muitos não mais conhecerem as letras e nem a melodia contribuiu para o apagamento do ritual. Após as cantorias, solicitamos que os alunos desenhassem os instrumentos musicais utilizados nessas cantigas. A questão do silenciamento dos alunos indígenas Krahô pode estar

relacionada à dificuldade de adaptação com o conhecimento sistematizado e sua aquisição através da escola, pois percebemos que eles não apresentam muita desenvoltura nas atividades de escrita, independentemente do conteúdo que se está trabalhando. Esse elemento evidencia a necessidade da escola rever seus métodos de ensino e aprendizagem da língua escrita, tendo em vista que em todas as atividades que focavam mais os aspectos da oralidade a participação era muito mais intensa. Nessa oficina com as cantigas, os alunos soltaram a voz e todos de forma bem descontraída fizeram a sua participação nos trabalhos.

Nessa atividade, nos preocupamos com o desenvolvimento da compreensão dos implícitos do texto, visando atingir a compreensão inferencial. Para Koch (2006, p. 39), “na atividade de leitura e produção de sentido colocamos em ação várias estratégias sociocognitivas. Essas estratégias por meio das quais se realiza o processamento textual mobiliza vários tipos de conhecimento [...]”. Dessa forma, para que os alunos alcancem a compreensão inferencial é fundamental a mediação do professor, desenvolvendo estratégias que complemente os conhecimentos que os alunos já possuem para se tornarem sujeitos em condições de ler para aprender.

Nessa oficina, os alunos conheciam os instrumentos, mas nem todos sabiam sobre o material utilizado, quando era usado, quem poderia manuseá-los, em quais rituais se utilizava um, ou outro instrumento. Portanto, a presença de uma liderança conhecedora dos rituais juntamente com o professor indígena foi essencial para que a aprendizagem se efetivasse.

Na sequência de atividade pedagógica dez (10), a proposta era de construção do instrumento musical para depois realizar uma exposição, momento em que os alunos faziam relatos sobre o processo de construção do instrumento e sobre o material utilizado (sementes, miçangas, cabaça, madeira, bambu, folhas, pedras, ossos entre outros), destacando os lugares e épocas mais propícias para encontrar a matéria prima, bem como o modo de colheita.

Nessa etapa, não realizamos a exposição, mas a coordenadora pedagógica da escola ficou com o planejamento e se comprometeu em realizar posteriormente essa atividade. Desse modo, foi realizada apenas uma parte dessa oficina, com a apresentação, ora dos indígenas cantores, relatando sobre os materiais e os instrumentos e, ora, dos alunos, que fizeram os desenhos dos instrumentos apresentados em sala de aula.

Em nossas oficinas, nas observações e conversas com os professores indígenas, evidenciamos que as crianças Krahô emudeciam-se nas aulas, principalmente, quando se tratava de atividades que envolviam o ensino de língua portuguesa, mostrando dificuldades em expressar dúvidas ou incompreensões em outra língua, geralmente, remetem os seus questionamentos aos próprios colegas de classe. Por isso, sempre trabalhávamos em equipe durante as oficinas com professores indígenas e não indígenas apresentando os conteúdos e discussões nas duas línguas.

## 5. CONSIDERAÇÕES

Nesse texto, evidenciamos a importância da interação dos conteúdos em sua práxis e diversificação de estratégias para o ensino tanto da língua materna quanto da Língua Portuguesa. Ao trabalhar o conteúdo textual de forma atrativa, agregando ao conhecimento de domínio sociocultural do aluno, obtêm-se resultados qualitativos e construtivos que demonstram uma ação efetiva e concreta por parte do educando. Dessa forma, o tempo e os conteúdos tornam-se razão direta da motivação e construção do conhecimento. Refletir sobre a linguagem falada, que a criança indígena já faz uso com segurança, para, a partir disso, ensinar a escrita em língua materna ou em português é, sem dúvida, o caminho mais seguro para o sucesso na aprendizagem dessas crianças. É necessário, pois, que se estabeleça uma forte conexão entre a oralidade e a escrita, em uma relação que marque as especificidades de cada uma enquanto modos de significação verbal.

Entendemos que uma educação comprometida precisa criar condições para que o aluno desenvolva sua competência discursiva, desse modo, pretendemos possibilitar aos alunos indígenas contextualizar o seu discurso, propiciando produções elaboradas a partir de elementos da sua própria cultura, favorecendo reflexões sobre o uso que é feito da linguagem, por falantes da comunidade, tanto na oralidade quanto na escrita.

Compartilhar essas experiências significou a produção de situações reais de comunicação, a partir da exploração dos aspectos sociodiscursivos, históricos, ideológicos, culturais e linguísticos do povo Krahô. O processo ensino aprendizagem fundamentou-se na mediação construída socioideologicamente, redimensionando o trabalho com as práticas sociais de uso da linguagem e, fundamentalmente, com a transmissão dos conhecimentos tradicionais desse povo, nos remetendo às questões de interpretação e compreensão dos eventos de fala, manifestados nos rituais Krahô.

## REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Marcilene de Assis Alves. *Eventos de interação nos rituais Krahô (Jê): contribuições para o ensino bilíngue na Aldeia Manoel Alves Pequeno*. 2015. 272 páginas. Orientação professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque. Tese de doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura, apresentada à Universidade Federal do Tocantins, Araguaína-TO, 2015
- \_\_\_\_\_. Ritual *Mê ikra jacri xà*- Resguardo do primeiro filho.
- \_\_\_\_\_. Ritual *Wÿhtÿ* - Casa de Wÿhtÿ.
- \_\_\_\_\_. Ritual *Cahtÿhti jarên xà* – Iniciação dos meninos – Pep Cahàc.
- \_\_\_\_\_. Ritual *Crowti Jaren Xà*- Corrida de tora dos partidos.
- \_\_\_\_\_. Ritual *Mê hapac caxwÿr jacrê mã harên xà* – Resguardo de Perfuração dos lóbulos auriculares.
- ARNONI, Maria Eliza. *Trabalho educativo e mediação dialética: fundamento teórico filosófico e sua implicação metodológica para a prática*. São Paulo: CD-ROM, Seminário Internacional de Educação – Teorias e políticas, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: A sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. MACHADO, Veruska Ribeiro. CASTANHEIRA, Saete Flôres. *Formação do professor como agente letrado*. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2013.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Orientações curriculares para o ensino médio, volume 1, 2006.
- COSTA Eulália Henriques. RIBEIRO, Ormezinda Maria. Família e escola: uma parceria necessária para o processo do letramento. In MAIMONE Henriques Eulálias. BORTONE, Marcia Elizabeth et al. *Diálogos sobre letramento: de professores para professores*. Coleção Educação e linguagem. Vol 13. Campinas, SP, Pontes, 2015.
- FERRAZ, Daniel de Melo. Letramento visual: as imagens e as aulas de inglês. In: TAKAKI, Nara Hiroko. MACIEL, Ruberval Franco (orgs). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes, 2014.
- GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Tradução de Maria Célia dos Santos Raposo. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- LIMA, Luiz Henrique Magnani Xavier de. Videogames, letramentos e construções de sentidos. In: TAKAKI, Nara Hiroko. MACIEL, Ruberval Franco (orgs). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes, 2014.
- MAIMONE, Eulália Henriques. RIBEIRO, Ormezinda Maria. Família e escola: uma parceria necessária para o processo do letramento. In MAIMONE Henriques Eulálias. BORTONE, Marcia Elizabeth et al. *Diálogos sobre letramento: de professores para professores*. Coleção Educação e linguagem. Vol 13. Campinas, SP, Pontes, 2015.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MIZAM, Souza. Letramento visual na mídia. In: TAKAKI, Nara Hiroko. MACIEL, Ruberval Franco (orgs). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes, 2014.
- MOLLICA, Maria Cecília. *Fala Letramento e inclusão social*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- MORAIS, M. M. & VALENTE, M. O. Pensar sobre o pensar: Ensino de estratégias metacognitivas para recuperação de alunos com dificuldades na compreensão da leitura na disciplina de língua portuguesa. *Revista de Educação*, 2(1), 1991. pp. 35-56.

- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- \_\_\_\_\_; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- SOUSA, Rosineide Magalhães. *Gênero discursivo mediacional, da elaboração à recepção: uma pesquisa na perspectiva etnográfica*. (Tese de Doutorado) Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- STREET, Brian V. Eventos de Letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (orgs). *Discursos e práticas de letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.
- STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

## **O LETRAMENTO ESCOLARIZADO FRENTE ÀS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGÜÍSTICA: CONCEPÇÕES SOBRE LÍNGUA E ENSINO DE LÍNGUA**

Míriam Martinez GUERRA (IEL-Unicamp)

### **1. INTRODUÇÃO**

O ensino de língua tem sido assunto-temático relevante tanto no âmbito acadêmico quanto dentre as políticas educacionais nacionais e internacionais que focalizam a leitura e a escrita. O “sucesso” ou o “fracasso” no ensino da língua materna, no ensino básico, tem sido traduzido em números, por meio de inúmeras avaliações (SAEB, PROVA BRASIL, ENEM, PISA) que resultam em indicadores educacionais e estes contribuem para que agências internacionais (como a ONU) classifique o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país e classifique-o como nação “desenvolvida”, “em desenvolvimento” ou “subdesenvolvida”.

O Brasil, país em desenvolvimento, tem apresentado índices numéricos que denotam o nosso frágil sistema educacional em relação ao ensino da língua materna. Segundo dados do PISA de 2012, dentre os 65 países avaliados, o Brasil ficou na posição 55<sup>o</sup> em leitura, dado que indica a pouca participação da maioria da população nas práticas de linguagens da cultura letrada.

As análises quantitativas denunciam o “problema” que temos em relação à competência para leitura e escrita e evidencia a necessidade de repensar o ensino formal presentes nas escolas. De certa maneira, tais resultados reforçam a ideia de a língua

ser elemento de discriminação social dentro e fora do ambiente escolar – no acesso ao mundo do trabalho e na utilização de serviços (bancários, imobiliários, etc.).

Por outro lado, o desconhecimento da sociedade acerca da realidade linguística brasileira tem promovido discursos condenatórios do uso de formas da língua que não considera padrão. Dentre os discursos condenatórios, há os que afirmam que a variação linguística deve ficar restrita ao ambiente universitário e não ser ensinada na escola básica, afirmações que contrapõem a visão de linguistas como Faraco e Zilles (2015). Para tais autores é necessário desenvolver uma pedagogia da variação linguística no sistema escolar, objetivando o reconhecimento da população de sua complexa identidade linguística.

Sem dúvida há necessidade de ampliar as discussões acerca da diversidade linguística do país, como forma de promover e consolidar maneiras de conceber uma educação formal que busque inserir os indivíduos sociais na cultura letrada, sem desvalorizar a diversidade cultural e linguística presentes nos diferentes grupos de brasileiros. Considerando esse contexto, o presente texto visa contrapor concepções sobre língua e o ensino da língua materna e evidenciar algumas contribuições da Sociolinguística, em especial a vertente da Sociolinguística Educacional, para o ensino de língua.

## **1. O ESPAÇO FORMAL PARA O ENSINO DA LÍNGUA PADRÃO**

A imagem da escola é tomada pelas sociedades gráficas como instituição legitimada, como “espaço social de poder” (BOURDIEU, 2011). Nas sociedades grafocêntricas, como a nossa, a maioria das pessoas concorda que a escola é o espaço social responsável pelo acesso à educação linguística formal da população.

Esse processo de aculturação pela escrita via escolarização, segundo Votre (2003), contribui na transformação tanto da fala quanto da escrita de seus participantes, o que de fato torna a escola um espaço institucional que cumpre a função de preservar

formas linguísticas de prestígio social e inculcar normas, gostos, padrões estéticos e morais em relação ao dizer e ao escrever.

O letramento escolarizado baseado num ideal de língua culta padrão traz marcas da história brasileira, mostrando indícios de como a norma culta foi inventada e tem sido mantida a partir da dicotomia do certo e errado, da cultura do erro fortemente ligada às práticas escolares.

A discussão sobre norma culta surgiu com força no século XIX, como o episódio envolvendo os autores românticos. Os autores portugueses maldiziam os autores brasileiros, afirmando que estes cometiam erros gramaticais e desconheciam a língua portuguesa. Por tal razão, os autores brasileiros defendiam um abraqueiramento da língua com base na classe letrada brasileira (FARACO, 2015).

Diversos outros episódios envolvendo a língua, como a polêmica de Rui Barbosa em relação à redação do Código Civil e recentemente a polêmica em relação ao livro didático para a Educação de Jovens e Adultos (denominado “Por uma vida melhor”), revelam que, para muitas pessoas, a língua está fortemente ligada à ideia de língua como sistema fechado e único.

As normas linguísticas socialmente prestigiadas, segundo Votre (2003, p. 52), “são semente e fruto da literatura oficial, que as transforma em língua padrão”, gerando uma circularidade entre o conceito de língua padrão e de norma linguística. Faraco (2015) afirma que o nosso entendimento de língua padrão foi algo criado a partir de uma cultura normativa artificial, estreita, categórica e dogmática, ou seja, não tem embasamento fundamentado em pesquisas linguísticas e filológicas sistemáticas.

O ensino de língua nas escolas tem sido pautado em guias normativos que quase sempre desconsideram ou falam superficialmente sobre variação linguística. Tais guias normativos, muitas vezes, trazem a compreensão de que a norma culta é única, homogênea e uniforme, quando na verdade existem variedades cultas. Essa heterogeneidade nas formas cultas da língua causam

divergências entre gramáticos, livros didáticos, dicionários e, por fim, podem deixar muitas dúvidas para quem aprende, causando sensação de insegurança linguística (FARACO, 2015).

A educação linguística nas escolas visa focalizar a língua padrão culta, no entanto, inserir o aluno na cultura letrada não se reduz a aprender conceitos gramaticais de forma isolada. Participar da cultura letrada significa desenvolver práticas de linguagens contextualizadas. As múltiplas situações comunicativas são sempre sócio, histórico e culturalmente situadas, envolve o conhecimento de gêneros textuais e discursivos e torna o conhecimento gramatical parte do processo de ensino de língua, não sua totalidade.

### 1.1 MANEIRAS DE CONCEBER A LÍNGUA

A percepção do senso comum sobre a língua enquanto fenômeno homogêneo elimina a compreensão da língua como processo da interação social e variação linguística. Essa ideia de uniformidade e homogeneidade da língua portuguesa é mostrada por Bagno (1999), por meio das palavras de Darcy Ribeiro veiculadas no jornal Folha de São Paulo.

(...) os brasileiros são, hoje, um dos povos mais homogêneos linguística e culturalmente e também um dos mais integrados socialmente da Terra. Falam uma mesma língua, sem dialetos (RIBEIRO, 1995 apud BAGNO, 1999, p. 15).

A concepção de língua única (o monolingüismo) está arraigada na sociedade, como mostra Bagno (1999) na citação acima e traz implicações diretas para o ensino formal de língua. É relevante que o educador reflita sobre suas crenças e concepções que envolvem o ensino de língua, objetivando fundamentar suas concepções teóricas e metodológicas e, acima de tudo, compreender o forte caráter político que envolve o ensino de língua e seu papel de agente de letramento na sociedade.

É nesse sentido que a Sociolinguística, área do conhecimento que busca compreender fenômenos linguísticos sobre a variação da língua na comunidade de fala, tem trazido contribuições relevantes para compreendermos a relação entre língua, falante e contexto.

Nessa perspectiva teórica, a língua pode ser compreendida como algo abstrato, que vem do exterior para o individual e é produto de sua própria historicidade, razão pela qual deva ser estudada tomando como base o contexto social (LABOV, 2010). A concepção do que vem a ser “língua” passa pelas marcas históricas, sociais, econômicas e políticas de um determinado grupo de pessoas, revelando o caráter ideológico que a palavra em uso apresenta.

Na visão de Labov (1974, p. 70), “a língua pode ser encarada como um sistema de integração de valores”, portanto, é mais que um sistema de signos fechado que não permite interação entre o contexto e os interlocutores. Essa concepção de língua dialoga com a concepção sociointeracionista bakhtiniana, que entende que a linguagem é constitutiva do homem.

Compreender que o homem é constituído pela linguagem implica conceber que é na interação entre falantes que há o processo de criação de enunciados. Somente no contato da realidade linguística que ocorre a “centelha da expressão” e os significados são gerados (BAKHTIN, 2011), em meio a um sistema de valores e ideologias próprias de um grupo sociocultural, que legitimam ou não determinados modos de falar e escrever.

A comunicação na vida cotidiana envolve o indivíduo social em ambientes sociolinguísticos heterogêneos, o que equivale dizer que as práticas de letramento individuais envolvem a participação linguística do falante em diferentes esferas da vida (trabalho, religião, família) e em cada esfera há variações nos usos da linguagem. Nesse sentido, o indivíduo experimenta situações comunicativas e constrói conhecimento antes do processo de escolarização, experiências linguísticas que a escola não deve ignorar.

### 1.1.1 A HETEROGENEIDADE NA LÍNGUA

A língua é realizada em meio a variações em todos os níveis de estrutura linguística (fonológico, gramatical e lexical) (BRIGHT, 1974). Para a Sociolinguística, essas variações estão correlacionadas à geografia (o lugar do falante) e ao *status* social do falante, ou seja, a língua liga-se diretamente ao contexto sociocultural e à identidade do sujeito social.

A variação é compreendida na sociolinguística variacionista (LABOV, 1974; MOLLICA, 2003, dentre outros), dentro de uma ordem linguística ou extralinguística. Nesse processo, os fatores externos (sociocultural) à língua influenciam os internos (fonológico, gramatical) à língua.

Os estudos sobre a variação linguística são caracterizados por níveis, que podem ser: 1º) fonético, por exemplo, a redução de /n/ no grupo consonantal /nd/ no gerúndio (correnu > correndo; fazeno > fazendo); a ausência do /r/ nos infinitivos verbais (falá > falar); a transformação de /l/ em /r/ (pranta > planta); 2º) morfossintático, por exemplo, a concordância de número entre sujeito e verbo (Eles foi > Eles foram); 3º) lexical – varia diacronicamente – através do tempo histórico - (você > vossa mercê; farmácia > pharmacia), varia sincronicamente – ocorrência em um mesmo tempo histórico - (macaxeira/mandioca/aipim; pão francês/pão de sal/cacetinho/ filão).

A língua é a expressão da sociedade, que é construída em meio a diferenças, logo, a heterogeneidade é característica de ambas. Dentre os grandes grupos de variações - diacrônica e sincrônica, podemos notar subcategorias de variações: diatópica (relacionado à geografia onde nasceu o falante); diastrática (relacionada ao grupo/camada social que pertence o falante); diamésica (relacionada à modalidade da língua pela qual o falante se expressa – língua oral ou escrita) e diafásica (relacionada ao estilo de fala do falante nas variadas situações comunicativas – informais e formais) (GUIMARÃES, 2012).

Todo falante é capaz de desenvolver estilos de fala conforme a situação – formal e não formal, conferindo uma variação linguística que Fergusson (1996), ao estudar várias línguas sul-asiáticas, denominou “diglossia”. As alternâncias nas situações de fala e vocabulário utilizado, segundo Labov (1974), variam de acordo com uma estratificação social que diz respeito às diferenças: na faixa etária, na classe/posição social e no gênero sexual do falante. Esse cenário mostra que as relações entre aprender a falar e aprender a ler não são simples, dada a diversidade atrelada à língua.

A diversidade presente no código linguístico marca o caráter heterogêneo da língua. No entanto, segundo Guy e Zilles (2006), as instituições sociais ora fazem crer que a língua não varia, ora fazem crer que a língua não deveria variar. Essas formas de “ver” tendem a invisibilizar a diversidade linguística.

Os estudos de Cavalcante (1999) revelam a ocorrência, na sociedade brasileira, de tentativas de apagamento das comunidades minoritárias bilíngues, ou seja, a negação de línguas coexistentes com o português padrão (indígenas, africanas, imigrantes, de sinais). Ao mesmo tempo em que há o mito do monolinguismo (a negação do bilinguismo ou do plurilinguismo), também há a negação do “bidialetalismo”, ou seja, a existência de variantes utilizadas pelas comunidades “rurbanas”, conforme conceitua Bortoni-Ricardo (1985), referindo-se a falantes que têm origem rural, mas vivem na cidade e utilizam uma variante linguística desprestigiada.

Essas comunidades, que constituem a maioria da população dentro e fora do sistema, “com fome de cidadania, salário, educação (...) não podem deixar de ser mencionadas porque sua(as) variedade(s) linguística(s) é(são) diferente(s) do português visto como padrão (...)” (CAVALCANTI, 1999, p. 393).

Os contextos em que aparecem as situações comunicativas cotidianas parecem estar sendo ignorados ou apagados pela sociedade, dando a impressão de cenários onde a língua é ho-

mogênea (CAVALCANTI, 1999). Esses apagamentos linguísticos fazem com que uma maioria seja minorizada, conforme palavras de autora supracitada, via diferentes agências sociais, como os meios midiáticos e, até mesmo, os cursos de formação de professores, denotando a complexidade existente no entendimento de língua e da concepção sobre os modos de compreender o letramento escolar voltado à língua.

Bortoni-Ricardo (2006) afirma que a variação linguística, no Brasil, está ligada à estratificação social e à dicotomia rural-urbano. Segundo a autora, o principal fator de variação linguística neste país, diferentemente de outros países, baseia-se na secular má distribuição de bens materiais e no acesso restrito da população menos favorecida economicamente aos bens da cultura dominante.

A língua padrão é um dos bens da cultura dominante, portanto, é um “dialeto dos grupos sociais mais favorecidos”. Tornar obrigatório o uso da língua padrão para os grupos sociais menos favorecidos, como se fosse o único dialeto válido, pode significar uma violência cultural, segundo afirma Possenti (2004). Essa “violência” parece ser velada ou silenciada (naturalizada) na sociedade, ocorrendo cotidianamente fora e dentro das instituições escolares.

Diversos estudiosos (BAGNO, 2001; FARACO, 2008; BORTONI-RICARDO, 2006, CYRANKA et. al., 2011, para citar alguns) têm caracterizado essas “violências” como prejuízos decorrentes da não compreensão da heterogeneidade linguística como princípio, no tratamento da linguagem na escola.

## 1.2 A CONCEPÇÃO DE “ERRO” NA LÍNGUA

A noção de “erro” pode se constituir um prejuízo quando advindo da concepção de língua entendida como homogênea. Essa concepção de “erro”, pautada na gramática normativa, é a mais corrente. Nesta perspectiva, é considerado erro tudo aquilo que foge à língua padrão, à “boa linguagem”. Ainda que

a língua nada tenha de padrão (não é fixa e nem a-histórica) e o que é considerado como boa linguagem seja, muitas vezes, algo idealizado e arcaico (POSSENTI, 2004).

Essa noção de erro, atrelada a um conceito de língua (homogênea) e gramática (normativa), para Bagno (1999), é uma forma “folclórica” de conceber o erro. O falante nativo não comete erros linguísticos em sua língua materna, seja ele adulto ou criança (SILVA; CYRANKA, 2013).

“Todo falante nativo de uma língua é um falante plenamente competente dessa língua, capaz de discernir intuitivamente a *gramaticalidade* e a *agramaticalidade* de um enunciado” (BAGNO, 1999, p. 124), o que significa dizer que o falante sabe discernir que na frase “João foi à feira comprar bananas” ou “João foi a fera comprá banana” tem uma “ordem” intrínseca à língua, a que denominamos “gramática internalizada” no falante, independentemente de seu nível escolar.

O falante jamais dirá “bananas foi feira comprar João à”. Essa frase denota que há agramaticalidade e houve erro linguístico porque a construção da frase (sintaxe) não transmite uma ideia (mensagem). Portanto, concordando com Bagno (1999), pode ser considerado “erro linguístico” quando a estrutura linguística construída por meio do código linguístico não estabelece comunicação com possíveis interlocutores.

No contexto escolar, o aluno tem a função de aprender uma variedade linguística que não domina, a variante culta, portanto, é natural que ocorra o que Possenti (2004) denomina “erro escolar”. Há situações em que o aluno pode cometer o “erro escolar” – (1<sup>o</sup>) porque utiliza variação linguística não culta em situações que exigem a língua culta (concordância, ortografia, regência e outros) e (2<sup>o</sup>) pelo fato de o aluno estar aprendendo uma variante nova e esse processo se dá pela formulação de hipóteses. Talvez uma dessas hipóteses que o aluno formulou seja considerada inadequada para determinada situação comunicativa.

O “erro escolar” parece estar ligado à adequação da língua(gem) nos contextos de uso, diferentemente do “erro de português” que, para Bagno (1999), do ponto de vista científico, não existe no contexto de fala do nativo. “Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou ao respirar” (BAGNO, 1999, p. 124).

Há uma confusão entre o que é língua portuguesa e o que ortografia oficial da língua portuguesa (BAGNO, 1999). Todos os nativos sabem sua língua materna, mesmo que não tenham tido acesso ao conhecimento escolarizado que diz respeito à gramática normativa (ortografia, concordância, regência, etc.).

O conceito de erro pode trazer consequência(s) para o processo de avaliação do aluno, uma vez que o professor tende a caracterizar a produção do aluno dentro de uma dicotomia – certo ou errado, quando talvez fosse mais construtivo levar o aluno a refletir sobre os equívocos em relação à adequação da língua(gem) em uso.

### 1.3 CRENÇAS SOBRE LÍNGUA

Junto à concepção de erro linguístico pautado no conceito do monolinguismo, há diversos outros prejuízos que, de certa maneira, contribuem para que o ensino da língua portuguesa se efetue num sentido arbitrário e não reflexivo.

Há muitas crenças em meio aos participantes do processo de ensino e aprendizagem da língua – coordenadores de curso, professores, pais ou responsáveis e alunos. Crenças muitas vezes tidas como “verdades” e mantenedoras de preconceitos relacionados à língua.

Bagno (1999) expõe oito crenças que denomina “mitos”:  
1º) “a língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”; 2º) “brasileiro não sabe português / só em Portugal se fala bem português”; 3º) “português é muito difícil”; 4º) “as pessoas sem instrução falam tudo errado”; 5º) “o lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”; 6º) “o

certo é falar assim porque se escreve assim”; 7º) “é preciso saber gramática para falar e escrever bem”; 8º) “o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”.

Esses mitos, para Bagno (1999), circulam pelo imaginário social e contribuem ideologicamente para a permanência de um “círculo vicioso do preconceito linguístico” via uma proposta de ensino de língua tradicional, baseada na gramática normativa e vinculada pelos livros didáticos.

Os alunos passam anos na escola estudando a língua portuguesa e, ao término dos anos escolares, demonstram dificuldades em situações comunicativas em sua própria língua (BAGNO, 1999; CYRANKA et. al., 2011). Os alunos demonstram ter crenças negativas sobre sua competência de usar a própria língua materna, o que tem acarretado na desmotivação para “alcançarem” a variedade prestigiada, a língua culta ou padrão.

Por outro lado, Bortoni-Ricardo (2010) aponta para uma mudança na concepção da língua descrita em documentos que regulamentam o ensino de língua materna no Brasil. A heterogeneidade na língua, segundo a autora, aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, de 1997 e aparece como requisito no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o que traz alguma modificação para a concepção de língua proposta em alguns livros didáticos.

A mudança na concepção de língua presente em textos produzidos por instituição legal que trata do ensino de língua materna (o MEC), responsável pelo PNLD e pela elaboração dos PCN, representa um avanço para o ensino de língua em um viés democrático. Essa “nova” maneira de pensar a língua contribui para a reflexão da prática do ensino de língua materna realizada no contexto escolar e a mobilização desses saberes no contexto acadêmico que envolve o processo de formação do educador de línguas.

## 2. CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA E PARA A FORMAÇÃO DE AGENTES DE LETRAMENTO

Parece haver um descompasso nas práticas de linguagens mobilizadas pelos educandos na escola e fora da escola. Entendemos como descompasso nas práticas de linguagens os variados modos de conceber e utilizar a língua materna. Se de um lado temos a forma prestigiada da língua e o entendimento de que é responsabilidade da escola inserir os educandos na cultura letrada na qual predomina a variante culta, do outro lado temos as inúmeras formas que a língua sem prestígio social é materializada pelos falantes (considerados como “os sem língua”, conforme Bagno (1999)) em seus nichos socioculturais.

Esse descompasso, possivelmente, tem sido o motor propulsor das produções científicas em torno das concepções de ensino/aprendizagem e uso da língua(gem). Aspectos esses que refletem na formação do educador e que se constituem objetos de pesquisa na área da Sociolinguística Interacional voltada à Educação (BORTONI-RICARDO, 2005; 2009; BORTONI-RICARDO; FREITAS, 2009; BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2013).

O viés educacional da sociolinguística interacional busca ir além das descrições da variação, visa analisar as diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos e propor mudanças de postura para o contexto de ensino escolar e da sociedade de maneira geral (BORTONI-RICARDO, 2005).

Essa proposta está embasada na concepção de uma pedagogia sensível, conforme Erikson (1990), que considera como parte do processo educacional os aspectos socioculturais dos educandos. Ao propor mudanças de postura, a Sociolinguística Educacional contribui para a construção de um novo panorama para o ensino de línguas, abrangendo os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Essa perspectiva teórico-metodológica compreende que a instituição escolar deve se constituir como espaço sociodiscursivo no qual o repertório linguístico dos educandos deve ser ampliado, a fim de que estes consigam “empregar com segurança os estilos monitorados da língua, que exigem mais atenção e maior grau de planejamento” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.131).

A sala de aula, talvez o principal local de ensino e aprendizagem, deve ser compreendida, segundo Bortoni-Ricardo (2013), como ambiente interacional facilitador da inclusão e da permanência de todos os alunos. Nesse ambiente, é relevante que o educador construa suas intervenções pedagógicas a partir dos conhecimentos prévios dos educandos, o que no contexto do ensino de língua materna implica conceber a gramática internalizada no falante, uma vez que

todo falante nativo de português, independentemente de sua posição no contínuo de urbanização e independentemente também do grau de monitoração estilística na produção de uma tarefa comunicativa, produz sentenças bem formadas, que estão de acordo com as regras do sistema da língua que esse falante internalizou. (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 72).

A competência linguística dos educandos remete à construção de significados sobre os modos como a língua materna funciona. Considerar a existência da variação linguística e o que impulsiona essa variação significa promover autorreflexão junto aos educandos, reflexão que deve ser promovida desde a alfabetização, para Silva e Ciranka (2013).

Pensar a reflexão sobre a língua contribui para a substituição da noção tradicional de erro pela noção de diferenças entre variedades ou entre estilos. O educador deve compreender o erro como um fato social que ocorre quando o falante não adéqua uma determinada variante no contexto, que é o seu habitat natural na ecologia sociolinguística de uma comunidade de fala (BORTONI-RICARDO, 2004).

A educação linguística emancipadora deve caminhar para uma educação bidialetal, “capaz de instrumentalizar esses alunos para que exerçam, por meio da linguagem, seus papéis como cidadãos” (SILVA, CIRANKA, 2013, p. 94). Nesse sentido, a língua padrão deve ser ensinada pela escola como elemento do mundo social brasileiro, sem estigmatizar a variedade do educando. Afinal, segundo Guy e Zilles (2006, p. 50),

o ensino de língua materna não é uma ocasião para fazer um download na memória da criança de um software escrito e aprovado pelos Bill Gates da língua padrão. É visto mais propriamente como um processo freiriano de conscientização que facilita a descoberta da realidade social pelas crianças e pelos jovens, ajudando-os a se formarem como futuros atores e agentes nesta realidade.

A construção da competência linguística passa pelo “ganho” da autonomia e esta pelo modo como o indivíduo age por meio da língua(gem), ou seja, como se torna agente dentre as práticas sociais. Ser agente remete a ser ativo e tanto o educando quanto o educador precisam ser competentes, autônomos e agentes no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, os sistemas de avaliações nacionais (SAEB, ANEB, ENEM, ENADE) e os estudos realizados por instituições como o Instituto Paulo Montenegro e a Ação Educativa, que desenvolvem o indicador de alfabetismo funcional, têm mostrado resultados alarmantes, denotando que o índice de analfabetos funcionais é bastante alto no Brasil, ou seja, a competência leitora dos educandos não vai bem. Segundo Bortoni-Ricardo (2013, p. 16),

o estudante não consegue atingir a compreensão satisfatória do material lido porque lhe faltam conhecimentos, não propriamente da estrutura de sua língua materna, da qual ele é falante competente, mas sim de todos os componentes curriculares cujo domínio lhe ficou precário,

principalmente porque não desenvolveu habilidades de leitura para aquisição de informações.

De certa maneira os resultados das avaliações respingam no educador e em sua formação, que deve ser continuada. “Todo professor deve ser um agente de letramento, todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para estratégias facilitadoras da compreensão leitora” (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 16). Entender que o professor é um agente de letramento pressupõe mudanças de concepções que ampliem as possibilidades do saber-fazer do educador.

Um agente de letramento é um agente social conhecedor das práticas locais nas quais seus saberes e experiências são mobilizadas (KLEIMAN, 2006). No contexto escolar, os saberes do profissional docente são situados, ou seja, envolvem estratégias de ação pela linguagem, adquiridas na e pela prática social (KLEIMAN, 2008). O letramento escolarizado necessita ser repensado ou revisitado por meio de novas propostas metodológicas.

Em “resposta” à demanda por ensinar letrando (ou seja, concebendo que o letramento escolar baseia-se na leitura e esta tem caráter interdisciplinar e envolve todas as disciplinas escolares) é que Bortoni-Ricardo (2013) propõe a pedagogia da leitura como estratégia que contribui para que de fato o educador venha a ser um agente de letramento.

A pedagogia da leitura parte do pressuposto teórico de andaimagem ou andaime (tradução de *scaffolding*), conceito advindo das ideias de Brunner (1983) e que apresenta contribuições do viés sociocultural vygotskyano. Bortoni-Ricardo (2013) compreende o conceito metafórico “andaime” como um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz. Por exemplo, a relação interacional escolar entre o professor e o aluno.

O conceito de andaime traz princípios relevantes para a formação de professores, tais como o entendimento de que: 1º) a linguagem e a interação entre pessoas são condições funda-

mentais no processo de aprendizagem e 2<sup>o</sup>) as ações humanas constituem esforços construídos de forma cooperativa e conjunto pelos interagentes. O professor é concebido como o mediador no processo de aprendizagem, contribuindo a construção e internalização de conceitos pelo educando.

Além do conceito de andaime, outro conceito contribui para fundamentar a pedagogia da leitura, as “pistas de contextualização”, advindas da Sociolinguística gumperziana. Essas pistas são representadas por quaisquer sinais verbais ou não verbais que compõem o contexto e contribuem para a compreensão da mensagem.

Os andaimes são construídos a partir de recursos paralinguísticos, ou seja, de pistas de contextualização transmitidas “por traços prosódicos (altura, tom, intensidade e ritmo na produção verbal); cinésicos (decoreção facial, direção do olhar, sorrisos e franzir de cenho) e proxêmicos” (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 27). Esses recursos próprios das pistas de contextualização não são fixos, mudam conforme as redes sociais e o grupo sociocultural.

Na sala de aula, evento de letramento específico, os andaimes são construídos a partir dos eventos de fala, composto por uma iniciação, resposta e avaliação. Para que o processo de “andaimagem” seja construído, pressupõe-se que o ambiente de sala de aula seja acolhedor e dialógico, um espaço discursivo onde há interação entre alunos e professor.

É no evento de letramento constituído na sala de aula que se efetiva a ideia da pedagogia da leitura. Para tal, Bortoni-Ricardo (2013) apresenta a proposta de “leitura tutorial”. Essa proposta representa uma estratégia de mediação do professor durante o processo de leitura e compreensão do texto. A mediação do professor baseia-se no conceito de andaime, dando subsídios para a construção de sentidos realizados pelos alunos a partir do texto.

A leitura é compreendida como atividade interdisciplinar, uma vez que possibilita relações com diferentes áreas do conhecimento. Para Kleiman e Morais (1999), a leitura é uma atividade

elo que transforma os projetos de um professor em projetos interdisciplinares.

A leitura é um ponto comum para o aprendizado de diferentes disciplinas, “para obter sucesso na aprendizagem de quaisquer conteúdos, necessário é desenvolver habilidades para ler os textos específicos a eles relacionados” (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 51). Isso torna a leitura parte do trabalho de todos os professores.

Paralelamente à leitura, o educador deve compreender que a escrita também deve ser pensada dentro da perspectiva socio-cultural que visa letrar o aluno. Conforme Albuquerque (2013), a escrita tem de ser entendida como algo que vai além da função de instrumento de aprendizagem escolar. A escrita para o autor é um produto cultural que possibilita a exploração de textos variados, assim como a compreensão de seus usos e funções dentre as práticas sociais.

Para que tais práticas de linguagens sejam efetivadas é necessário que, conforme Guy e Zilles (2006), o ensino de línguas seja sensível às diferenças socioculturais. No entanto, o que possibilitará essa ocorrência é a compreensão de que o professor é um agente de letramento. Enquanto agente de letramento, cabe ao professor desenvolver um olhar sensível à realidade sociocultural no qual está inserido seu contexto de trabalho e agir discursivamente nesse espaço. O trabalho do educador de línguas deve estar baseado no ciclo composto pela ação e reflexão sobre seu próprio fazer, o que constitui sua profissionalidade.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças paradigmáticas geram crises nos setores da sociedade e incertezas para o trabalho do professor. Diversos conceitos teórico-metodológicos que circulam o ambiente acadêmico não fazem parte do repertório do professor da educação básica. As mudanças conceituais para o ensino de línguas demoram a adentrar o ambiente de trabalho do educador, o que muitas vezes

causa um sentimento de incompetência em relação a seu próprio saber-fazer (KLEIMAN, 2008).

O olhar positivista está sendo superado por uma nova perspectiva voltada à visão sociocultural, tanto no contexto das avaliações (como o ENEM e ENADE) quanto no contexto de ensino, abrindo brechas para mudanças nas concepções teórico-metodológicas mobilizadas pelos educadores de língua materna.

Essas mudanças paradigmáticas pressupõem um olhar reflexivo tanto para a formação de professores quanto para a situação de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Neste sentido, as contribuições da Sociolinguística Educacional são altamente relevantes, por estarem embasadas em uma pedagogia culturalmente sensível que propicia a criação de ambientes de aprendizagem nos quais se desenvolvem padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Esses processos de interação em sala de aula, segundo Bortoni-Ricardo (2005), podem facilitar o aprendizado da variante culta da língua e ampliar a competência comunicativa do aluno.

A proposta do letramento escolar por meio da leitura (tutorial, como Bortoni-Ricardo (2013) propõe) pode contribuir significativamente para a construção do letramento do aluno, para sua inserção na cultura letrada, ampliando seu conhecimento escolarizado a respeito da variante culta e da ampliação de seu arcabouço lexical, além do conhecimento específico/conteudístico.

Devemos, ainda, compreender que o ensino da leitura não se restringe ao educador de línguas, é compromisso de todos os educadores. O caráter interdisciplinar intrínseco à leitura pode tornar o trabalho do professor bastante significativo, por possibilitar espaços dialógicos no contexto escolar.

## 4. REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, F. E. O processo de aquisição de leitura e escrita pelas crianças Indígenas Apinayé. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 16, n. 2, p. 69-79, Maio/Agosto, 2013.
- BAGNO, M. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Norma linguística*. São Paulo: Loyola, 2001.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 3ª. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *The urbanization of rural dialect speakers. A sociolinguistic study in Brazil*. Cambridge, Cambridge University Press, 1985.
- \_\_\_\_\_. *O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita*. Texto veiculado (via e-mail) no Laboratório de Sociolinguística I – LIVUnB, coordenado por Stella Maris Bortoni-Ricardo. Brasília: UnB, 2004. Disponível em: <[http://www.stellabortoni.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1251:o\\_istatuto\\_io\\_iaao\\_oa\\_liogua\\_oaal\\_i\\_oa\\_liogua\\_isiata&catid=1:post-artigos&Itemid=6](http://www.stellabortoni.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1251:o_istatuto_io_iaao_oa_liogua_oaal_i_oa_liogua_isiata&catid=1:post-artigos&Itemid=6)>. Acessado em: 08/08/2014.
- \_\_\_\_\_. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- \_\_\_\_\_. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. (org.). *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: EdUFSC, 2006, p. 267- 276.
- \_\_\_\_\_. Da fala para a escrita: a heterogeneidade inerente ao processo da transição. *I Seminário Nacional de Alfabetização e Letramento*. Itabaiana, 18 a 21 de maio de 2010. Disponível em: <<file:///C:/Users/HP%20user/Downloads/da%20fala%20para%20a%20escrita%20%20a%20heterogeneidade%20inerente%20ao%20processo%20da%20transio.pdf>>. Acessado em: 09/08/2014.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; FREITAS, V. A. F. Sociolinguística Educacional. In: HORA, D. et al (org.). *Abralim 40 anos em cena João Pessoa*: Editora Universitária, 2009. p. 217-241.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2013.
- BRIGHT, As dimensões da sociolinguística. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. *Sociolinguística*. Coleção Enfoque. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

- BRUNNER, J. *Child's Talk: learning to use language*. New York: W. W. Norton, 1983.
- CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *DELTA*, vol. 15, n. especial, p. 385-417. 1999.
- CYRANKA, L. F. M. et. al. A sociolinguística como atividade no currículo escolar do ensino fundamental. *Cadernos do CNLF*, vol. XV, nº 5, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.
- ERICKSON, F. *Qualitative methods. Research in teaching and learning*. Volume 2. New York: Macmillan Publishing Company, p.75-200, 1990.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FARACO, C. A. *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015.
- FERGUSON, C. A. *Sociolinguistic perspectives*. New York: Oxford University Press, 1996.
- GUIMARÃES, T. C. *Comunicação e linguagem*. São Paulo: Pearson, 2012.
- GUY, R. G.; ZILLES, A. M. O ensino da língua materna: uma perspectiva sociolinguística. *Caleidoscópio*, v. 4, n. 1, p. 39-50, jan.-abr. 2006.
- KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCK, F. (org.) *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- \_\_\_\_\_. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem e discurso*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set.-dez. 2008.
- KLEIMAN, A. B.; MORAIS, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes de projetos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- LABOV, W. Estágios na aquisição do inglês standard. In: FONSECA, M. e NEVES, M. (orgs.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.
- \_\_\_\_\_. *Principles of linguistic change*. Vol. 3: cognitive and cultural factors. Oxford: Willy-Balckwell, 2010.
- MOLICA, M. C. (org.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.
- POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: ALB, Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, M. D.; CYRANKA, L. F. M. As contribuições da sociolinguística para a formação do professor alfabetizador. *Cadernos do CNLF*, vol. XVII, nº 12, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013.
- VOTRE, S. J. Relevância da variável escolaridade. In: MOLLICA, M. C. (org.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

## **O TRATAMENTO DOS EMPRÉSTIMOS SEMÂNTICOS NA LÍNGUA KRAHÔ (JÊ)**

Midian Araújo SANTOS (UFT)  
Francisco Edviges ALBUQUERQUE (UFT)

### **1. INTRODUÇÃO**

O Estado do Tocantins apresenta uma grande diversidade social, cultural e linguística. É um espaço no qual permeiam as particularidades que refletem as manifestações desse amalgamado de riquezas sócio-linguístico-culturais presente em sua história. Sabendo que a língua é o elemento responsável pelas relações sociais e constitui-se o símbolo e a identidade do povo que a utiliza em seus eventos comunicativos, temos como foco central analisar e descrever os empréstimos linguísticos semânticos, levando em consideração o processo de contato entre os Krahô da aldeia Manoel Alves Pequeno com a sociedade envolvente – os brasileiros falantes da língua portuguesa. Esta aldeia está situada no município de Goiatins, no Estado do Tocantins. E esta pesquisa está vinculada ao Programa do Observatório de Educação Indígena (OBEDUC/CAPES/ UFT), voltado para o Projeto de Educação Escolar Indígena Krahô bilíngue e intercultural com *corpus* colhido no período de 2013/2014.

Este artigo aborda o processo de incorporação dos empréstimos semânticos na língua Krahô – pertencente à família linguística Jê e ao tronco linguístico Macro-Jê (RODRIGUES, 2002) –, levando em consideração a tipologia adotada por Grosjean (1982), Mesquita (2009), Albuquerque (1999), Weinreich (2006; 1953), Romaine

(1995) e Braggio (1998). Além disso, as discussões empreendidas por Romaine (1995) fornecerão subsídios teóricos sobre o estudo do contato assimétrico envolvendo línguas minoritárias. Esses estudiosos partem do princípio de que, na verdade, quem entra em contato são as pessoas, não as línguas propriamente ditas.

As reflexões que norteiam a metodologia de cunho etnográfica deste estudo permitiram a inserção da pesquisadora em campo. Segundo Albuquerque (1999, p. 68), trabalhos dessa natureza devem atender “aos anseios e necessidades da comunidade indígena de forma que estejam voltados para seu contexto linguístico, cultural, político e socioeconômico”. Para tanto, os dados foram colhidos utilizando-se um roteiro básico de entrevista semiestruturada com as pessoas idosas, o diretor da escola, a coordenação pedagógica, o cacique, os professores indígenas e os não indígenas, a enfermeira e os alunos indígenas. Os eventos comunicativos intra e extraclasse também nos serviram de fontes de dados. Além disso, as ações educativas promovidas na/pela comunidade indígena pautam-se em conhecimentos que valorizem a própria cultura e auxiliem no acesso às outras culturas como instrumento de luta pela autodeterminação dos Krahô. Nesse contexto, Albuquerque (*idem*) afirma que a escola desempenha um importante papel no fortalecimento da língua indígena, considerando o seu contexto sociolinguístico.

Nessa direção, destacamos que o processo de contato entre as línguas Krahô e português deve ser compreendido a partir das interações intra e intergrupo. Nessa perspectiva, a instituição escolar é a base para a disseminação do estudo e da análise da língua e deve preparar-se com conhecimentos científicos para o enfrentamento do preconceito linguístico uma vez que a variação da língua materna é um fenômeno presente em todos os domínios sociais. Para tanto, implica assumir uma postura favorável em relação à manutenção de L1, considerando a visão peculiar de organização social, a construção singular de modos de vida, bem como a atuação de seu povo no mundo e na natureza.

As descrições foram feitas com dados extraídos de um *corpus*

de 198 empréstimos coletados que visam a representar, preliminarmente, os empréstimos linguísticos incorporados no léxico Krahô. Nos nossos dados, após a transcrição dos empréstimos – realizada em consonância com a ortografia veiculada na escola 19 de Abril, com Sousa & Albuquerque (2012) e Albuquerque & Krahô (2013) – é realizada a transcrição fonética em consonância com os símbolos do IPA; posteriormente, apresentamos a tradução para o português em ortografia e fonte em tipo corrente. Assim, parte das contribuições teóricas sobre empréstimos linguísticos é apresentada em meio aos dados para evitarmos repetições e, assim, os dados coletados são descritos quanto às suas características morfológicas e fonético/fonológicas.

É notório que a ampliação do léxico é determinada por dois processos: i) o processo de criação dentro da própria língua; ii) o processo de adoção e adaptação de um termo de língua estrangeira (Carvalho, op. cit, p. 24). As contribuições teóricas de Albuquerque (2009; 1999), Braggio (1998, 2005), Grosjean (1982; 1996), Romaine (1995), Mesquita (2009) e Carvalho (1989) são primordiais para a análise do aspecto estrutural dos empréstimos em L2. Dessa forma, refletimos sobre esse fenômeno linguístico e suas implicações no processo de aquisição de uma segunda língua para darmos a ênfase necessária na Educação Escolar Krahô Bilíngue, Intercultural e Diferenciada. Levando em conta o processo de criação dentro da própria língua, tem-se os empréstimos semânticos. Esses, são descritos a seguir.

## 2. EMPRÉSTIMOS SEMÂNTICOS

Nesse processo, o sistema linguístico de L1 sofre uma reorganização, uma transferência de sentido dos termos da língua indígena para nomear um único item lexical de L2, sendo que a palavra original perde ou modifica seu sentido original, em consonância com Carvalho (1989). São os **empréstimos semânticos**.

## 2.1 EMPRÉSTIMOS POR EXPANSÃO SEMÂNTICA

A estruturação do léxico pela associação de uma palavra em português a um ou mais de um termo já em uso na língua indígena denota a constituição dos empréstimos por expansão. Configuram-se como bastante produtivo em virtude de sua correspondência ao significado em L2; é um processo metonímico. Equivale à expansão semântica propiciando o novo significado em Krahô de uma única unidade lexical do português. Segundo Carvalho (1989, p. 51), nesse processo de transferência, as palavras de L1 perdem ou modificam seu significado originário.

Segundo Ullman *apud* SILVA FIALHO (1998), para significar uma nova concepção/ideia/objeto três condições são possíveis. Sejam elas:

- I. Criar uma outra palavra a partir de elementos já existentes;
- II. Importar um termo de uma outra língua ou de qualquer outra fonte; e, finalmente;
- III. Alterar o significado de uma palavra antiga, neste caso, incluem-se as extensões semânticas; fato este que implica uma ligação ou associação entre o nome antigo e o novo que está sendo estabelecido. (SILVA FIALHO, 1998, p. 21).

Diante dos pressupostos apontados, vejamos alguns exemplos de empréstimos linguísticos estruturados pelo aspecto semântico. Com isso, alguns morfemas agregam-se a nomes ou verbos formando estruturas nominais ou verbais. Dessa forma, resultam em um novo conceito pertinente à língua portuguesa.

<b>Krahô</b>	<b>Português</b>
(01) 'mẽ carĩc xà jũrkwa'	'posto de saúde'
[mẽ karĩk ʃʌ jũr'kʷa]	
(trad. lit.: saúde+lugar+casa [lugar – casa + de + curar doente])	
(02) 'mẽ hũpar xà'	'celular'
[mẽ hũpar 'ʃʌ]	
(trad. lit.: coisa+que ouve + instrumental / através de, meio)	

(03) <i>mẽ hũh pyêr xà'</i>	'carro'
[mẽ hũʔ pier 'ʃʌ]	
(trad. lit.:coisa+que carrega+pessoas+ através de / meio)	

(04) ampo cacô jakry re	'refrigerante'
[ãpo kako jakʷri 'rɛ]	
(trad. lit.: coisa+ água + geladinha)	

(05)mẽ caxwÿn xà	'vacina injetável'
[mẽ kaʃwɿn 'ʃʌ]	
(trad. lit.: coisa+recipiente+lugar)	

(06) mẽ ihkrĩ xà	'cadeira'
[mẽ iʔkʷrĩ 'ʃʌ]	
(trad. lit.: coisa+ sentar+ locativo)	

(07) ampo jarati	'avião'
[ãpo jara'ti]	
(trad. lit.: coisa+asas)	

(08) ihpôcxà	‘fósforo’
[iʔpok ʔʃʌ]	
(trad. lit.: acender+ locativo)	

(09) ihkat kâ	‘calça’
[iʔkʰat ʔkʰ ʌ]	
(trad. lit.: parte do corpo que senta+ pele/couro)	

(10) mē hapac ti	‘orelhão’
[mē hapak ʔti]	
(trad. lit.: coisa+orelha grande+QUANT)	
(11) cawar cahacre	‘bicicleta’
[kavar kaha ʔkre]	
(trad. lit.: cavalo+comum/simples/que anda)	

(12) mē cacro	‘febre’
[mē ka ʔkro]	
(trad. lit.: coisa + febre)	

(13) prykac kâ cacô	‘leite de vaca’
[prɪkʰakkʰʌ ka ʔko]	
(trad. lit.: vaca+peito+água)	

(14) ite amjîkâm ijapac nâ ihkakhôc	‘histórico escolar’
[ite amɲi + kʰâm ijapak + nâ iʔkʰaʔ ʔhok]	
(trad. lit.: eu + conhecimentos construídos + na escrita)	

(15) ihpôcxà	‘fósforo’
[iʔpok ʔʃʌ]	
(trad. lit.: acender+locativo)	

(16) wakà cacô	‘leite em pó’
[wak <sup>h</sup> Λ ka'ko]	
(trad. lit.: leite + água)	

(17) ihpromê xâ	‘trinco da porta’
[iʔpro mē 'tʃΛ]	
(trad. lit.: lugar que a gente abre + abrir + instrumental / que serve para)	

(18) pī cahhêc xá	‘machado’
[pī kaʔhêk 'tʃΛ]	
(trad. lit.: que lança + a lenha + instrumental / que serve para)	

(19) hūhkop tep xá	‘esmalte’
[hūʔk <sup>h</sup> optep 'ʃΛ]	
(trad. lit.: unha + colorir/pintar + instrumental / que serve para)	

(20) ampo jahkrepej xâ	‘mural interno’
[ãpɔjɛʔk <sup>h</sup> ɾɛ pɛj 'ʃΛ]	
(trad. lit.: coisa+saber/conhecer+ locativo)	

(21) ihpore	‘dinheiro’
[iʔpɔ'ɾɛ]	

(22) ahhi jaxwýr xâ	‘carroça’
[aʔhi jatʃwɔɾ 'tʃΛ]	

(23) ampo cacô jãmprôre	‘sabão’
[ãpɔ kako jãpro'ɾɛ]	
(trad. lit.: coisa + água + que espuma)	

(24) mē ihkrā cajīn catire	‘computador’
[mē iʔkʰrā kajī kati'rɛ]	
(trad. lit.: coisa + cabeça + cérebro + grande)	

(25) cařire jōhkēn	‘relógio’
[kařire ɲōʔ'kʰēn]	
(trad. tlit.: Galo canta na hora certa + papo [que guarda alimento])	

(26) pī pēn pej	‘mesa’
[pī pē 'pej]	
(trad. lit.: madeira + quadrado + intensificador ‘bem quadradinha’)	

(27) parkreti	‘navio’
[parkʰre'ti]	
(trad. lit.: Qualquer tipo de árvore+formato de canoa+grande)	

(28) ihpar kà	‘sapato’
[iʔpar 'kʰ ʌ]	
(trad. lit.: pé/couro que protege o pé +couro/pele)	

(29) wapo	‘faca’
[wa'pɔ]	
(trad. lit: faca)	

(30) ihpore cajīn	‘moeda’
[iʔpɔrɛ ka'jīn]	
(trad. lit.: dinheiro + miolo)	

Em Krahô, essa produtividade semântica exemplificada nos itens (01) a (30) se realiza na acomodação ao léxico indígena dos conceitos novos a partir de mais de um elemento linguístico de L1 com a finalidade de expressar um conceito ou um objeto da língua portuguesa. Segundo Carvalho (1989, p. 50), “o empréstimo semântico é apenas empréstimo de significado. Exemplo semelhante ocorre na análise dos aspectos morfossintáticos da língua Suyá (k[sêdjê) da família Jê. Santos (1997, p. 40) afirma que “a possibilidade de vários elementos se juntarem para formar palavras é um processo bastante produtivo na língua (Suyá)”, também pertencente à mesma família e ao mesmo tronco linguístico da língua Krahô.

## 2.2. EMPRÉSTIMOS POR CRIAÇÃO

Estão associadas ao conceito original, próprio da palavra em Krahô para, dessa maneira, designar o sentido novo; processo semelhante ao identificado por Mesquita (2009). Em nosso *corpus*, as expressões em Krahô para evocarem o elemento novo relacionam-se a partes do corpo humano e a nome de animais ou estão ligadas a eles.

Krahô	Português
(31) ihpar kâ	‘sapato’
[iʔpar ‘kʰ ʌ]	
(trad. lit.: pé/couro que protege o pé +couro/pele)	
(32) cawar cahacre	‘bicicleta’
[kavar kafia ‘kre]	
(trad. lit.: cavalo+comum/simples/que anda)	

(33) ampo carõ pupun xâ	‘televisão’
[ãpɔ karõ pupũ ‘ʃʌ]	
(trad. lit.: coisa+foto/alma+vê+ instrumental / que serve para (Krahô)	

(34) krã kã	‘boné’
[k <sup>h</sup> rã 'k <sup>h</sup> Λ]	
(trad. lit.: cabeça + pele)	

(35) par kã	‘chuteira’
[par 'k <sup>h</sup> Λ]	
(trad. lit.: pé + pele)	

(36) mẽ ihkrã cajĩn catire	‘computador’
[mẽ iʔk <sup>h</sup> rã kajĩn kati're]	
(trad. lit.: coisa + cabeça + cérebro + grande)	

(37) carĩre jõhkẽn	‘relógio’
[karĩre ɲõʔ'k <sup>h</sup> ẽn]	
(trad. lit.: hora certa do galo cantar + o papo / que guarda alimento?)	

(38) ihpore	‘dinheiro’
[iʔpɔ're]	
(trad. lit.: fino/magrinho/pouca espessura)	

(39) mẽ hũpar xã	‘celular’
[mẽ hũpar 'ʃΛ]	
(trad. lit.: coisa+que ouve + instrumental - através de, meio)	

(40) ampo jarati	‘avião’
[ãpɔ jara'ti]	
(trad. lit.: coisa+asas)	

Ao examinar os empréstimos de (01) a (40), podemos afirmar que o léxico Krahô se ressignifica para incorporar os itens

lexicais dispostos nos exemplos citados, tais como ‘televisão’, ‘refrigerante’, ‘carroça’, substituindo-os por itens lexicais de L1, para obtenção de uma palavra/expressão com sentido equivalente. Ocorre, no caso de *ihpore* (39), por exemplo, a associação de uma qualidade (fininho/pouca espessura) para um instrumento de valor monetário. Ocorre uma transferência metafórica pela proximidade de sentidos, conforme Marques (2001, p. 29). Assim, L1 passa a ser intermediária na adoção dos itens lexicais de L2. Carvalho (op. cit) assegura que os empréstimos semânticos estão ligados às dificuldades de tradução, ou ‘resultam em empréstimos de significantes com significados disparatados’.

Romaine (op. cit, p. 57) verificou termos como *skyscraper* ‘arranha céus’: *gratecciel*, em francês; *rascacielos*, em espanhol e *wolkenkratzer*, em alemão. Nesse caso, o autor observou descritivamente os termos e constatou que a adaptação ocorre devido à análise dos morfemas compostos no termo em inglês [‘*scrape*’ + ‘*sky*’] que foram adaptados em várias línguas para nomes de significados equivalentes. Carvalho (op. cit, p. 37) assevera que, quanto à origem, estes empréstimos são chamados de ‘externo ou cultural’. A autora pontua que são “resultados dos contatos políticos, sociais, comerciais e até militares entre os povos. É o tipo mais encontrável.” Os empréstimos semânticos estão associados aos itens lexicais envolvidos e não estão ligados à massa fônica; o foco central de sua formação é, portanto, formal.

Romaine (1995, p. 57) chama esse tipo de empréstimo de *loanshift*. Um *loanshift* pode envolver o rearranjo de palavras na base da língua receptora de acordo com o ‘padrão’ de outra língua. Em outras palavras, ocorre uma ‘tradução adaptada’ [*loantranslation*], um calque. Nessa perspectiva, a ideia de equivalência de significado é defendida em Haugen *apud* Romaine (op. cit., op. cit), uma vez que a partir desse processo cria-se um novo significado. Para Carvalho (1989), o contato funciona como veículo propulsor da intervenção linguístico-cultural, nesse caso, ao reproduzir um conceito já existente em L2 integrando-o ao padrão linguístico de L1.

As mudanças linguísticas não estão ligadas a causas, mas a condições. Perceber quais as condições que direcionam certas mudanças nos permite compreender as influências que determinam o curso das alterações ocorridas. Em virtude disso, Faraco (2005, p. 74-75) certifica que certas influências não são determinantes absolutos para a mudança, pois a língua não é um *érgon*, mas uma instituição social em mudança constante. É inacabada. E, por conta disso, o autor assegura que a identificação das condições sob as quais certas mudanças operam, permite ao linguista desvelar o contexto da renovação lexical.

Para Carvalho (1985, p. 26), “a língua é o testemunho, é a prova insofismável do domínio de uma cultura sobre a outra”. Embora toda língua seja capaz de comunicar todas as necessidades expressivas de um povo, ela se constitui incompleta, inacabada nas áreas e nos campos semânticos que não são de domínio ou interesse daquele povo. E a pesquisadora, ao revelar as causas da mudança, afirma o seguinte: “a mudança começa a se desenvolver como deslocamento de uma norma. Ela se modifica, sobretudo, onde o sistema não corresponde às necessidades expressivas e comunicativas dos falantes” (op. cit, op. cit, 27). Dessa forma, quanto mais uma cultura entra em contato com a outra, mais serão sentidas as influências e as marcas do domínio da língua envolvente. Por meio desse processo, o povo Krahô faz dos empréstimos semânticos um processo produtivo e despreocupado com a fidelidade aos padrões da língua portuguesa.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a língua é uma instituição social mutável e, por outro lado, o contato envolvendo povos de línguas diferentes reflete na estrutura linguística de um deles, e comumente, na dos minoritários, a exemplo do povo indígena da Aldeia Manoel Alves Pequeno. Em virtude disso, e cientes da relevância da língua como símbolo identitário, realizamos um apanhado geral em torno dos empréstimos linguísticos semânticos encontrados na língua Krahô (Jê) e realizamos o tratamento (análise, descrição,

transcrição, tradução e tipologia) dos mesmos ao longo deste trabalho. Além do mais, constatamos que esses empréstimos são colocados em prática produtivamente nas interações comunicativas como estratégia contra o apagamento social deste povo.

Pudemos notar que na escola e na sociedade ocorre um empenho muito forte em favor da manutenção linguística de L1, portanto, esse trabalho pretende ser uma contribuição ao fortalecimento da língua, da cultura bem como da Educação Escolar Krahô na perspectiva bilíngue e intercultural. Mesmo ainda tidos como em pequena quantidade, conforme Sousa & Albuquerque (2012, p. 197), os trabalhos lexicográficos existentes em L1 auxiliam na manutenção e conservação da herança linguística destes indígenas. Além disso, esta investigação soma-se a esta meta quando se compromete com a contribuição à diversidade linguística e à educação escolar indígena visto que fornecerá conhecimentos aos professores que atuam na escola 19 de Abril acerca da configuração que caracteriza a construção de novas palavras oriundas do português em L1, em especial, considerando as que envolvem os aspectos semânticos da própria língua materna dos Krahô.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Francisco Edvigés. *Contato dos Apinayé do Riachinho e Bonito com o Português: aspectos da situação sociolingüística*. (Dissertação). Universidade Federal do Goiás (UFG): Goiânia, 1999.
- \_\_\_\_\_. *O tratamento dos empréstimos na língua Apinayé*. In: BRAGGIO, Sílvia Lucia Bigonjal e SOUSA FILHO, Sinval Martins (orgs). *Línguas e culturas macro-Jê*. – [S.1.: s. n.], 2009 (Goiânia : Gráfica e Editora Vieira).
- \_\_\_\_\_ & KRAHÔ, Renato Yahé (org). – *Krahô Jô ihkàhhôc kryjre m□ cati* – Campinas, SP: Pontes Editores, 2013 – 140p.
- BRAGGIO, Silva Lúcia Bigonjal. Aquisição e uso de duas línguas: variedades, mudança de código e empréstimo. In: *Revista do Museu Antropológico*. Vol. 2. Nº 1, p. 1-152, Jan/dez, 1998.
- CARVALHO, Nelly. *Empréstimos Linguísticos*. Série Princípios. Editora Ática. São Paulo: 1989.

- CRISTÓFARO-SILVA, Thaís. *Dicionário de Fonética e Fonologia*. Colaboradora: Daniela Oliveira Guimarães. Maria Mendes Cantoni. – São Paulo: contexto, 2011.
- GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Harvard University Press, 1982.
- MELATTI, Júlio C. *Índios e Criadores: a situação dos Krahô na área pastoril do Tocantins*. (Monografias do Instituto de Ciências Sociais). Rio de Janeiro, UFRJ, 1967.
- \_\_\_\_\_. *O sistema de parentesco dos índios Krahô*. Série Antropologia (Trabalhos de Ciências Sociais). Brasília: Departamento de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, n. 3, 1973.
- MESQUITA, Rodrigo. *Empréstimos Linguísticos do Português em Xerente Akwẽ*. Orientadora: Profa. Dra. Silvia Lucia Bigonjal Braggio. (Dissertação). Programa de pós-graduação em Letras e Linguística. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás, 2009.
- ROMAINE. Suzanne. *Bilingualism*. Second Edition. Editora Blackwell, 1995.
- SILVA FIALHO, Maria Helena Sousa da. *Neologismos em Karajá*. Rio de Janeiro. 1998.
- WEINREICH, U. *Languages in contact: Finding and problems*. New York: Linguistic Circle of New York, 1953.

## **ESCOLAS CRIATIVAS: LETRAMENTO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR**

Hélen Fernandes MOREIRA (UFT)<sup>1</sup>  
Francisco Edviges ALBUQUERQUE (UFT)

Nas Escolas Criativas, o choque e o caos são valores saudáveis e proeminentes que engrenam a roda que movimentam a vida. O desenvolvimento da noção de sujeito, autonomia, constatação e reflexão planetária crescem na espiral do saber. Essas leituras acerca das Escolas Criativas, concepções e parâmetros exigidos, o Projeto RIEC (2012) permite verificar se as escolas estudadas são ou não realmente criativas. Paralelamente às essas leituras, o ideal de Escola do Futuro do filósofo francês Morin comungam com a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade emergente na quebra dos paradigmas, rompendo a visão de unidade e totalidade do saber. A partir disso surge a ideia de estruturar esses alicerces com o alcance pedagógico no Letramento como caminho profícuo.

O pensamento de Morin é fundamentado em uma lógica epistemológica da complexidade de quantidades de unidades, das interações diversas, das indeterminações e dos fenômenos aleatórios que se chocam no que ele diz ser o caos. Entende-se esse caos como algo positivo, pois é transformador e renovador, à medida que a desordem (des) organiza a ordem do dia.

---

<sup>1</sup> Doutoranda da Universidade Federal do Tocantins, Mestre pela UFG (2000), Professora do IFTO, e-mail: helenfmoreira@ifto.edu.br

## 1. A EDUCAÇÃO E SUA EVOLUÇÃO

Embora a educação tenha evoluído nos últimos anos, apresentando discussões mais ligadas à realidade social, percebe-se que, ainda em pleno século XXI, há um formato de educação distante da prática social dos alunos. Essa situação, segundo Freire (1978, pp. 67-68) é chamada de “educação bancária, em que a educação é um ato de depositar, de transferir valores e conhecimentos sem uma conduta crítica, sem relevância sociocultural”.

Quando Paulo Freire propôs o “método dialógico” para a educação (FREIRE & SCHOR, 1987, p. 121-133), opondo-o aos métodos passivos e silenciadores de transferência de conhecimentos, ele tinha em mente uma educação atrelada ao diálogo como uma exigência existencial. Para Paulo Freire (1978, p. 93), o diálogo “é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se ao ato de depositar ideias de um sujeito no outro”.

O advento do interesse dos educadores brasileiros pelas ideias de Morin deve-se em grande parte à profundidade da dimensão do caos educacional que vivenciamos. Trata-se da crescente complexidade e incertezas que dominam os horizontes da vida contemporânea de modo geral. No que concerne o pensamento complexo, as novas óticas e as rotas alternativas restauradoras do sentido; esse tem adquirido forças para a chamada educação do futuro, pautada no ensino centrado na condição humana.

No que diz respeito ao Letramento, tal termo foi criado nos anos 80 instaurada no vocabulário de educação e ciências linguísticas. Diferentemente de *literacy*, cujo termo vem do latim e ganhou relevância na língua inglesa, retoma a ideia, não só de decodificação dos signos, e sim torná-la social. A alfabetização no Brasil, ainda, trata somente da habilidade do ato de ler e escrever, sem levar em conta os aspectos sociais, culturais, políticos,

cognitivos, linguísticos sociais, e até mesmo econômicos que se fazem necessários (SOARES, 2009).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) estabelecem que o ensino deva focar-se à realidade social dos alunos e, à luz desse postulado, a proposta deste estudo consiste em verificar o estudo do Letramento, do ponto de vista da interdisciplinaridade, sobretudo, considerando a necessidade de uma reforma do pensamento, como apontada pelo teórico Edgar Morin. Consoante ele, o currículo escolar é mínimo e fragmentado e, na maioria, das vezes, deixa a desejar tanto quantitativamente, quanto qualitativamente. Como força realizadora do potencial humano surgem as Escolas Criativas que reconhecem e difundem inovações em todos os aspectos, inclusive no Letramento. Essas intensificam o movimento de construção do alfabetizar sendo esse mais dinâmico e próximo da realidade do aluno, oportunizando um saber calcado na linha eco formativa e coletivizadora.

Desse modo, essa discussão, insere-se na complexidade do paradigma emergente, assume postura indisciplinar, considerando a substituição de um pensamento “disjuntivo e redutor por um pensamento complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto” (MORIN, 2003, p. 89). Todavia, assumimos a noção de interdisciplinaridade como uma abordagem de pesquisa. Confirma-se a premissa de Trindade (2008, p. 72) quando afirma que “a interdisciplinaridade apresenta-se como uma possibilidade de resgate do homem com a totalidade da vida”, dessa maneira, estudos nessa abordagem revelam-se promissoras “no desenvolvimento da ciência, em que o próprio conceito das ciências começa a ser revistos”.

Conforme Morin (2011, p. 15) “Há sete saberes fundamentais que a educação do futuro deveria tratar em toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada leitura.”

Delimitamo-nos a uma abordagem qualitativa e de caráter bibliográfico. As pesquisas de investigação qualitativas direcio-

nam-se: “não busca enumerar ou medir eventos e geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada dos métodos quantitativos.” (NEVES, 1996, p. 1). Sobre o parâmetro bibliográfico, ou de fontes secundárias, compreende-se bibliografia adotada para concretização da pesquisa em voga. “Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que o foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas quer gravadas” (MARCONI & LAKATOS, 2007, p. 171).

Para realização deste estudo, como abordagem teórico-metodológica, utilizaremos no âmbito do Letramento, os trabalhos de Kleiman (2007) e Soares (2006, 2007, 2009); e Fazenda (1994, 2001) e Morin (2004, 2011, 2013) serão referências no campo da interdisciplinaridade. Assume-se no trabalho das Escolas Criativas os projetos organizados por Pinho e Suanno (2015).

## 2. A PERSPECTIVA SOCIAL DO LETRAMENTO

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) indicarem que o ensino vincula-se às práticas sociais, observa-se que muitos professores conduzem suas práticas no ensino tradicional e mecanicista. O ensino sistemático de língua materna tem sido de fato, uma atividade impositiva, já que antecedentes culturais e linguísticos dos educandos não são respeitados pelo professor (BORTONI-RICARDO, 2005). A escola deveria prover novas possibilidades de experimentação que estão ausentes, nas situações mais tensas e competitivas, como as do local do trabalho.

A leitura é um dos principais meios que a escola dispõe para uma incessante busca ao letramento. Sabe-se que uma das grandes dificuldades dos alunos está ligada à proficiência na leitura, por isso, geralmente, alguns têm dificuldades em ler e entender de forma significativa os textos didáticos, enunciados de exercícios, dentre outros contextos linguísticos em todos os

componentes curriculares. Em outras palavras, a não proficiência na leitura mancha todas as perspectivas positivas na vida escolar dos alunos, comprometendo o sucesso destes. Soares (2006) afirma que a formação de leitores em grande escala, por meio da escola, somente ocorrerá se houver uma prática de leitura com a oferta de bons materiais escritos, instalação de bibliotecas e salas de leitura bem equipadas, além de uma adequada formação de professores leitores.

Kleiman (2007, p. 4) corrobora com a assertiva: “a escola é uma agência de letramento por excelência, e deveria criar espaços para experimentar novas formas de participação nas práticas sociais e letradas, assim constituir múltiplos letramentos na vida social.” Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica em adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual, como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. Por isso, a concepção de leitura e escrita forma um conjunto de competências e os estudos do letramento pesquisam as práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis do contexto em que se desenvolvem.

Na prática social envolve-se uma atividade coletiva com vários participantes que têm diferentes saberes e mobilizam (cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns. Na prática coletiva, o ato de soletrar, ler em voz alta, perguntar e responder, oralmente ou por escrito, fazer uma redação, fazer um ditado, analisar uma oração ou fazer uma pesquisa, constituem em processos coletivos que podem ser utilizados pelo professor.

O professor pode e deve ser o mediador da relação: interação – leitor – texto – autor, estabelecida no meio acadêmico; segundo Pêcheux (1983), sendo este processo de constituição do sujeito-leitor. Ainda de acordo com Pêcheux, as informações imaginárias antecipam as representações do receptor por parte do emissor e sobre elas recaem um quadro com uma série de estratégias.

Entende-se o letramento, dentro de uma amplitude social, como mediador entre o signo linguístico e a capacidade crítico-reflexiva em compreender e depreender acerca do universo e a partir dele. O papel do letramento é substancial para que o leitor possa refletir, criticar e compreender o mundo exercendo o papel de cidadão a partir da leitura, porém, utilizando de seus saberes do mundo e das culturas locais. O mundo letrado é um mundo socioeconômico que empodera o homem e o torna humanitário, ecológico, globalizado, autônomo e coletivo.

O modelo autônomo focaliza os aspectos técnicos do letramento como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para sociedade podem ser derivadas em seu caráter intrínseco. O texto é uma substância autônoma. Nesse modelo, a escola apodera-se de práticas de uso de escrita que são características à concepção de letramento dominante na sociedade. A leitura é percebida como um conjunto de habilidades linguísticas que vão desde a competência de decodificação de palavras até a capacidade de compreensão de textos escritos. A leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som, além de relacionar o processo de construção de uma interpretação de textos escritos.

Segundo Street (1993, p. 7), o modelo ideológico, diferentemente do modelo autônomo, estuda o letramento como prática social e seu relacionamento com outros aspectos da vida social, não o letramento em si mesmo. As práticas de letramento não estão unicamente relacionadas a aspectos culturais, mas também a aspectos de estruturas de poder. É importante salientar que este modelo não desconsidera as habilidades técnicas ou os aspectos cognitivos do letramento. Por isso, o modelo ideológico abarca o modelo autônomo, pois une os aspectos culturais e cognitivos das práticas de letramento.

O conceito de letramento coloca em cena uma gama de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas e competências funcionais. De acordo com Soares (2007, p.67), mesmo sob a perspectiva da dimensão individual,

“é difícil definir letramento, devido à extensão e diversidade das habilidades individuais que podem ser consideradas como constituintes do letramento”

Um reforço tecnológico é a entrada das tecnologias digitais. Não delonga-se nesse assunto, mas é mister refletir o uso cauteloso sem causar dependência, nem para os educadores, nem para os alunos de tão grande reconhecido divisor de saberes. Morin (1986,p.192-193):

O conhecimento que o computador produz parece-nos liberto de toda a subjectividade. O computador não goza nem padece com o seu conhecimento. Nem o seu ser nem o seu conhecer têm disposição ou função egocêntrica, e a sua inteligência está a serviço não do seu ser, mas do logicial que lhe vem do exterior. É isso mesmo que estabelece o carácter instrumental e a dependência do computador; é isso que o submete as intenções, desejos, projectos, finalidades dos seres e grupos humanos que o criaram e o utilizam.

Defende Morin que “tudo se liga a tudo” e “aprender está no aprender”, fazendo jus ao conviver das Escolas Criativas que avançam para a educação do futuro em suas práticas. Aprimora-se o indivíduo, renova-se sempre, busca-se o sujeito planetário, a partir da auto-eco-organização.

### 3. LETRAMENTO E INTERDISCIPLINARIDADE

Considerando os conceitos utilizados na esfera dessa pesquisa - em que como apontam Hamilton e Barton (1985), o “letramento é equiparado a progresso e, via letramento, os benefícios crescem para as nações e indivíduos. Por conseguinte, os níveis de letramento numa sociedade são postulados como correlatos positivos de todo e qualquer outro indicador de progresso social e econômico” – propõe-se uma interconexão entre letramento

e a interdisciplinaridade. Para tanto, inicialmente, teoriza-se e aponta-se a trajetória da segunda área referida, com a intenção de, a título de esclarecimento e aprofundamento científico, compreender a dinâmica desse campo teórico-metodológico e a possível relação com a primeira.

A interdisciplinaridade é preponderante no que concerne a sua capacidade de imprimir uma reflexão aprofundada, crítica sobre o funcionamento do cosmos, desenvolvendo a consolidação da autocrítica, inovando a pesquisa e aguçando criatividade. A interdisciplinaridade pressupõe um comprometimento com a totalidade no que tange as questões de alfabetização e letramento: “Interdisciplinaridade é uma exigência natural e interna das ciências, no sentido de uma melhor compreensão da realidade que elas no fazem conhecer. Impõe-se tanto a formação do homem como as necessidades de ação, principalmente do educador” (FAZENDA, 1994, p. 91).

Nesse caminho dialógico entre essas áreas, letramento e interdisciplinaridade, é que buscamos a comunhão de um movimento aberto, em um pensamento holístico, em que nada tenha um final. A interdisciplinaridade desperta no indivíduo a busca incessante do aprendizado que o letramento proporciona. Cada final não é um término e sim um recomeço. Um ponto final é simplesmente uma vírgula.

Para Morin (1990, p.8) a palavra complexidade remete à problema e não a solução. Já o pensamento complexo é aquele que capaz de considerar todas as influências recebidas: internas e externas. Assim, depreende-se que ele não é linear, não é reducionista, mutilador e nem tampouco unidimensional. Eis o casamento da Escola Criativa, ampliação das fronteiras do saber, culminando num Letramento coeso que não se atenha às marcas ortográficas. Precisa-se derrubar a ideia do saber parcelado, acreditando na incompletude de todo e qualquer conhecimento. O fio condutor do pensamento complexo é, então: distinguir, mas não separar.

Corroborando com as ideias propostas por Fazenda (1994) acerca da interdisciplinaridade, comparamos com a trama de um tecido a ser fiado:

Interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação. Seria, parodiando Platão em sua definição de arte política na sua teoria idealista do Estado, a *arte do tecido* que nunca deixa que se estabeleça o divórcio entre os diferentes elementos. Ação política assegurada contra a irrepreensível contingência do real (FAZENDA, 1994, p. 89).

Os saberes são como fios, com suas especificidades, formando o tecido. Injuntivamente está o letramento, via interdisciplinaridade, fortificando a trama. O que para Morin (2011) é entendido como *complexus*, é aqui teorizado: elementos constitutivos (econômicos, políticos, sociológico, psicológico, mitológico e afetivo). Todavia, há de se mencionar a complexidade, conferindo a esta, a união entre unidade e a multiplicidade. Suponha-se que uma tapeçaria moderna é feita de várias tramas de linho, seda, algodão, lã e das mais variadas cores. Para que se conheça todas as leis e princípios de cada tipo de fio seria impossível entender como eles se entrelaçariam e se conectariam formando a textura que os une e dão seu acabamento, formato e tom. Esse é recorte que se propõe nessa metáfora do da configuração do pensamento. Sabendo que o conhecimento simples não ajuda as propriedades do conjunto, a tapeçaria é mais que a soma dos tecidos que a constitui. O todo é mais do que as partes.

No segundo momento da complexidade, o fato de que a tapeçaria é composta por fios, ou seja, qualidades que não podem ser expressas isoladamente, faz com que se conclua que o todo é menor que a soma das partes. Na terceira etapa, a dificuldade, é portanto, a definitiva, a determinante, e constata-se que o todo é simultaneamente mais e menos que a soma das partes. Não há um acaso, um fenômeno cognoscível ocorre e perceptível, sem que nenhuma lei possa ser determinada: extinguem-se as ideias simplistas.

O letramento, aliado a interdisciplinaridade, deve em sua essência ser construído em sua totalidade, na busca permanente da melhoria da condição humana.

Se tudo está relacionado e faz parte de uma mesma trama, como pensar o indivíduo fora de seu contexto? Se existe uma teia em que tudo está relacionado, interconectado, o homem constitui um fio particular dessa teia, uma parte de toda trama, uma estrutura dissipadora em interação como seu meio ambiente, um sistema aberto que transforma tudo aquilo que recebe, que ordena e reordena, que tenta criar uma coerência e incorpora o novo. (MORAES, 2012, p. 177)

À luz da maiêutica, a progressão e o avanço na determinação do objeto de pesquisa é o caminho do aprofundamento dessas aberturas.

Entendemos a necessidade de reconstrução da visão política educacional para otimizar a postura do professor em relação ao conhecimento de si próprio e de como lecionar. Segundo Possenti (2004, p. 24), “ter uma concepção clara sobre os processos de aprendizagem pode ditar o comportamento diário do professor de língua em sala de aula”. Por isso, o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas.

Ressaltamos o princípio apontado por Vygotsky (1996) ao discutir os problemas do método, em que a análise psicológica deve incidir sobre os processos nunca entendidos como objetos fixos e estáveis. Não existe nada eterno, fixo, absoluto. Tudo o que existe na vida humana e social está em permanente mudança, tudo é perecível. O professor deve contribuir para o desenvolvimento de uma “pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 130).

Este é o momento de substituir a ordem disciplinar por uma interdisciplinar. Rever a função docente que se faz indispensável na orfandia educacional, pois não se produz conhecimento sem práxis da pesquisa e nem pesquisa em ação. Vencer os buracos negros

do conhecimento, tratar dos desafios da complexidade, superar a visão determinista, mecanicista, quantitativa e formalista, ainda são questões a serem extirpadas do âmbito socioeducacional.

Para concretização dessa reforma engaja-se na afirmação de que serão necessários: rupturas paradigmas tradicionais, re-liquação dos saberes, remento, aprendizagem da complexidade, e por fim, e não menos importante, a constituição da interdisciplinaridade como policompetência.

#### **4. ESCOLAS CRIATIVAS EM CONSONÂNCIA COM A INTERDISCIPLINARIDADE**

Neste tópico não se pretende falar da origem ou historicidade das Escolas Criativas, mas sim do conceito de idealidade que mostra o caráter ontológico do termo em si, frente às adversidades enfrentadas pelos professores, gestores, corpo administrativo e alunos no dia a dia. Muitos são os dilemas que os mestres percorrem na jornada de ensinar e apreender com seus alunos. Por isso é que a criatividade e as ações estratégicas são as saídas que inovam e coroam com felicidade os problemas habituais e os que são específicos de cada locus.

O professor inserido no contexto da Escola Criativa transita do seu "tradicional" papel e adquire um novo e gratificante status, quando se coloca à disposição dos seus alunos e pares na condição de agente social. Segundo Torres (2009):

[..] agente social criativo se caracteriza pela complexidade, consciência de metas compartilhadas, liderança, transformadora e caráter ético. Sua gestão se destaca pelo conhecimento de suas forças e fraquezas, adaptação às condições do contexto, combinação da racionalidade e intuição, previsão de dificuldades de problemas, enfatizando o clima organizacional pela importância que tem no desenvolvimento da criatividade, tanto pessoal como no grupal e coletiva. (TORRES 2009, p.55)

De conformidade com o autor citado e sustentado no princípio de felicidade de D'Ambrosio (1994), é que se salienta a importância da interdisciplinaridade como um caminho salutar e eficaz na conquista da potencialidade criativa do aluno. Essa potencialidade cresce no empreendedorismo, nos níveis de evolução de convivência, na capacidade inventiva e sobretudo na cooperação mútua e no desvelamento das ciências. Nas obras de Edgar Morin, percebe-se o quão fundamental a noção de globalidade o planeta passa.

A sustentabilidade do desenvolvimento traz em si a condição de interdependência entre os seres num sistema cíclico e em movimento. A essência da sustentabilidade está no pensamento ecológico, afetivo, moral, ético, social, humano, político, mitológico e religioso. Todos esses fatores estão em sua origem, de alguma forma, movimentando o planeta e, por conseguinte, as pessoas. Isto faz com que as Escolas Criativas constituam a reflexão eco formadora e preconizem uma educação promissora que anuncie tempos melhores.

Uma das outras diretrizes das Escolas Criativas é o princípio da coletividade. Percebe-se a coletividade na amplitude do espaço da sala de aula ou da escola e de seus muros. Assemelha-se a solidariedade quando se propõe um pensar coletivo na decisão de construir um futuro melhor, de tomar decisões que promoverão a paz e a liberdade de expressão, que promulgarão a diversidade religiosa, sexual e, sobretudo, pautada em princípios éticos. Assim, confirma-se que

As Escolas Criativas são aquelas que vão além do lugar de onde partem, oferecem mais do que têm e ultrapassam o que delas se espera, reconhecem o melhor de cada um e crescem por dentro e por fora, buscando o bem-estar individual, social e planetário. São, portanto, escolas que ajudam a ser  
(TORRE, 2009, apud ZWIEREWICZ, p.56).

Sob essa ótica humanizadora e com o perfil condizente da metamorfose que pode e deve alterar o curso da nova era da educação é que se trilha o caminho interdisciplinar inicialmente, quando os conteúdos ou assuntos de interesse comum são colocados sutilmente num mesmo patamar, sem aquela 'antiga' aula ou conteúdo alocado numa só disciplina. Foi-se o tempo da intransponível aula de Física, por exemplo, onde os vetores ficavam somente no campo da Mecânica.

Nossos alunos e professores entendem os conhecimentos voltados para a praticidade e, depreendem que a probabilidade, conteúdo, do segundo ano do ensino médio de Matemática, auxiliará sobremaneira a Genética, parte da Biologia, pois não há como medir ou fazer os cálculos necessários entre os genes recessivos e dominantes sem a fórmula estudada no conteúdo mencionado. Outro exemplo claro é a explicação da classificação etária dos resíduos achados de ossaturas arqueológicas da História, onde somente com o domínio da Química Orgânica, na explicação do carbono é que será primordial para tal fato. Em suma, todas as ciências estão imbricadas no seus conteúdos o que reforça a inter, a pluri, a transdisciplinaridade constituindo o conhecimento num lugar sem fronteiras e sem domínio próprio.

Acerca dessa preocupação dessa atitude interdisciplinar, muitos teóricos apontam estudos e reflexões exaustivas. No entanto, no ensino superior, segundo Fazenda (2011) deveria se exigir uma atitude interdisciplinar que se caracterizaria pelo respeito ao ensino organizado por disciplinas e por uma revisão de relações existentes entre as disciplinas e entre os problemas da sociedade.

## 5. LIBERDADE E ESTÍMULO NAS ESCOLAS CRIATIVAS

Um ponto forte das Escolas Criativas é a vazão dada aos alunos e professores em sua totalidade, na busca incessante de valores morais e éticos, mas preservando o saber individual e local sem o medo, valorando a formação unitária e ao mesmo tempo coletiva. O sentimento de medo a que se faz referência se vê

presente ainda na atualidade nos momentos em que há pouca ou nenhuma interação de conteúdos e alunos e comunidade escolar em escolas tradicionais. Nas Escolas Criativas esse sentimento é transmutado por um outro de teor significativo: INVESTIGAR.

No que tange ao estímulo, relativiza-se o papel do professor nessa função tão famigerada. Cabe entender e perceber que ao professor também é necessário o estímulo. Então, nessa bola de neve crescente a quem e como o estímulo deve ser imputado, a discussão passa por outro viés na Escola Criativa: as situações se movimentam. Esse holomovimento constitui uma energia sinérgica que utiliza não somente os materiais palpáveis e concretos, como os livros didáticos (alguns como única ferramenta), mas sim, e principalmente, os objetos que compõe o cotidiano daquele grupo. Assim trabalha as Escolas Criativas com as adversidades de materiais, por exemplo Usa de criatividade e estímulo buscando alternativas inteligentes que facilitem a compreensão e adquiram através dos recursos disponíveis a cognição para formar conhecimento. Nas palavras de Morin: “É o amor que introduz a profissão pedagógica, a verdadeira missão do educador” (2011, p.71).

A ação polinizadora é certamente perceptível nas escolas consideradas CRIATIVAS. Essa polinização ocorre na tomada de consciência para a melhoria planetária e na decorrência dos projetos em curso, frutos de um PPI (Projeto Político Pedagógico) bem elaborado e sistematizado. Eis o porquê deste documento ser tão precioso e tão fundamental na estrutura basilar da escola. Nesse processo construtivo, mesmo obedecendo às leis hierárquicas federais, estaduais e municipais, o grupo de pessoas envolvidas traz à tona o capital cultural, fruto de suas relações sociais, acadêmicas, todavia, podendo inferir com as nuances locais, adequando e adaptando-o, segundo suas necessidades.

Entende-se como a escola como o local ideal e:

A imaginação é uma das capacidades mentais superiores que revela o alto potencial cognitivo do ser humano a capacidade de ir além da internalização e reprodução da

realidade por meio da memória [...]A imaginação permite a atividade criadora [...] na elaboração de algo novo, mas que guarda profundas semelhanças com o já visto e vivido. Articulado e imaginação é importante que a atividade criadora seja superadora [...]( SILVA e SUANNO, p.50-51).

Na construção da escola ideal há de se implementar mudanças, com sentimentos de integração, com desafios que lidam com a resiliência, desafiando a inércia ante ao conformismo, e ao final, o *feedback*, que envolve a auto avaliação e autocrítica.

A criatividade não pode ser vazia de conteúdo, precisa ser alimentada assim como o corpo e a alma na sua espiritualidade. Para alguns autores, como Saturnino de La Torre (2005), ela é um bem social, que precisa ser contextualizada e problematizada, e sua abordagem social implica em mudanças no modo de ser e viver e relacionar-se conscientemente.

Mencionamos a formação do educador, com o olhar de Luckesi (...), a partir do Relatório da Unesco, redigido e publicado por Jacques Delors em 1998, na próxima seção.

## 6. FORMAÇÃO DO EDUCADOR: PRECEITOS FUNDAMENTAIS

À luz da visão de Luckesi, e segundo o Relatório da Unesco, deve-se trilhar os seguintes objetivos: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser; novamente. Hermeneuticamente, faz-se aqui o caminho inverso da leitura das etapas acima propostas, lendo as expressões como sendo as duas primeiras no campo cognitiva e prática e as duas últimas no campo ético e social. Exprime-se o entendimento intrínseco do indivíduo no conceito pessoal e, posteriormente, sua profusão fecunda no campo coletivo.

A postura do educador moderno se atrelada no caminho do pensamento complexo comungando ideais das Escolas Criativas. Almeja-se por esse documento de 1998, delinear a realização das etapas da formação do educador e, a partir dela, suscitar, a

consolidação da Escola Ideal. Aprender a ser é buscar incessantemente de forma harmônica o modo de se conhecer epistemologicamente a si próprio.

No tange a formar e estruturar-se, a postura luckesiana faz uma ampliação do conceptus forma e fôrma e nos chama a atenção para o hilemorfismo, que quer dizer a busca da integração da matéria e forma. esse modo, o homem é mais que sua forma e mais que sua fôrma , constituindo sua forma + fôrma . Busca-se um paralelo na plenitude da formação do educador e sua integração.

Para Luckesi (2003) formar o educador é propiciar condições para que o educando se faça educador. Nessa preocupação de educar para disseminar e fertilizar o saber questiona-se as condições e teorias que recebeu-se aos longo da História. Desde Aristóteles aos dias atuais as categorizações filosóficas, científicas e culturais são marcas que estão arraigadas em no nosso seio e não podem ser desprezadas. Tanto traz as benesses de uma era quanto os revezes que acentuam os mais acirrados crimes contra a própria humanidade. O estudo e questionamento crítico dos educadores deve ser discutidos com seus educandos, numa postura mediadora e crítica, embasada de informações facilitando tanto a compreensão dos fatos históricos, por exemplo, como também, propiciando as razões implícitas de fatos que culminaram o acontecimento. À guisa de ilustração a simplicidade de D. Pedro II foi marcante em alguns momentos de seu reinado e ele usou em sua coroação, as mesmas pedras da coroa de D. Pedro I. Assim, como fez questão de colocar as iniciais de sua esposa no aposento quando se acidentou e ficou acamado, não por motivo de ostentação, ou por amor, mas para retribuir os cuidados que recebera, uma vez que havia desapontado com sua falta de beleza ao receber a foto em época de noivado e ficara desapontado pessoalmente.

Outro ponto crucial na formação do educador é dar voz aos silenciados, buscar e trazer consigo a noção de pertencimento, sentir o halo da beleza da profissão. Esse é a tríade que também as

Escolas Criativas procuram vislumbrar nos partícipes, reforçando as relações pessoais e rompendo o limite da impossibilidade, Não cabe o medo perante o novo, às tecnologias ou ainda a quebra dos paradigmas atuais, como dito anteriormente . Uma área nova surge: a terapêutica-educativa, que também é conhecida como biossíntese, criada por Boadella (1998) O referido autor traça um paralelo entre as três partes das camadas germinativas: endoderma, mesoderma e ectoderma e ectoderma, correlacionando-as respectivamente com sentimento, movimento e pensamento. Nessa tríade, o autor ainda, ressitua o homem na sua integralidade-corpo, coração e corpo.

A lógica do terceiro incluído engessa o modo de pensar do indivíduo e acredita-se que no convívio da Escola Criativa, os alunos e educadores são convidados a repensar e pensar suas próprias convicções, reformulando-as e ousando sempre em suas verdades. Até porque ninguém pode dar o não tem e o educando só pode oferecer aquilo que foi-lhe oportunizado. Somente e tão somente se, num trabalho de ousar conjunto o professor e seu aluno alcançarão êxito nos projetos. Aguçando até mesmo os sentidos sinestésicos, não só os de conhecimento público, como o tato, olfato, paladar, visão, audição; mas os demais implícitos e já determinados pela ciência que muito permeiam nossa vida, obter-se-á sucesso.

## CONSIDERAÇÕES

Das escolas estudadas, vimos os projetos de capoeira, grupo de teatro, culinária, jornais escolares, incentivo à poupança e comercialização da moeda, elevação da autoestima pela diversidade cultural racial, declamação de poesia e gosto à literatura, musicalidade, coral, dança folclórica e regional, inicialização à cartografia e urbanismo, habilidades manuais, empreendedorismo e gestão de negócios, acessibilidade à línguas estrangeiras, práticas de civilidade, preservação ambiental, reciclagem, plantio de mudas, revitalização de hortas, dentre outros.

Muito há de se fazer e a esperança que move essa certeza é que serve como leme no norte do curso que leva o barco que guia esse sentimento. Engaja-se desse sentimento e entra no barco com a determinação de cumprir o papel de um reles marinheiro, sem contudo desmerecer a pequena- grande contribuição que nos é imputada.

## REFERÊNCIAS

- BOADELLA, DAVID. *Correntes da vida: uma introdução à Biossíntese*, São Paulo, Summus Editorial; Ken Wilber, *União dos sentidos e da alma --- integrando ciência e religião*, São Paulo: Cultrix, 1998.
- BORTONI-RICARDO, Maria Stella. *Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola, 2005.
- MACHADO, R.V; CASTANHEIRA, FS. *Formação do Professor como agente letrado*. São Paulo. Contexto, 2010.
- BRASIL. Ministério de Educação. *Parâmetro dos currículos nacionais (PCN)*. Brasília, DF, 1999.
- DANIEL, H. (org). (1994) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papyrus.
- D'AMBROSIO, U. (1986) *Da realidade à ação: reflexões sobre Educação Matemática*. Campinas, Papyrus.
- FAZENDA, I. C. A. (Org.); Lenoir (Org.); Rey (Org.). *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*. Québec: Éditions du CRP, v. 01. P. 430, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, p.14, 1994.
- FFREIRE, P. *Conscientização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- KLEIMAN, A.B. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Signo, v.32, p.1-25, 2007.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2007.
- MORIN, Edgar. *Educação e Complexidade: Os Sete Saberes e outros ensaios*. 5ª Edição. São Paulo, Cortez Editora, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Saberes Globais e saberes locais: o olhar interdisciplinar*. Rio de Janeiro, Editora Garamond, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya. 2ª Edição Revisada. São Paulo, Editora Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- NEVES, J. L. *Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades*. Cadernos de Pesquisas em Administração, v. 1, n.3, 2º sem., 1996.

- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura e acontecimento*. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas. Pontes, 1983.
- PINHO, MARIA JOSÉ de. *Projetos criativos na prática pedagógica: cantar e encantar a aprendizagem*. - Maria José de Pinho, Marilza Vanessa Rosa Suanno, João Henrique Suanno (orgs.). - Goiânia:/Editora Espaço Acadêmico, 2015.
- \_\_\_\_\_. Análise Automática do Discurso (AAD-69).In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). *Por uma Análise do Discurso – Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001. P. 61-162.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- \_\_\_\_\_. *As muitas facetas da alfabetização*. IN: Alfabetização e letramento. 5ª Ed. São Paulo: contexto, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte. Autêntica. 2009.
- STREET, B. V. *Literacy in the theory and practice*. Cambridge University Press, 1984.
- \_\_\_\_\_. Tradução BAGNO, Marcos. *Letramentos Sociais Abordagens Críticas do Letramento no Desenvolvimento, na Etnografia e na Educação*. 1ª Edição, São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- TORRE, Saturnino de la – *Dialogando com a Criatividade – da identificação à criatividade paradoxal*. São Paulo:Madras, 2005.
- TRINDADE, Diamantino Fernandes. *Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências*. IN: FAZENDA, Ivani (org.). *O que é Interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.
- SILVA, C. C.; SUANNO, M. V. R. Resiliência, adversidade criadora e educação. In: SUANNO, M. V. R.; DITTRICH, M. G.; MAURA, M. A. P. (orgs.) . *Resiliência Criatividade e Inovação: potencialidades transdisciplinares na educação*. Goiânia: UEG/Ed.América, 2013.p.43-57.



## **PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE ALUNOS COM SURDEZ NA PERSPECTIVA BILÍNGUE EM ESPAÇOS DE AEE**

Francisca Maria Cerqueira da SILVA (UFT)  
Francisco Edviges ALBUQUERQUE (UFT)

### **1. INTRODUÇÃO**

Este artigo discorre sobre a análise e discussão dos resultados de um projeto de intervenção que aplicou um plano de ensino bilíngue para alunos com surdez em espaços de Atendimento Educacional Especializado-AEE/Sala de Recursos Multifuncional-SRM, para investigar, descrever e analisar uma prática de letramento de alunos surdos, na cidade de Marabá, estado do Pará. O projeto de intervenção foi pensado para a pesquisa registrada na dissertação de mestrado do PPGL-Proflétricas da UFT. A análise dos resultados tem o objetivo de demonstrar se tal prática contribui para o processo de letramento na primeira língua, a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e na Língua Portuguesa, segunda língua para os surdos.

Esta pesquisa teve um caráter de pesquisa etnográfica colaborativa, um tipo de pesquisa que não apenas descreve situações de uma dada realidade, “mas também promove mudanças no ambiente pesquisado”, conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 71), sendo realizada em parceria com o profissional do ambiente pesquisado, ao coletar dados que foram analisados a partir de uma visão de cunho qualitativo e interpretativista.

A pesquisa se deu como uma experiência que assume um caráter colaborativo-intervencionista na linha de atuação de colaboração no processo de ensino e aprendizagem de surdos nos espaços de AEE que permitiu a professora-pesquisadora e aos professores participantes uma reflexão conjunta sobre esse processo objetivando a mudança nas práticas de letramento de alunos com surdez. A abordagem de análise dos dados é qualitativa a partir do paradigma interpretativista, e teve como procedimento básico a observação participante.

A aplicação do plano de ensino bilíngue foi em 03 espaços de AEE/SRM, dois do ensino fundamental e um do ensino médio, em escolas da zona urbana. Os resultados apresentados são das análises dos registros feitos no período letivo de setembro de 2013 a novembro de 2014. Os sujeitos da pesquisa foram 06 alunos surdos, sendo 04 do ensino fundamental com idades entre 12 e 14 anos e 02 do ensino médio com idades entre 21 e 23 anos.

## **2. ENSINO DE LÍNGUAS E BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Muitos estudos científicos têm sido realizados no âmbito da educação de pessoas com surdez em variadas áreas a exemplo da linguística, da psicologia, da antropologia, entre outras, desde a década de 1960 quando o americano Willian Stoke comprovou o status de língua das línguas de sinais. Estes estudos iniciaram no Brasil na década de 1980, realizados por pesquisadores de várias universidades, coadunados com os estudos realizados por pesquisadores de outros países ao redor do mundo e tem explicitado pontos essenciais para a compreensão das questões relacionadas ao ensino de línguas para surdos.

As pessoas surdas atualmente se constituem enquanto grupo reconhecido como uma comunidade que possui identidade, cultura e língua que lhes são próprios e de acordo com Kelman (2008, p.88) “[...] o tema da surdez é hoje abordado como uma manifestação de uma particularidade cultural dentro de um contexto multicultural.” Os surdos e os ouvintes encontram-se

imersos em um mesmo espaço físico, compartilhando culturas, a cultura surda e a cultura ouvinte. Além disso, os aspectos de ambas as culturas se mesclam, o que torna os surdos indivíduos multiculturais.

A educação de surdos atualmente no Brasil e no mundo está pautada em uma abordagem bilíngue. O bilinguismo para os sujeitos surdos constitui-se no domínio ou competência em duas línguas<sup>1</sup>, a língua de sinais (primeira língua para o indivíduo surdo – L1) e a língua oral-auditiva (segunda língua – L2), no caso dos surdos brasileiros a Libras – Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa.

As políticas linguísticas no âmbito educacional no Brasil reconhecem a língua brasileira de sinais enquanto língua nacional, pois a Lei 10.436/2002 reafirma o seu estatuto linguístico, mas assinala que esta não pode substituir a língua portuguesa. As orientações na legislação brasileira são para que o ensino de LP seja efetivado como segunda língua para surdos em função desta ser a língua oficial do país, portanto língua de identificação das pessoas brasileiras e do próprio ensino. Portanto, o Decreto n.º 5.626/2005, que regulamenta a lei acima citada, ressalta que a educação de surdos no Brasil deve ser bilíngue, orientando o acesso à educação por meio da língua de sinais e o ensino da língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.

Atualmente as discussões sobre as culturas surdas, as línguas de sinais e as metodologias de educação de surdos ao redor do mundo são respaldadas por avanços científicos nos estudos linguísticos, sócio-antropológicos, psicológicos entre outros. E a partir desses estudos é que surgem as propostas de educação bilíngue para estes sujeitos. De acordo com Slomski (2011, p. 20), diversos estudiosos da área da surdez defendem o bilinguismo na educação de surdos: Sanchez (1990; 1991); Fernandes, (1990a;

---

1 Não há na literatura uma única definição/conceito de bilinguismo ou de competência bilíngue. Santana, (2007, p. 168-169) ressalta que alguns conceitos se diferenciam quanto à definição de competência, de contexto, de idade de aquisição, de domínio ou de função de usos das línguas. Na área da surdez, alguns pesquisadores como Sá (1999, p. 38) defendem uma competência plena nas duas línguas, já Santana, discute se essa competência plena seria possível.

1995; 1996); Felipe, (1995); Skliar et al. (1995; 1997c; 1999); Behares, (1990; 1993<sup>a</sup>); Guise, (1993); Brito, (1993); Moura, (1997<sup>a</sup>); Sá, (1996); Kyle, (1999).

Brito (1993, p. 65) ressalta que o modelo considerado o mais adequado às especificidades sociolinguísticas de uma criança surda é o bilinguismo diglótico<sup>2</sup>. A autora afirma que este modelo de bilinguismo é “a forma mais eficiente de abordagem educacional do surdo”, tenha este surdez leve ou profunda.

Entretanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) prevê a inclusão dos alunos surdos junto com ouvintes nas escolas comuns, com acompanhamento em salas de recursos multifuncionais, desconsiderando todos os estudos dos últimos anos que mostram a fragilidade deste sistema no sentido de proporcionar aos surdos os recursos necessários ao atendimento de sua especificidade linguística, pois uma educação bilíngue não tem sido possível nesse modelo. Stumpf (2008) apresenta um levantamento da situação dos surdos nas escolas comuns e ressalta que os surdos não estão tendo acesso de fato à educação escolar pela falta de conhecimento específico da situação linguística e cultural desses sujeitos neste espaço social, segundo a autora, em função das questões relacionadas a:

[...] a falta de professores surdos, o pouco domínio pelos professores ouvintes da Libras [...] o desconhecimento de toda a comunidade escolar das reais implicações da surdez e a dominância dos estereótipos da deficiência. (STUMPF, 2008, p. 23).

Havemos, portanto, de considerar que uma educação bilíngue para alunos com surdez, no atual paradigma da inclusão

2 Existem dois modelos de bilinguismo discutidos no âmbito da educação de surdos, o bilinguismo simultâneo (duas línguas ensinadas e/ou adquiridas no mesmo período) e bilinguismo diglótico (duas línguas ensinadas e/ou adquiridas em períodos distintos). No caso do surdo no modelo diglótico a língua de sinais é ensinada/adquirida em primeiro lugar e só depois de totalmente desenvolvida esta língua, o surdo começa a aprender a segunda língua – a língua oral-auditiva, no caso brasileiro, a língua portuguesa.

ainda não se faz efetiva. Para se desenvolver linguisticamente um indivíduo precisa desde tenra idade interagir em uma comunidade linguística, o que não acontece com os surdos, em sua maioria. Nessa situação, o resultado tem sido uma situação de isolamento linguístico, conforme afirma Slomski (2011, p.69):

[...] a criança surda vive numa situação que pode ser caracterizada como de isolamento linguístico, porque não recebe a informação (“input” linguístico da língua sinalizada) de que necessita para adquirir naturalmente um sistema linguístico.

A legislação prevê que as escolas tenham professores bilíngues para que a instrução seja dada em língua de sinais e na falta de professores bilíngues que haja intérpretes de Libras, e ainda que a Língua Portuguesa seja ensinada como segunda língua. No entanto, a situação dos surdos nas escolas é bem diferente disso. E o resultado é gravíssimo, conforme afirma Lacerda (2006, p. 176):

Ao final de anos de escolarização, a criança recebe o certificado escolar sem que tenha sido minimamente preparada para alcançar os conhecimentos que ela teria potencial para alcançar (em muitos casos, termina a oitava série com conhecimentos de língua portuguesa e matemática compatíveis com a terceira série). Esta realidade é gravíssima e tem se repetido no Brasil, a cada ano. Torna-se urgente intervir e modificar estes fatos.

Mesmo nos espaços pensados pelo MEC (Ministério da Educação) como paliativo para a falta de profissionais habilitados para ensinar o surdo na escola comum, que são os espaços identificados como Salas de Recursos Multifuncionais-SRM, nos quais ocorre o Atendimento Educacional Especializado-AEE, a problemática continua, pois nestes espaços muitas vezes o

profissional que lá atua não tem domínio da língua de sinais e nem das estratégias de ensino de segunda língua para o ensino da Língua Portuguesa.

É nesse contexto, em uma escola sem as reais condições de atendimento às suas especificidades linguísticas, que os surdos têm tentado ser bilíngues, ou lhe tem sido imposta essa condição. Sobretudo lhe é imposto aprender LP, mas os registros históricos tem mostrado que na sua grande maioria os surdos não se tornam competentes nesta segunda língua. Não se tornam leitores competentes e muito menos escritores competentes, o que se torna mais pungente hoje com a inclusão de alunos surdos nas escolas comuns, juntos com ouvintes e sem as adequações necessárias para que o surdo se desenvolva linguisticamente. E daí também a luta dos surdos por escolas bilíngues, espaços onde haverá realmente a possibilidade para que o surdo aprenda a sua primeira língua e com ela consiga se desenvolver para conseguir aprender a segunda língua, a Língua Portuguesa.

### 3. REFLEXÕES SOBRE O BILINGUISMO NOS ESPAÇOS DE AEE/SRM

Na cidade lócus da pesquisa, até o momento de finalização desta, apenas um espaço de AEE/SRM tinha uma professora considerada fluente<sup>3</sup> em Libras. O espaço em que atuava essa professora que é a mais antiga no trabalho com surdos na cidade, é também o espaço de encontro da comunidade surda, e era para onde havia uma tentativa do DEE<sup>4</sup> de direcionar a maior parte dos alunos com surdez. No entanto, a demanda de surdos é grande, assim como a geografia espacial da cidade, havendo surdos espalhados por muitas escolas e sendo atendidos em diversos espaços de AEE/SRM.

Dos três espaços de AEE onde o plano de ensino bilíngue foi aplicado, somente um tem o professor surdo<sup>5</sup>, claro com

3 A noção de “fluência” e “proficiência” é colocada neste texto para o sujeito que tem domínio da Libras com habilidade para comunicação com o surdo, para uso dessa língua em contextos de ensino e de interpretação/tradução Libras-Português/Português-Libras.

4 DEE – Departamento de Educação Especial.

5 Na cidade tem apenas dois professores surdos, os dois atuam no ensino fundamental.

fluência em Libras, em outro a professora participante não tinha domínio da Libras, e no terceiro a professora-pesquisadora atuou sozinha, somente para acompanhar duas alunas surdas, quando aplicou o projeto de intervenção de ensino bilíngue. Na maioria dos 29 espaços de AEE da cidade (somados os espaços do ensino fundamental e do ensino médio), os professores não apresentam domínio efetivo da língua de sinais e, portanto, não há um ensino de línguas na perspectiva bilíngue nesses espaços.

Nesse contexto, a situação de isolamento linguístico que os surdos vivenciam nas escolas comuns que não dispõem de professores bilíngues, nem de intérpretes de Libras, vivenciam também nos espaços de AEE/SRM pela falta de domínio da Libras que tem os profissionais que atuam nesses espaços e pela falta de um ensino pensado para o surdo com ensino da Libras como L1 e da LP como L2.

Em uma organização que atendesse a necessidade de educação bilíngue para alunos surdos, as estratégias teriam que ser no mínimo as seguintes: A organização adequada do ensino (por exemplo, com um plano de ensino bilíngue – para ensino da Libras como L1 e da LP como L2); A organização do espaço de ensino (a criação de ambientes sinalizados – ambientes onde todos sabem língua de sinais e esta seja a língua de instrução pelo menos nos primeiros níveis de ensino. Para tanto, é preciso que haja formação continuada na escola para todos os profissionais); profissionais habilitados para esse ensino – professores surdos e professores ouvintes bilíngues (a partir de uma formação continuada e específica dos professores que atuam com surdos)<sup>6</sup>; a interação do surdo com a comunidade surda, pois muitos surdos ainda estão isolados e sabe-se que interagindo com outros surdos usuários da língua de sinais é que este sujeito desenvolverá a sua língua de modo natural e espontâneo e a sua identidade surda;

---

6 Durante a aplicação do projeto de intervenção na E1 e E2 foram organizados momentos de ensino de Libras para profissionais da escola. E para todos os professores de espaços de AEE/SRM, em parceria com o DEE, por entender-se que esses momentos fazem parte da organização de uma educação para o surdo que pretenda ser bilíngue (ou seja, fazem parte de um plano de ensino bilíngue como o que estava sendo colocado em prática). No entanto, esses momentos não serão analisados ou discutidos nesta dissertação.

a inclusão da família nesse processo de ensino do surdo, pois a família deve ser o primeiro espaço sinalizado (aos familiares deve ser possibilitado, pela escola/sistemas de ensino, estarem incluídos; são necessários momentos de sensibilização; é preciso que sejam oferecidos cursos de Libras e oportunidades de interação com a comunidade surda).

Estas estratégias já foram pontuadas por outros pesquisadores, tais como Slomski (2011, p.66) que ressalta que o ambiente educacional para o surdo deve ser um ambiente sinalizado, por isso defende que esse ambiente seja a escola bilíngue, pois só em uma escola organizada para a educação bilíngue do surdo, estas estratégias poderão ser postas em prática, ou seja, no modelo de inclusão que temos hoje, com os surdos espalhados por todas as escolas comuns as estratégias ressaltadas acima acabam sendo uma impossibilidade. Por conta das dificuldades no modelo atual de educação inclusiva, com surdos em salas de ouvintes, sem professores bilíngues ou intérpretes, com AEE em SRM, entre outras, é que a Comunidade Surda tem lutado pelas escolas bilíngues, por reconhecer que somente nesse espaço há a possibilidade de haver todos os ajustes necessários para que a educação bilíngue aconteça.

#### 4. LETRAMENTO E EDUCAÇÃO DE SURDOS

Na área de educação de surdos, todas as pesquisas indicam que os sujeitos surdos, em sua maioria, mesmo depois de anos de escolarização não tem conseguido se tornar sujeitos letrados, ou seja, aquele sujeito que se envolve em práticas sociais de leitura e escrita. As discussões sobre letramento na educação de surdos, embora envolva a aquisição da L1 – a língua de sinais – estão localizadas no âmbito do domínio da segunda língua, a Língua Portuguesa. As discussões giram em torno do fato de o surdo não se apropriar dessa segunda língua em níveis que possam ser considerados de letramento. Geralmente aprendem a decodificar palavras sem conseguir extrair significado de um texto.

Se há uma preocupação de que a prática de letramento na escola para as crianças ouvintes esteja sendo somente a prática de alfabetização restrita à “aquisição de códigos (alfabético, numérico)”, com relação ao surdo, isto é muito mais preocupante. Botelho (2005, p. 63), a partir de sua pesquisa sobre letramento de surdos, diz que no ensino desses sujeitos, de modo equivocado, “a perspectiva de construção do sentido do texto está associada à ideia do domínio das palavras”, entretanto, as dificuldades de interpretação e produção textual dos surdos não depende de este conhecer uma gama enorme de palavras, pois mesmo quando apresenta o conhecimento de um grande montante do léxico “não sabem considerar o contexto”. É oportuno pensar em estratégias de ensino que possam ser utilizadas para o ensino e aprendizagem das duas línguas envolvidas no processo educacional desse sujeito, possibilitando seu desenvolvimento global, inserindo-o em contextos que promovam o letramento.

## 5. O PERCURSO DA PESQUISA

A pesquisa foi direcionada com base na questão problema: “metodologias adequadas de ensino de língua para alunos com surdez contribuem para o letramento desses sujeitos em Língua Portuguesa?”. A partir disso, os dados foram coletados e organizados de forma que a análise dos resultados pudesse confirmar ou descartar as asserções do projeto de pesquisa que estão colocadas a seguir: I. A partir do uso de estratégias adequadas de ensino de língua, os sujeitos surdos passam a se apropriar e fazer uso de modo mais efetivo tanto da L1, a Libras, como da L2, a Língua Portuguesa. II. O ensino da Libras como L1 em contextos de interação e a partir de situações contextualizadas tem efeito positivo sobre o ensino da segunda língua, a LP. III. O ensino da LP com estratégias de ensino de segunda língua torna-se significativo para o sujeito surdo e seu aprendizado tende a deixar de ser um sacrifício, quebrando a rejeição a essa língua.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, o *projeto de intervenção* consistiu na elaboração e aplicação de um *plano de ensino bilíngue*

*para surdos*: ensino da Língua Brasileira de Sinais-Libras como 1.<sup>a</sup> língua, e da Língua Portuguesa como 2.<sup>a</sup> língua, no intuito de contribuir para o desenvolvimento da educação bilíngue instituída na legislação brasileira (Lei n.º 10.436/02, Dec. n.º 5.626/05) como abordagem educacional para pessoas com surdez.

O desenvolvimento do plano de ensino bilíngue se deu a partir do procedimento metodológico da *sequência didática* e tem como características: I. O ensino/aprendizado da Libras e da LP em contexto significativo, não com palavras/sinais soltos; II. Ensino em momentos didáticos distintos, com a clareza de que são línguas de modalidade e estrutura diferentes; III. Uso da Libras como língua de instrução, não apenas como suporte para o ensino de palavras da língua portuguesa; IV. Seleção/elaboração de material didático-pedagógico adequado ao ensino de surdos (material imagético).

O plano utilizou como material de apoio os vídeos de histórias em Libras (contos, fábulas, etc.), enviados pelo MEC para todos os espaços de AEE, pois como constatado em uma pesquisa anterior (SILVA, 2012), este recurso pedagógico não é utilizado, ou é subutilizado pelos professores, pois que acreditam ser um material muito difícil, o que ocorre pela falta de domínio da Libras por esses profissionais.

## 6. PROCESSO DE APLICAÇÃO DO PLANO DE ENSINO BILÍNGUE: ANÁLISES E RESULTADOS

O plano de ensino bilíngue foi estruturado a partir do procedimento metodológico da sequência didática. As atividades para ensino da Libras, como L1, e da LP, como L2, iniciaram-se após uma avaliação preliminar do desenvolvimento dos alunos nestas duas línguas, conforme organizamos a seguir para apresentar a execução do plano e seus resultados: A avaliação pedagógica para diagnóstico inicial foi realizada considerando dois eixos: a) a avaliação do domínio da Libras e b) avaliação do domínio da LP<sup>7</sup>.

---

7 Cf. Quadros & Cruz (2011): Língua de Sinais: Instrumentos de Avaliação.

As avaliações mostraram que a maioria dos alunos participantes apresenta domínio restrito da LP independente do tempo de frequência escolar e frequência em SRM. A partir dessas avaliações iniciais, confirma-se o que diz Góes (1996; 2012, p.4):

[...] a história escolar do aluno tende a ser constituída por experiências bastante restritas que configuram condições de produção de conhecimento pouco propícias ao domínio da língua portuguesa. Em geral as aprendizagens são pobres e envolvem escasso uso efetivo da linguagem escrita sobretudo nas séries iniciais. Mesmo Posteriormente, as atividades de escritura e leitura são limitadas a textos “simples” e curtos. (GÓES, 1996; 2012, p. 4)

Nos espaços de AEE, lócus da pesquisa, para se produzir os dados foram trabalhadas as histórias (gênero conto e fábula): “Os três porquinhos”, “A galinha dos ovos de ouro” e “O patinho feio”. Foi utilizado como material pedagógico de apoio para o ensino da Libras os vídeos de histórias em Libras produzidos pelo INES – Instituto de Educação de Surdos.

O plano de ensino bilíngue se estrutura em fases e etapas, conforme segue: primeira fase: ensino da Libras, e segunda fase ensino da LP. Cada fase divide-se em etapas: 1.<sup>a</sup> etapa: planejamento, 2.<sup>a</sup> etapa: aplicação e 3.<sup>a</sup> etapa: avaliação. A estruturação do plano de ensino exige momentos de planejamento anteriores e posteriores à aplicação de cada fase, pois inicialmente é necessária a seleção e produção de materiais pedagógicos imagéticos (fichas, jogos da memória, atividades para o caderno, etc.) e organização de estratégias como, por exemplo, o “banco de imagens” que deve explorar não só imagens dos personagens das histórias, mas imagens que representem conceitos imbricados nestas e que devem ser explicados em Libras. E a organização de atividades relacionadas com o texto da história, como atividades que relacionam sinal-palavra ou imagem-palavra, atividades que exploram aspectos

gramaticais do texto e, por fim, estratégias de apresentação do texto completo, na fase de ensino da LP.

A primeira fase, a de ensino da Libras, é a mais simples para os surdos, pois a Libras é sua língua natural e, por isso, aprendem mais rápido. Nessa fase da pesquisa todos os alunos conseguiram se apropriar da narrativa e recontar em Libras individualmente, após aprender sinais da história trabalhada que ainda não conheciam, através das atividades do banco de imagens, atividades no caderno que associavam imagem e sinal, vídeos das histórias em Libras e demais atividades para o aprendizado desta. Entretanto, na segunda fase, a do ensino da LP, como é compreensível no processo de aprendizado de uma segunda língua, os passos foram mais extensos, pois essa fase exige muito mais atividades o aprendizado é mais demorado e com resultados menores, mas não menos importantes, em se comparando o espaço de tempo, o número de atividades envolvidas e o aprendizado dos alunos.

Desse modo, como o objetivo é trabalhar com a língua em contextos significativos, contextos completos, portanto, uma atividade foi pensada especificamente para o plano de ensino deste projeto: apresentação da história escrita, texto completo, para reconhecimento de palavras/conceitos aprendidos. O aluno marca no texto (circula, usa marca texto ou lápis de cor, etc.) palavras/expressões que consegue reconhecer após toda a demanda de atividades aplicadas. Esta foi uma atividade que, a princípio, causou uma imediata rejeição dos alunos, pois a tendência dos surdos, já mencionada por outros pesquisadores, de rejeitarem o contato com textos longos, aqui também se fez presente. Após as explicações iniciais, a atividade despertou o interesse dos alunos que demonstraram surpresa ao descobrir que conheciam muito do texto e conseguiam entender bastante a partir da leitura mais detida. Segue-se essa atividade com o objetivo de dirimir as dúvidas restantes, com explicitação de palavras desconhecidas (geralmente verbos flexionados), entre outros aspectos que tenham impedido a compreensão total do texto; e volta-se a este para novas leituras até que o aluno consiga ler/compreender o

texto na sua totalidade, traduzindo-o para a Libras. Na pesquisa todos os alunos desenvolveram a compreensão leitora dos textos/contextos trabalhados.

Assim, nessa fase de ensino da língua portuguesa, depois de todas as etapas em que se desconstrói o texto para o estudo das partes (aspectos morfológicos, sintáticos e semântico-pragmáticos), e volta-se ao texto marcado anteriormente (na atividade para o reconhecimento de palavras/conceitos aprendidos) para a leitura em Libras, deve-se lembrar que esta é a etapa de avaliação para conferir se após todo o trabalho o aluno consegue extrair significado do texto. A maior parte dos alunos saiu-se surpreendentemente bem na atividade de leitura, demonstrando compreender o texto e realizando de fato a leitura, ou seja, sem equívocos na sequência, usando sinais da Libras que traduzem o que está escrito em Português, seguindo além da simples palavra, mas traduzindo o contexto, significando-o. Os resultados obtidos ao final evidenciaram o despertar do interesse pelo texto escrito, também o abandono da resistência inicial, o aumento da autoestima por perceberem que eram capazes de compreender o texto escrito, mesmo sendo “longo”, argumento que apareceu na fala de todos os alunos inicialmente.

Quanto à produção escrita, alguns alunos conseguiram produzir apenas pequenas sentenças relacionadas à história com apoio de imagens, mas levando em consideração que no momento da avaliação inicial não eram capazes de reproduzir na escrita nenhuma palavra relacionada ao contexto a ser estudado, essa pequena produção constitui-se em um grande avanço que poderia seguir para produções escritas maiores e mais elaboradas com a continuidade do trabalho com textos completos.

Em um dos espaços de AEE/SRM foi possível estender essa etapa de avaliação da compreensão do texto escrito com a utilização de outro texto com o mesmo assunto, mas um texto diferente para verificar o domínio do vocabulário, e de aspectos sintáticos e semânticos entre outros para compreensão do mesmo. Assim, lembrando que o trabalho de compreensão desse outro texto

também pode não ser simples, em outro tipo de texto, que pode ser um poema, outra história, ou uma notícia de jornal que aborde o mesmo tema, palavras diferentes aparecerão as quais o aluno surdo pode não conhecer o que exigirá explicação e/ou explicitação de significado/conceito.

Nesta experiência foi utilizado o texto da música “quem tem medo do lobo mau” que é relacionada ao conto estudado “os três porquinhos”. Um texto de gênero e tipo diferente utilizado para avaliar o nível de compreensão leitora de duas das alunas participantes, as únicas dentre os seis participantes que chegaram a esta etapa em virtude de já estarem em um nível escolar (série/ano escolar) mais alto que os demais participantes, ou seja, tinham um tempo maior de familiaridade com a LP. Esse resultado não significa domínio maior da língua, pois o domínio das alunas era restrito a contextos do seu dia-a-dia e na avaliação diagnóstica inicial as alunas não apresentaram nenhum domínio do contexto, não significaram a leitura, pois reconheceram apenas poucas palavras simples e curtas. No entanto, na avaliação final, as alunas saíram-se muito bem. Nesta atividade com outro texto da música reconheceram a relação com a história que estudaram (os três porquinhos) compreenderam cem por cento do conteúdo, após algumas intervenções, como a explicitação de sinônimos que não conheciam (p. ex. *pau/vara*, no contexto da história, sinônimo de *madeira*).

É importante ressaltar esses detalhes, pois muitos professores de surdos ainda tem a concepção equivocada de que o surdo não é capaz de compreender um texto completo e, por isso, apresentam ao surdo apenas palavras ou sentenças curtas descontextualizadas. Portanto, essa pesquisa demonstrou que é possível sim o surdo se apropriar do texto como um todo, de se reconhecer como leitor, significando o que lê e não apenas decodificando.

Nessa etapa de avaliação na fase de ensino da língua portuguesa, trabalha-se com a perspectiva da compreensão leitora e também da produção escrita, ressaltando-se a pertinência de

que esteja claro que leitura e escrita são dois aspectos totalmente diferentes no processo de aquisição da segunda língua. No resultado geral, dois alunos participantes chegaram a produzir sentenças, dois produziram textos com fortes marcas de interlíngua, apresentando dificuldades de compreensão para quem lê e necessitando de intervenções para reescrita; e outros dois não chegaram à fase de produção textual.

O processo de produção escrita em LP não é uma tarefa fácil para o sujeito surdo que não tem propriedade sobre essa língua, portanto as produções obtidas com a aplicação do plano de ensino bilíngue apresentam a inconsistência textual já descrita por Góes (1996; 2012) e características de estágios de interlíngua discutidos por Quadros & Schmiedt (2006). Desse modo, ressalta-se que o trabalho com o plano de ensino bilíngue não é trabalho para uma, duas ou três aulas, mas é o desenvolvimento de um trabalho minucioso que explora de todas as formas um único texto/contexto e que pode levar um bimestre ou mais até alcançar outro semestre. E é com a continuidade desse trabalho com textos/contextos completos que em longo prazo resultados mais efetivos poderão aparecer na produção escrita do surdo.

Entretanto, nesta experiência, a análise da avaliação final dos alunos, comparada à avaliação inicial, evidencia que houve avanços no domínio da Libras e também da LP. Os alunos mostraram avanços em vários aspectos ao final da aplicação do plano que envolve o desenvolvimento da linguagem compreensiva e expressiva em Libras e das habilidades de leitura (compreensão leitora) e escrita (produção textual) em LP.

Embora a produção escrita tenha deixado a desejar, porque é outra fase que exige maior tempo de exposição a textos completos, o contato com diversos gêneros, domínio de aspectos linguísticos que vão além do léxico e diversos outros fatores que só seriam adquiridos em longo prazo, a pesquisa mostrou que houve um desenvolvimento em vários aspectos. Os alunos passaram a mostrar interesse pelas atividades de LP, desenvolvendo habilidades de leitura e arriscando-se na produção textual, o que

antes não ocorria. Mostrou, sobretudo, que é possível o surdo gostar de aprender LP, e, diferente do que ainda povoa o imaginário de muitos educadores de surdos, é possível a pessoa com surdez aprender LP. E ainda que é possível o professor trabalhar com textos completos, saindo da velha prática de apresentar aos surdos somente recortes mínimos da língua (palavras e frases curtas, textos simplificados), pois só esse trabalho com textos/contextos completos e significativos resulta em aprendizado da segunda língua para o surdo, conforme ressaltam Karnopp & Pereira (2004;2011, p. 36):

[...] os alunos surdos desenvolvem estratégias para compreensão do funcionamento do português escrito, mas, para que isto aconteça, eles devem ser trabalhados com textos e não com vocábulos isolados. (KARNOPP & PEREIRA, 2004;2011, p. 36)

Levando-se em consideração que no processo de aquisição da língua ocorre primeiro o estágio de compreensão e por último o estágio de expressão – “Compreensão precede produção! Leitura precede escrita!” (QUADROS & SCHMIEDT, 2006, p. 42), ressalta-se que o período de aplicação do plano de intervenção foi curto para o desenvolvimento das habilidades de produção escrita (estágio de expressão) na segunda língua, pois este é um processo que pode ser demorado para qualquer pessoa em processo de aprendizado de uma segunda língua e, com relação ao surdo, isso é mais prototípico ainda. No entanto, as habilidades de compreensão leitora desenvolvidas foram percebidas em todos os participantes da pesquisa.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que a experiência mostra é que houve a tentativa de produção por parte dos alunos, algo que não era constatado nos lócus da pesquisa. Houve um trabalho com textos completos que inicialmente foram rejeitados pelos alunos por estes não estarem

acostumados a serem expostos a textos completos, e por isso, se sentiram incapazes de compreender um texto “muito grande”, conforme dito por eles, mas que em razão do trabalho executado, os alunos aceitaram o texto lendo-o e mostrando satisfação por perceberem que estavam de fato compreendendo, vendo que é possível compreender um texto “grande”.

A experiência evidencia que é possível um trabalho com textos completos e que este é necessário para que o aluno surdo vá se familiarizando entre outros aspectos com a morfologia, a sintaxe e a semântica da língua. Evidenciou que a exposição aos textos e ao trabalho minucioso de desconstrução e reconstrução do texto vai acostumando o aluno surdo ao contato com a língua escrita, de tal modo que o familiariza com o uso do vocabulário, com a ordem das sentenças, as flexões verbais, os conectivos, etc., ou seja, além de ir se familiarizando com o léxico, internalizando-o a cada texto trabalhado, o aluno vai reconhecendo a cada texto o léxico já aprendido no texto anterior e, ao internalizá-lo pelo uso, realiza a leitura em contextos completos e significativos na estrutura da língua.

Assim, o plano de ensino bilíngue demonstrou ser uma metodologia de ensino de línguas para o surdo, que, se aliada a outras ações de organização e implementação do processo educacional, poderá contribuir para o letramento desse sujeito na sua língua primeira, a Libras, e também na segunda língua, a LP, evidenciando que a continuidade de um trabalho com essas características levará o surdo a tornar-se um leitor e produtor competente na segunda língua. Cabe lembrar que o plano de ensino bilíngue apresentado é uma prática que contribui com a aquisição da primeira e da segunda língua de sujeitos surdos e com o letramento de modo geral. Na segunda língua, como uma estratégia que mostra resultados positivos, mas não é uma solução imediata, ou sequer, é solução para todos os problemas na educação de surdos.

Esta pesquisa mostrou que uma organização do ensino de línguas para o aluno com surdez, que segue parâmetros como os

que foram seguidos nesse plano de ensino bilíngue, é um caminho eficaz para o letramento desse sujeito. O letramento nas duas línguas, e, sobretudo na LP, é possível com um trabalho contínuo e organizado com textos/contextos completos e significativos. Um trabalho como já se ressaltou que não é fácil nem rápido, mas necessário, pois somente a continuação e pertinência de um trabalho com essa organização poderá em longo prazo ir fazendo com que o surdo vá a cada fase/ano/ciclo escolar demonstrando avanços no seu desenvolvimento linguístico e, principalmente, na apropriação da segunda língua.

## REFERÊNCIAS

- ALVEZ, Carla Barbosa. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação dos surdos – Ideologias e práticas pedagógicas*. 1ª. ed., 2ª. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez*. SEESP/SEED/MEC. Brasília/DF, 2007.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 05 de jul. de 2010.
- BRITO, L. F. *Integração Social e Educação de Surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. 4.ª ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- KELMAN, Celeste A. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, Eulália (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- KARNOPP, Lodenir Becker. PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. *Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos*, (2004), In: LODI, Ana Cláudia Balieiro, HARRISON, Kathryn, Marie Pacheco. CAMPOS, Sandra Regina Leite de. (Orgs). *Leitura e Escrita: no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

- LACERDA, C. B. F. SANTOS L. F. CAETANO, J. F. *Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos*. In: Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. Lacerda, C. B. F., SANTOS, L. F. (Orgs.), São Carlos: EdUFSCar, 2013.
- \_\_\_\_\_. LODI, Ana Cláudia Balieiro. *A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas*. In: Uma escola, duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização. LODI, A.C.B. e LACERDA, C. B. F. (Orgs.), Porto Alegre: Mediação, 2010.
- LODI, Ana Cláudia Balieiro. *Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos*. In: Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. Lacerda, C. B. F., SANTOS, L. F. (Orgs.), São Carlos: EdUFSCar, 2013.
- MOURA, M. C. de. *Surdez e linguagem*, Coleção UAB—UFSCar, Pedagogia, Língua brasileira de sinais – Libras, São Carlos, 2011.
- QUADROS, R. M. de. CRUZ, C. R. *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2006.
- \_\_\_\_\_; SCHMIEDT, Magali L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos/*. – Brasília : MEC, SEESP, 2006.
- SÁ, N. R. L. A. *A educação dos surdos: a caminho do bilinguismo*. Niterói: Eduff, 1999.
- SANTANA, Ana Paula. *Surdez e Linguagem*, São Paulo: Plexus, 2007.
- SILVA, Francisca Maria Cerqueira da. *Processo educacional de surdos na cidade de Marabá*. In: V CBEE-Congresso Brasileiro de Educação Especial... Anais. UFSCar-São Carlos-SP, 2012, p. 12055-12069.
- SLOMSKI, Vilma Geni. *Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas*. 1.<sup>a</sup> ed. (2010), 1.<sup>a</sup> reimp. Curitiba, Juruá, 2011.
- SKLIAR, Carlos (org). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. (5<sup>a</sup>.ed.), Porto Alegre: Mediação, 2011.
- STUMPF, M. R. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, R. M. de (Org.). *Estudos Surdos III*. Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2008.
- TURETTA, B. dos Reis. GÓES, M. C. R. de. Uma proposta inclusiva bilíngue para as crianças menores. In: *Uma escola, duas línguas: Letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização*. LODI, A.C.B. e LACERDA, C. B. F. (Orgs.), Porto Alegre: Mediação, 2010.



## **PROCESSO DA TRANSDICIPLINARIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ**

Renato Yahé Krahô(UFT)  
Francisco Edviges Albuquerque (UFT)

### **1. INTRODUÇÃO**

Este texto propõe discutir o processo da transdisciplinaridade no contexto da educação escolar indígena bilíngue e intercultural nas escolas indígenas Krahô. Apresenta uma discussão fundamentada em leituras realizadas nas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de língua e literatura da Universidade Federal do Tocantins, em leituras relacionadas à educação indígena, bem como no período de pesquisa e estudo dedicados para elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP da Escola Estadual Indígena 19 de Abril, situada na Aldeia Manoel Alves Pequeno<sup>1</sup>. Objetivamos levar essa proposta para os professores indígenas da referida escola para trabalharem com conhecimentos voltados para a própria realidade sociocultural, onde estão inseridos.

Para essa prática percebemos a necessidade de um trabalho interligado entre a escola e à aldeia onde são descobertos e

---

1 O território indígena Krahô possui cerca de 320.000 hectares de terras e está localizado ao nordeste do Estado do Tocantins, entre os municípios de Itacajá e Goiatins com aproximadamente 28 aldeias no interior territorial Krahô entre os municípios citadas acima com a população geral de aproximadamente 3.000 pessoas. E a Aldeia Manoel Alves Pequeno fica situada no município de Goiatins-TO, aproximadamente 320 km da capital Palmas-TO e 9 km da cidade mais próxima que é Itacajá-TO (DSEI/TO 2015)

transmitidos os conhecimentos cosmológicos da cultura Krahô para os jovens e crianças. Desse modo, segue-se na perspectiva de fortalecer e manter vivas nossa língua e cultura, pois se percebe que cantigas, mitos e ritos Krahô estão deixando de ser praticados no contexto da educação tradicional. Em razão disso, escolhi esse tema para trabalhar na minha linha de pesquisa de mestrado a fim promover estudos sobre a nossa educação tradicional que está desaparecendo da nossa cultura.

## **2. EDUCAÇÃO TRADICIONAL E TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTOS TRADICIONAIS KRAHÔ ATRAVÉS DAS FESTAS TRADICIONAIS**

Percebe-se que muitos saberes tradicionais estão desaparecendo de nossa cultura devido a diversos fatores políticos, econômicos, sociais e outros como o fato de a própria comunidade não se interessar por preservar e manter vivos esses costumes milenares. Esse fato despertou-me o interesse, a iniciativa, bem como a preocupação de pesquisar e trabalhar em torno desse tema na escola, de forma mais clara e em conjunto com a comunidade. Nosso intuito passa pela tentativa de solucionar os problemas que vêm afetando a continuidade dos nossos costumes e saberes tradicionais, uma vez que nossa cultura precisa ser preservada, valorizada e mantida viva.

Entendemos que o projeto de elaboração de um PPP para que a escola da nossa comunidade seja autônoma em todos os contextos, diferenciada, bilíngue e intercultural seja o passo inicial para a execução de uma proposta de ensino que atenda aos anseios da comunidade indígena, respaldados por uma concepção de educação no paradigma emergente e, também, amparada pela Constituição de 1988. Esse é um dos desafios voltados para educação escolar indígena Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno, da Escola Estadual Indígena 19 de Abril, bem como para todas as escolas do povo Krahô, cada qual, com todas suas peculiaridades de ensino, mas buscamos as concepções desse novo paradigma educacional voltado à

interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como proposta para o ensino Krahô.

Segundo Albuquerque (2011) as Escolas Indígenas configuraram-se em instrumento de resistência cultural, social e histórica. Com respaldo constitucional, os povos indígenas brasileiros podem transformar a escola, uma instituição antes da Constituição Brasileira de 1988 utilizada para homogeneizar a diversidade cultural indígena do país, em um mecanismo de valorização e preservação de suas línguas maternas.

O povo Krahô, ainda, prima pela manutenção de suas tradições e luta constantemente para preservar a nossa cultura, não deixando que a cultura dos não indígenas interfira de maneira contundente nos nossos costumes. Sabe-se que a cultura Krahô está sempre em movimento e não é sustentável sem suas práticas culturais, as quais movem e amparam atividades socioculturais do povo Krahô. Assim, se não houver manifestações, a cultura enfraquece e o povo corre o risco de perder sua identidade cultural, por isso as nossas práticas educacionais são muito importantes para a manutenção da nossa cultura e para sustentabilidade do nosso povo. Todo processo educacional precisa de muita atenção, ainda mais quando se trata de educação indígena, que tem todas as suas especificidades, conjunturas, complexidades e diversidades cosmológicas.

Essa discussão não é uma questão simples, ou seja, de solução rápida, precisando ser problematizada junto com a escola, com a comunidade e com os demais responsáveis envolvidos nas questões de políticas públicas educacionais para garantir e suprir anseios de uma educação diferenciada.

Os povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do

Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação (RCNEI, 1998, p. 34), os princípios contidos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) dão abertura para a construção de uma nova escola, que “respeite o desejo dos povos indígenas, por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes deem acesso aos conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades”.

## **2.1 EDUCAÇÃO KRAHÔ: TRANSMISSÃO DOS SABERES TRADICIONAIS**

Percebem-se por relatos dos mais velhos que os Krahô possuíam uma educação tradicional rígida e que os jovens eram obrigados a passar por todos os rituais educativos, por meio dos quais recebiam educação tradicionalmente da cultura, que era colocada em prática no dia-a-dia de suas vidas, como valorizar a cultura, respeitar os pais e os mais velhos. Esses ensinamentos eram repassados e ensinados pelos mais velhos, tanto no pátio da aldeia quanto nas atividades do dia-a-dia como nas roças, nas caçadas, pescarias, rituais, corridas de tora, dentre outros.

Hoje a educação tradicional Krahô não vem acontecendo como antigamente nas festas tradicionais educativas, como Kêtuwajê, Pêp Cahhàc, Cahtyhti, mas eles buscam manter muitos aspectos de sua cultura e uso da língua, por meio da prática de muitos rituais. Embora diferente de outras épocas, a educação Krahô tem se fortalecido, pois eles reconhecem que os jovens precisam se reeducar culturalmente, reconhecer a sua identidade como indígenas, dar mais valor a seus costumes, cultura e língua, bem como interessarem-se em participar das nossas festas e apresentações culturais para não se tornarem um mênã perdido, um mênã que não saiba nada da sua cultura, pois não basta ser indígena apenas pela aparência física.

## 2.2 DIVISÃO SOCIAL ENTRE WACMEJÊ E CATÀMJÊ

A organização social das aldeias é feita por meio de dois partidos, ou seja, é através dessa organização sócio-política que o povo Krahô se organiza para todas as atividades culturais e, principalmente, nas festas tradicionais e corrida com toras: Wacmêjê é o partido do (verão) e Catàmjê é o partido do (inverno). Portanto, para o povo Krahô são os nomes que definem essas divisões sociais, por meio dos nomes os Krahô se identificam individualmente e coletivamente a qual partido um Krahô pertence.

Segundo Melatti (1970, p.207) “uma série de atos de caráter ritual ou simbólico distinguem os membros de cada uma dessas metades da contrária”, visto que nas reuniões realizadas no pátio, o centro da aldeia, os Catàmjê ficam a oeste e os Wacmêjê do lado leste. Em uma entrevista com Ismael Hapac Krahô, 72 anos e liderança na Aldeia Manoel Alves Pequeno, registramos que a cada estação do ano ou a cada seis meses esses partidos encarregam-se em governar as atividades da aldeia coletivamente, ou seja, em executar todas as atividades da comunidade.

Essa transição dos partidos em governar aldeia é bem complexa, mas democrática. Esses conhecimentos são milenares e vêm desde a existência desse povo sempre colocando em práticas todos estes saberes como, marcação de tempo que seriam o sol, a lua e a chuva e, por fim, os mandamentos destes partidos, fora outros conhecimentos.

Ainda para esse autor (idem, p. 208)

em muitos dos cerimoniais de que participam essas metades, um dos membros da metade Catàmjê produz uma série de gritos agudos e longos. Segundo um informante, trata-se do grito do gavião irërëkateré, que costuma gritar antes do sol sair. Segundo outro informante trata-se do gavião hàc tycti (tradução literal: “gavião preto”), enquanto o grito dos Wacmêjê seria o da rolinha tut caprêcre (tradução literal: “pombo vermelho”). Os gritos dos Wacmêjê

são ouvidos na estação seca, enquanto os dos Wacmêjê, na estação chuvosa; aos gritos de cada metade, a metade contrária responde com uma espécie de recitativo.

De acordo com Melatti (1978) dentro da cultura krahô há duas maneiras de atribuir nomes pessoais, “uma para os indivíduos que nascem no grupo e outra para os estranhos que são incluídos no grupo tribal depois de crescidos ou que visitam durante algum tempo” (MELATTI, 1978, p.104). Atualmente, esse rito de nomeação com os não indígenas é denominado de batizado pelos Krahô.

Para Melatti (1978) um costume tradicional como as corridas com a tora que acontecem dentro da aldeia são na grande maioria realizadas bem cedo, antes que os moradores da aldeia iniciem as atividades do dia. Para realizar a corrida de tora, os Krahô fazem a divisão de dois grupos, sendo as metades *Wacmejê* (verão) e *Katâmjê* (inverno). Além das metades citadas, existem também outras metades que disputam a corrida, mas isso varia de acordo com o ritual.

De acordo com Melatti (1978), tanto os homens, quanto as mulheres e as crianças podem correr com as toras. Os homens correm praticamente todos os dias, as mulheres e as crianças raramente correm. As toras direcionadas aos homens, mulheres e crianças variam tanto de tamanho quanto de peso, a dos homens sempre são maiores e mais pesadas, as das mulheres são menores e mais leves e as das crianças são bem mais leves do que a tora das mulheres.

Durante a minha pesquisa entrevistei os mais velhos para saber como chegaram a essa conclusão de dividir este tempo de mandato de cada partido. Eles me falaram que os meses eram contados a cada luar. Então a minha hipótese é que essa classificação veio de conhecimentos dos ancestrais e que um partido governa durante a época chuvosa, que inicia no mês de abril e termina até o mês de outubro e outro partido governa do mês de outubro até o mês de abril, alternadamente.

E o fim de mandato de cada partido é bem democrático. É finalizado com festas de confraternização, passando toda responsabilidade para outro partido. O partido do Wacmejê governa durante época seca e o partido do Catãmjê governa durante a época chuvosa. Dentro desses partidos há pessoas indicadas para exercer funções específicas como: governantes das atividades tradicionais, conselheiros, etc. Durante nesses seis meses esses representantes governantes são responsáveis para liderar o grupo no modo geral, já os outros partidos só seguem as decisões do partido mandante sem nenhuma interferência.

Assim que termina o mandato de um partido, o outro partido passa a governar a aldeia. Atualmente esse processo tem sofrido interferência de vários fatores de ordem política interna da sociedade, mas o povo Krahô permanece com sua organização social respeitando a divisão dos partidos. Em uma festa tradicional, há alguns indígenas que questionam a indicação de um ou outro representante, mas o respeito pelas decisões do partido que lidera, ainda permanece. Entendemos que se não houver esse elo entre ambas as partes dos partidos, a organização social Krahô estará sujeita a se tornar uma cultura frágil. Isso reflete nas políticas educacionais aplicadas no âmbito da aldeia, sendo um desafio que nós, professores indígenas e representantes comunitários, junto com as nossas lideranças devemos realizar, cumprindo o nosso papel e o nosso dever de lutar para que isso não se perca diante dos nossos olhos. Não devemos fingir que a nossa cultura está preservada e viva, para que continue viva, temos que unir forças e trabalhar com a conscientização das crianças e jovens sobre a importância e a valorização da nossa cultura.

### **2.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO POVO KRAHÔ**

Segundo Albuquerque (2011), com a implementação de uma política pedagógica adotada pelo Estado do Tocantins, com o princípio básico da conquista da autonomia socioeconômica e cultural dos povos indígenas e com a implantação do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Krahô, a partir de 2009, a

educação indígena no Tocantins apresentou muitas mudanças, o número de escolas tem aumentado e o número de evasão e reprovação vem diminuindo significativamente. Atualmente, segundo esse autor (2011), todos os estudantes Krahô têm o privilégio de estudar em escolas de suas aldeias, uma vez que possuem escolas com Ensino Fundamental e Médio funcionando em várias aldeias. Das vinte e oito aldeias Krahô, treze possuem escolas bilíngues e todas funcionam regularmente. A aldeia Manoel Alves Pequeno é a que possui mais material escrito em Krahô e é uma das que, há mais tempo, vem implementando uma educação escolar bilíngue, intercultural e diferenciada.

Para o povo Krahô os conhecimentos tradicionais estão sob a responsabilidade dos velhos, por isso, quando morre um velho, perdem-se todos os conhecimentos, visto que os velhos são as bibliotecas vivas guardiãs dos nossos conhecimentos. Assim, é de suma importância os jovens se apropriarem desses conhecimentos e transmitirem para as crianças, num processo repassado de geração a geração. Poucos sabem que esse processo de ensinamento é através da oralidade, das práticas, de observação e, principalmente, de ouvir, ao contrário da educação dos não indígenas, que primeiro passa por todo processo de escolarização, como aprender a ler e a escrever.

Dentre todas essas ameaças, o povo Krahô vem resguardando seus costumes e tradições, realizando rituais socioeducativos sagrados, os quais são repassados conhecimentos voltados para formação de seres sobre seus valores individuais e coletivos. Conforme diz o CF/88 Art. 231 “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”.

Partilhando dessa ideia, Candau (2012, p.237) assegura que incorporar a perspectiva intercultural nos diferentes âmbitos educativos é necessário para que haja a possibilidade de potencializar os “processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia a todos/as do direito à educação, teremos que afirmar a

urgência de se trabalhar questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares”.

Para alcançar essa nova modalidade de educação a fim de integrar os conhecimentos tradicionais Krahô, pretendo buscar meios de preservar não só a língua materna, mas principalmente as atividades socioculturais e as formas constituídas de viver coletivamente nas comunidades indígenas, respeitando seus mecanismos de transmissão de conhecimentos acumulados aos seus membros mais jovens. Assim, intenciono levar esses alunos para além das quatro paredes e envolvê-los em atividades práticas na busca dos saberes de seus antepassados por meio da pesquisa na comunidade e interação com os mais velhos, a fim de aproveitar essas estratégias para que essa cultura não desapareça.

### **3. PROPOSTAS PARA UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA**

Uma das principais propostas para educação escolar indígena Krahô é trabalhar através de temas contextuais, de forma a não centralizar apenas nas disciplinas, mas sim, contextualizando todos os conteúdos voltados para a realidade Krahô. Esses são um dos nossos eixos temáticos a serem trabalhados dentro da nossa escola, abordando todos os conhecimentos tradicionais, culturais, históricos, geográficos, linguísticos, locais, regionais e universais, não focados somente num conteúdo ou disciplina. Desse modo, relatamos sobre algumas festas da nossa cultura.

#### **3.1 FESTA DE COLETA DE FRUTAS NATIVAS: MÊIHJÊN**

Com a ocorrência de muitas queimadas nos arredores da aldeia, realizamos um trabalho para conscientização da comunidade, visando que essa situação se revertesse em função de se manter uma das festas tradicionais como a festa de colheita das frutas do cerrado. Com esse trabalho de conscientização e preservação do meio ambiente, foi possível elaborar um projeto extraescolar com foco na transdisciplinaridade e interdisciplina-

ridade, enfatizando o eixo temático sobre a preservação das plantas do cerrado.

Nessa festa de colheita das frutas nativas as mulheres se reúnem no pátio da aldeia ao final da tarde e vão de casa em casa pegar o cofo dos homens para irem colher as frutas. No dia seguinte, bem cedinho, as mulheres se reúnem novamente no pátio e os homens oferecem alimentos como café da manhã para cada mulher que pegou seus cofos. Após isso, as mulheres irão para o mato em busca de colher as frutas. As principais frutas são: buriti, bacaba, cajuí, mangaba, coco rasteiro e oiti. Enquanto isso, os homens ficam nas aldeias preparando as comidas para as mulheres. No final da tarde as mulheres se reúnem perto da aldeia esperando entardecer para irem até o pátio da aldeia aguardando os donos dos cofos comparecerem com a comida para fazerem a troca das frutas pela comida. Assim, a festa de colheita de frutas se encerra com muita fartura de alimentos neste dia. E, à noite, acontecem as cantorias com maracá, no pátio.

### **3.2 FESTA DA BATATA: TORA DA BATATA/ JÀT JÕ PI**

Essa festa é uma das principais do povo Krahô, sendo realizada todos os anos. A duração é de aproximadamente quatro dias, quando são realizados todos os tipos de manifestação cultural e é uma das mais completas que existe, envolvendo casamentos, corte de cabelos, pinturas corporal, corrida com toras, paparuto (bolo tradicional de mandioca), cantorias, danças e Hôxwa (palhaço tradicional Krahô).

No primeiro dia, é feita uma reunião quando são decididas as medidas da organização da festa, pois se trata de um evento grandioso e importantíssimo, uma vez que dentro dessa festa as atividades são divididas entre homens e mulheres. Os Hôxwa vão para o mato cortar a tora da batata Jàt Jõ Pĩ. A função dos Hôxwa neste aspecto é especial, pois somente eles são responsáveis pela preparação da tora. E todas as mulheres da aldeia irão buscar os alimentos da roça como: batata doce, inhame, cará, mandioca e etc. A mandioca é para fazer paparuto servido na confraternização

entre os noivados ou recém-casados. E cada família é responsável pela preparação do paparuto de novos casais, que seria uma oferenda entre as famílias. Essa troca ocorre depois da corrida de tora da batata, Jàt Jõ Pĩ.

Durante o dia as atividades culturais realizadas são: corridas de tora, (tronco de buriti), corte de cabelos, pinturas corporais, cantorias nas ruas da aldeia. Durante a noite toda até amanhecer o dia, só tem cantorias no pátio da aldeia. Dessa atividade todos participam os homens, as mulheres e as crianças. Depois de tudo programado, os Hôxwa irão cortar a tora e as mulheres irão para a roça buscar as batatas e as mandiocas para fazer paparuto. E os homens também irão para o mato caçar e outros para as pescarias e, os que ficarem na aldeia, irão fazer outras atividades na preparação da festa. Quando amanhece o dia, mais ou menos seis horas, os homens vão buscar a tora da batata. A tora deve ficar mais próxima da aldeia aproximadamente seiscentos metros de distância. Essa corrida é competida entre dois partidos o **Kyj catêjê** e o **Harã catêjê**. Embora em atividades diferentes todos são envolvidos em alguma função específica durante a festa.

Antes da corrida, é feito um ritual de cerimonial das toras, no qual somente os conhecedores da cantiga podem participar desse momento. Após isso, é liberada a corrida, ou seja, é permitida a largada. O partido que chegar primeiro no pátio da aldeia é considerado o campeão do ano. Essa corrida é muito importante para os Krahô, os jovens se preparam o ano todo para essa competição. Somente os mais fortes conseguem carregar essas toras. Cada tora pesa aproximadamente 150 kg, sendo a mais pesada que tem dentre outras toras que os Krahô carregam, essa festa da batata é muito importante para nós, pois envolve muitas atividades culturais e é uma das festas que ocorre todo ano.

Após a chegada das toras, as famílias dos recém-casados começam a trocar paparutos entre si e somente os pais dos recém-casados que não tiverem filhos ou são noivos podem trocar o paparuto. Ao entardecer, é realizada cantoria no entorno da aldeia, onde somente as pessoas especialistas nos cânticos da

festa da batata podem participar, não sendo permitida a presença de outras pessoas participando desse momento. Dentro desse grupo existe uma pessoa especial que tem a função de arremessar as batatas nos outros. Também não é qualquer pessoa, esse papel é atribuído a partir do ritual de nomeação. E após esse ritual, no final da tarde, são apresentadas várias atividades culturais em torno do fogo onde os Hôxwa se apresentam para o público em forma de brincadeiras cômicas. Dentro destas apresentações, os Hôxwa se apresentam de forma engraçada, imita as frutas da roça, ou seja, representam simbolicamente os alimentos da roça. Em cada gesto dos Hôxwa, são percebidos nos movimentos deles a imitação das plantas.

Antes de acontecer a festa a comunidade indica duas pessoas para fazer convite para outra aldeia participar da festa. Essas pessoas tem obrigação de ir naquela aldeia e convidar pessoalmente a comunidade e levar de volta para aldeia onde a festa irá acontecer. Depois de tudo pronto, ou seja, tudo organizado com toda preparação pronta como alimentos, enfeites, dá se o início da festa da batata. Neste dia, todos se preparam como: pinturas corporais, corte de cabelos, etc. Também neste mesmo dia, acontecem várias atividades culturais como: corrida de tora, cantorias e etc. A corrida de tora acontece no período da tarde, quando os homens competem entre si entre wacmêjê e catâmjê. Para as mulheres também acontece igual, competem entre si, wacmêjê e catâmjê.

Após a corrida de tora, tem cantoria no pátio só que a duração é curta. E, durante a noite, a cantoria é longa, pois conta com muitas danças, brincadeiras e etc. Esse ritual termina mais ou menos meia noite, dando intervalo para as pessoas descansarem. Na madrugada, as pessoas começam acordar e se juntar no pátio para a cantoria, nesse momento os homens vão dançando e se aquecendo para corrida. Quando amanhece termina a cantoria e o pessoal se organiza no pátio para buscar a tora. Os primeiros a irem à frente onde estão as toras, pertencem ao partido do Harã catêjê e depois eguem os do partido do Kÿj catêjê.

A tora tem um rito especial, ou seja, tem uma cerimônia especial. O cantor tem uma especialização para fazer esse rito, portanto não é qualquer cantor que faz isso, pois tem uma cantoria em uma linguagem especial.

No segundo dia, no período da tarde, as pessoas se juntam numa casa para dar início à cerimônia da batata, ou seja, à cantoria da batata. Essa cantoria é feita na rua da aldeia, na frente das casas e somente os Hôxwa tem essa função de acompanhar o grupo de cantores.

Durante essa cantoria uma pessoa especial vai arremessando as batatas naqueles que estão à frente da cantoria com a obrigação de acertar neles as batatas arremessadas e o grupo que está sendo alvo tem a função de desviar dessas batatas para não ser alvo. Desse modo, quem for carimbado pelo arremessador com a batata deve sair da brincadeira, deixando outra pessoa assumir o seu lugar e assim sucessivamente. Quando chegam na metade da aldeia, vão para o pátio encerrar a cantoria.

Após isso, os pais dos Hôxwa preparam as fogueiras enquanto eles se organizam para a apresentação. Eles pintam o corpo e o rosto. Essas pinturas são feitas com pedra branca, especial para essa ocasião. Essas apresentações do Hôxwa são muito importantes e ocorrem em torno da fogueira, além de serem muito engraçadas. Durante essas apresentações os noivos andam em torno da fogueira esperando que as mães de suas noivas as entreguem para eles. Depois que as noivas são entregues aos noivos, os casais andam em torno da fogueira simbolizando a realização do casamento. Essa fogueira é revezada pelos Hôxwa e pelos recém-casados. Quando os Hôxwa se apresentam, os recém-casados se retiram e quando os Hôxwa se retiram os recém-casados retornam. São apresentações muito alegres e trazem muita felicidade para as pessoas. Se tiver alguém triste, logo a tristeza daquela pessoa vai embora. Os Hôxwa não podem se comunicar entre si por meio da fala, comunicam-se somente pelos gestos os quais, geralmente, representam as frutas da roça como: mandioca, abóbora, milho, etc. E, após apresentação dos

Hôxwa, os parentes levam a água para dar banho neles e depois é feita a cantoria de caprãñ xũm juhkô para os jovens e moças e assim se encerra a festa da batata.

#### 4. A ALDEIA: SUA VIDA SOCIAL

A comunidade da Aldeia Manoel Alves Pequeno sobrevive da agricultura de subsistência e, às vezes, com comercialização de artesanato, benefícios do governo federal e servidores públicos. Como as festas tradicionais requerem o uso de muitos alimentos para sua realização, é preciso ser plantada uma roça antes para depois realizá-la. A área plantada compreende pequenas roças de tocos de aproximadamente quatro tarefas, onde são cultivadas: arroz, feijão, milho, mandioca, feijão andu, fava, inhame, batata doce, abóbora, melancia, amendoim, banana, cana, gergelim, etc. Mas essa prática de plantar a roça tem sido uma tarefa cada vez mais difícil e as roças estão sendo praticamente para subsistência das famílias. Os jovens aos poucos estão perdendo essa prática de fazer roça e isso tem influenciado muito nas realizações das festas culturais.

As atividades comerciais da aldeia compreendem a venda de produtos agrícolas (milho, mandioca, feijão andu, banana, etc.); frutos do cerrado (pequi, mangaba, bacaba, oiti, buriti, cajá, etc.); artesanatos (pulseiras, colar, cofo, moco, brincos, arco e flecha, esteiras, abanos, cabacinha, maracá, cestos e outros); produtos silvestres (mel); caça e pesca. Para a nossa comunidade manter a cultura tradicional não basta ter alimentos, é preciso ter território, pois o território é muito importante para a vida de uma sociedade. Quanto aos aspectos hídricos, a Aldeia Manoel Alves Pequeno é vantajosa, pois seus recursos naturais propiciam águas em suas proximidades, como: córregos (*cô ja kryre*, *cô cacrojre*); cachoeiras (*kẽn cràti*, *kẽn crà re*); veredas, *pĩ rêr* (mata burros), Ribeirão dos Cavalos e Rio Manoel Alves Pequeno.

Antes, a nossa comunidade não estava preservando esse ambiente, o pessoal fazia muitas queimadas, muitas roças nas cabeceiras dos córregos. Logo, diminuíram-se as caças, as águas,

as queimadas acabavam com as frutas nativas, além de outras coisas. Porém, trabalhamos também para conscientização e preservação do meio ambiente, lembrando que é nele que encontramos e tiramos o nosso sustento. Percebemos que a nossa reserva indígena possui muita vegetação típica: cerrado, mata ciliar, veredas, rupestre, *pà*, *hakôt*, *põ*, *ihcawe*, *irom*, *harê*, *hituw*, etc., havendo poucas áreas não florestadas. Assim, focamos fortemente no sentido de preservar o meio ambiente para que possamos resgatar e até manter algumas das nossas festas tradicionais, bem como a nossa própria subsistência.

##### 5. COMO SUPERAR OS DESAFIOS PERANTE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA?

Em 1989 foi feito um levantamento sociolinguístico dos diferentes povos indígenas do então Estado de Goiás. Braggio (1992b, p. 2) afirma que os dados obtidos foram pesquisados com os seguintes povos: Krahô, Apinayé, Karajá/Javaé, Xerente, Avá-Canoeiro e os autodenominados “Tapuia”, nas comunidades de Manoel Alves pequeno, Mariazinha, Santa Isabel do Morro, Canoanã, Porteira, Carretão e Cachoeira. A pesquisa foi realizada por Membros da Secretaria de Assuntos Indígenas, do Setor de Etnolinguística do Museu Antropológico e por duas educadoras e uma antropóloga da FUNAI local.

Antes, a escola era um prédio isolado onde não havia participação da comunidade, só eram ensinados os conhecimentos de fora e a cultura krahô era deixada de lado e era desvalorizada diante da própria comunidade porque a escola não supria as necessidades e anseios da comunidade com o processo de ensino aplicado em sala de aula. Não eram abordadas a preservação e a valorização das culturas indígenas. Assim, não bastaria um prédio, onde as crianças passassem por um processo de escolarização apenas para aprender a ler e a escrever. A organização da comunidade deveria ser incluída na escola e a escola deveria ser incluída também na organização da comunidade, não somente os alunos fazendo parte da escola. A escola e a comunidade deveriam fazer

essa comunhão para trabalhar mais com atividades culturais e com os conhecimentos de ambas as partes, tanto da comunidade indígena quanto dos conhecimentos da escola.

Sabe-se que as escolas indígenas cumprem apenas as obrigações determinadas pela própria Secretaria de Educação do Estado, sendo que a própria lei garante que a escola indígena seja diferenciada. Segundo Albuquerque (2007) deve-se ressaltar que, em atendimento aos dispositivos constitucionais, fazendo validar uma educação bilíngue, pluralista e intelectual, o Estado do Tocantins tomou medidas legais para a adoção do ensino da língua materna relativa à educação dos povos indígenas a partir de 1998, através da Lei Estadual nº 1.038 de 22/12/98, que dispõe sobre o sistema Estadual de educação para o Estado do Tocantins, na Seção VII, que trata da educação para as comunidades indígenas, prescrevendo a educação bilíngue. Então, naquela época, a escola não contribuía em nada para comunidade em relação à cultura indígena, acredito que a escola só tinha um papel de ensinar aos indígenas apenas para aprender a ler e escrever em língua materna e em português e não repassar os conhecimentos tradicionais de nosso povo.

Este é um desafio que nós educadores e lideranças da nossa comunidade temos, achar uma saída para reverter e tentar minimizar este problema dentro da nossa comunidade. Sabe-se que não é um problema fácil para ser resolvido de um dia para o outro, precisa haver trabalho dentro da escola junto com toda comunidade partindo de preceitos da interdisciplinaridade e transdisciplinariedade. No currículo da Escola Estadual Indígena 19 de Abril, acreditamos que a escola seja um espaço para trabalhar significativamente todo esse processo dos saberes tradicionais indígenas e saberes técnicos científicos.

Já que a escola toma maior parte do tempo dos alunos, por que não trabalhar através de eixos temáticos abrangendo a interdisciplinariedade e transdisciplinaridade? Assim, tornamos a escola uma ferramenta de fortalecimento de nossas práticas culturais, na qual rege o papel de ensinar e transmitir os conhe-

cimentos tradicionais por meio dos conhecimentos dos sábios da aldeia repassados para as crianças e jovens. Portanto, a escola tem sido uma parceira muito importante na execução desse trabalho na tentativa de preservar e fortalecer a nossa cultura.

Dentre vários trabalhos realizados na escola, no ano de 2015, os principais foram sobre fortalecimento da língua e da cultura Krahô, processo da oralidade e escrita na língua materna e o combate ao alcoolismo. Embora sejam temas bem complexos, todos os profissionais de educação se envolveram nessas discussões, independentemente de suas formações acadêmicas. O envolvimento e a mobilização da comunidade sempre são muito importantes para que a reflexão trazida pelos temas contextuais produzam resultados, pois é importante a escola se aliar à comunidade local para que não haja conflitos entre a escola e a comunidade.

Outro fato que tenho percebido é que os jovens estão se dispersando muito e às vezes não querem mais praticar a nossa cultura. Eles querem sair da aldeia para tentarem melhorar a vida, através de um emprego na sociedade não indígena. Mas será que isso não é um pensamento enganoso? Acredito que sim, porque sabemos de muitos casos tristes, envolvendo indígenas nas cidades, casos de preconceitos e violências contra os indígenas que são assustadores. Portanto, numa tentativa de evitar tudo isso, propomos momentos de conversas e de reflexão com a comunidade para informar sobre os perigos que os indígenas estão sujeitos ao saírem do seio da comunidade de seu povo. Nesse sentido, a escola vem discutindo e propondo a mudança de conceitos das crianças, dos jovens, dos velhos, quebrando as barreiras e mudando aos poucos a forma de relacionamento da escola com a comunidade.

## 6. CONSIDERAÇÕES

Tudo que eu relatei faz parte dos aspectos da manutenção e sustentabilidade das festas tradicionais Krahô. Para realizar as festas tradicionais é preciso ter roças, território, nosso meio

ambiente preservado, artesanatos e, principalmente, saúde. Tudo isso está interligado à sustentabilidade das nossas festas tradicionais Krahô. Assim, este trabalho é um primeiro passo para nós, enquanto estudante, seja nos Programas de Pós-Graduação, seja nas Licenciaturas interculturais Indígenas. Queremos implantar concretamente na nossa comunidade uma escola de qualidade, que respeite os nossos saberes tradicionais, visto que será muito importante para nosso povo e nossa sociedade. Não queremos fazer este trabalho apenas para garantir as nossas formações pessoais como acadêmicos.

Percebe-se que não é um desafio muito fácil para nós, pois envolve muita gente com pensamentos e opiniões diferentes. Sabe-se que a nossa cultura Krahô é muito importante para nós, pois através dela somos reconhecidos como índios, embora muitos dos jovens ainda não percebam e continuam vivendo alienados pela cultura dos não indígenas. Como não tive a oportunidade de aprender sobre a minha cultura durante minha infância, visto que estudei nas escolas não indígenas, pois naquela época não havia essa visão de educação escolar indígena, somente agora através dos estudos estou adquirindo aos poucos nossos conhecimentos tradicionais. Sei falar fluentemente minha língua materna, mas isto não significa que eu sou um conhecedor da minha cultura. Realmente tenho que estudar muito para ser um conhecedor.

Esse trabalho vem auxiliar os professores Krahô nas atividades escolares, na elaboração de atividades transdisciplinares e interdisciplinares que são necessárias para a eficácia dos temas contextuais trabalhados. Qualquer tema contextual fica melhor trabalhado quando envolve a comunidade e não somente os alunos. É assim que a escola vem trabalhando, escolhendo os temas contextuais de acordo com os anseios da comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. *Índios do Tocantins: aspectos históricos e culturais*. IN: Ensino de história e formação continuada: teorias, metodologias e práticas/Norma Lúcia da Silva, Martha Victor Vieira (org.). Goiânia: ed. PUC – Goiás, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Educação Escolar Apinayé Bilingue e Intercultural*. IN: Ensino de língua e literatura – Reflexões e Perspectivas interdisciplinares. RAMOS, Dernival Venâncio; ANDRADE, Karylleila dos Santos & PINHO, Maria José de. (Orgs.) Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinayé*. Tese de Doutorado. UFF - Niterói, 2007.
- \_\_\_\_\_. BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicação, 2001.
- BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Situação sociolinguística dos povos indígenas do Estado de Goiás e Tocantins: subsídios educacionais. *Revista do Museu Antropológico*. Goiânia: UFG, v.1 n.1, p.1-76, jan./dez.1992b.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Diferenças culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos*. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p.235-250, jan-mar. 2012.
- LEITAO, Rosani Moreira. *Educação e tradição: o significado da educação escolar para o povo Karaja de Santa Isabel do Morro, Ilha do Bananal - TO*. Goiania, 1997. 297 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1997.
- MELATTI, Julio C. *O sistema Social Craô*. Tese de doutoramento, Brasília, 1970. Edição em pdf 2012.
- \_\_\_\_\_. *Ritos de uma Tribo Timbira*. São Paulo: Ática, 1978
- \_\_\_\_\_. *Índios e Criadores: a situação dos Krahó na área pastoril do Tocantins*. (Monografias do Instituto de Ciências Sociais). Rio de Janeiro, UFRJ, 1967. v3.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Censo Escolar Indígena de 1999*. INEP: Brasília, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena*. Brasília: MEC/SEF. Comitê de Educação escolar Indígena, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC, 1998.
- TOCANTINS. Distrito Sanitário de Saúde Indígena 2015.



## **REFLEXÕES SOBRE MEDIAÇÕES E USOS DO BILINGUISMO EM COMUNIDADES INDÍGENAS**

Witembergue Gomes ZAPAROLI (UFT)  
Francisco Edviges ALBUQUERQUE (UFT)

### **1. INTRODUÇÃO**

A discussão sobre o ensino de línguas envolve diversas questões que ultrapassam o nível curricular, principalmente quando se trata de discutir o ensino numa perspectiva bilíngue. Trata-se de atentar para o direito às culturas, às artes, à diversidade de linguagens e formas de comunicação, aos sistemas simbólicos e ao sistema de valores que regem o convívio social em dado contexto. Conforme a legislação vigente, as escolas indígenas deverão valorizar as culturas, as línguas e as tradições de seus povos. Este fato demonstra a complexidade da escola em meio às comunidades indígenas de modo que a mesma não seja entendida como um espaço de colonização.

Maher (1994) observa que o ensino de português em algumas comunidades indígenas, tradicionalmente, tem se limitado à utilização de textos em português escolhidos com o propósito de levantar questionamentos sobre os mais diferentes fenômenos sociais. Segundo ela, este ensino é feito aos moldes meramente descritivos. Todavia, algumas premissas devem ser levadas em consideração no ensino do português nessas comunidades, como os princípios sociolinguísticos que regem o comportamento linguístico dos sujeitos, os usos e funções da Língua Portuguesa na aldeia, o repertório linguístico da comunidade, assim como os

diferentes valores sociais e os símbolos identitários atribuídos a ele, para melhor entendimento e orientação de estratégias pedagógicas e de material didático adequados ao contexto.

Quando relacionamos estas questões a contextos sociolinguisticamente diferenciados, como o caso das comunidades indígenas bilíngues, em que a língua materna é a língua indígena e o português é a segunda língua, e esta é ensinada na escola, outras questões também precisam ser investigadas, já que o bilinguismo está relacionado aos aspectos socioculturais e sociolinguísticos de uma comunidade. Deste modo, o objetivo principal do artigo é promover uma reflexão sobre a manutenção do bilinguismo no contexto indígena, em cenários sociolinguisticamente diversificados, considerando o ensino de português como segunda língua, diante da formação de sujeitos bilíngues.

Trata-se, portanto, de um estudo de caráter bibliográfico, com base na concepção dialógica da linguagem e em estudos que discutem a questão do bilinguismo e do ensino de língua no contexto indígena. Para tanto, foi realizado levantamento bibliográfico acerca do bilinguismo e da educação bilíngue em comunidades indígenas, com base nos estudos de Mello (2010), Maher (2007; 1994), Megale (2005), entre outros; e sobre Educação Escolar Indígena e Bilinguismo, a exemplo de autores como Maher (1994), Meliá (1979), Bortoni-Ricardo (1984) e Cavalcanti (1999); com destaque para as pesquisas de Ladeira<sup>1</sup> (2006) e Rodrigues<sup>2</sup> (2012) sobre questões sociolinguísticas em duas comunidades indígenas bilíngues.

---

1 Ladeira (2006) faz uma análise sociolinguística em um grupo Terena do município de Miranda (MS), buscando compreender o uso político e a importância que a língua terena possui para esse povo. Trata-se de sua Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Semiótica e Linguística Geral da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo (USP), cujo título é *Língua e História: Análise Sociolinguística em um grupo Terena*.

2 Ao considerar que a educação bilíngue promove formas aditivas ou substantivas de bilinguismo, Rodrigues (2012) analisa como o educador indígena emprega suas ferramentas na transmissão de conhecimentos etnoculturais para uma educação bilíngue, em território indígena Wai-wai (Aldeia Tawanã) Oriximiná (PA). Trata-se de sua Dissertação de Mestrado em Linguística, apresentada ao programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará (UFPA), cujo título é *Educação bilíngue em território indígena waiwai/Aldeia Twanã*.

## 2. CONSIDERAÇÕES SOBRE BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM COMUNIDADES INDÍGENAS

Embora o Brasil seja multilíngue<sup>3</sup>, Faraco (2002) considera que este país, “em geral, se reconhece como unilíngue, confundindo hegemonia com unicidade”. Para ele, mesmo quando se trata de problemas ligados à língua majoritária<sup>4</sup> do Brasil, a Língua Portuguesa, observa que a discussão política das questões linguísticas é ainda muito reduzida e precária, pois, apesar de sua dimensão e relevância social, “elas não se apresentam como um problema de natureza política para o conjunto da sociedade, como algo que mereça controvérsia e debate” (FARACO, 2002, p. 12-14).

Entre as questões linguísticas, a educação bilíngue no Brasil está geralmente associada à educação para os povos indígenas ou às línguas de prestígio internacional, como o inglês, francês, espanhol, etc., e convencionalmente é denominada educação bilíngue de elite. Este fato está relacionado à história linguística do país, uma vez que esta foi marcada pelas ações coibitivas que negligenciaram o multilinguismo brasileiro em busca de um país monolíngue<sup>5</sup> (BORTONI-RICARDO, 2004). Há necessidade, portanto, entre outros, da definição de uma política linguística brasileira que abranja as situações de bilinguismo decorrentes de movimentos migratórios, bem como de situações de fronteira, condições que no Brasil são também vivenciados por muitas comunidades indígenas.

Em meio às questões mais específicas relacionadas ao bilinguismo no Brasil, é preciso problematizar, por exemplo, a diferença entre ensino de línguas e educação bilíngue, conceitos

---

3 Conforme Candau (2005), multilinguismo é o ato de usar, ou promover o uso de vários idiomas, seja por um falante individual ou por uma comunidade de falantes. O multilinguismo está se tornando um fenômeno social regido pelas necessidades da globalização da abertura cultural.

4 Neste caso, trata-se da Língua Portuguesa. Do ponto de vista político, é a língua oficial (hegemônica) do Brasil.

5 O “mito do monolinguismo” é eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português (CAVALCANTI, 1999, p. 387).

que neste país estão ligados à Educação Escolar Indígena. Para Pimentel da Silva (2009, p. 112), o ensino de línguas objetiva ensinar a ler, escrever, produzir e interpretar textos. Já a educação bilíngue é “um projeto muito mais amplo, do qual fazem parte as línguas, como área de conhecimento específico, e também outros saberes – ciências, arte, cosmologia, visão de mundo”. Trata-se, portanto, de uma variedade de programas educacionais que envolvem duas ou mais línguas, de acordo com as finalidades educativas.

Como se pode verificar, a ideia de educação bilíngue permite a inclusão de visões e de conhecimentos tradicionais de populações indígenas, visando estabelecer o diálogo entre as culturas e os conhecimentos tradicionais, ditos universais. Nesta concepção, significa que os alunos também estudam a sua língua materna, seus costumes e tradições, além de terem a oportunidade de se apropriarem de conhecimentos não indígenas.

Todavia, é importante atentar para o fato de que a educação bilíngue é determinada por fatores históricos, sociais, ideológicos, psicológicos e variadas relações de poder, e isso vai influenciar diretamente no planejamento da educação bilíngue. Nesse sentido, Maher (2007), ao mencionar as questões relacionadas aos falantes de línguas minoritárias<sup>6</sup>, cita a relação desigual de forças de poder entre aquelas e as línguas de prestígio. Essa situação, conforme a autora pode ser evidenciada quando se considera a forma como o conceito de bilinguismo é tido tanto no contexto escolar quanto fora dele.

Ainda que a expressão educação bilíngue faça referências ao uso e manutenção de “duas línguas”, muitos programas que se definem nesse formato na verdade desenvolvem o ensino de apenas uma língua. O que se vê, portanto, são programas monolíngues. Em alguns casos, por serem dirigidos a populações indígenas, são

---

6 O conceito de línguas minoritárias é amparado em Achard (1989, p. 31), o qual o define não pelo número de falantes de uma determinada língua, mas pelo estatuto das línguas. Assim, “seriam minoritárias, em um espaço nacional dado, todas as línguas, exceto uma”, isto é, a língua hegemônica, oficial. Portanto, o conceito língua minoritária está associado à falta de prestígio que a língua desfruta no meio social, sendo entendido, assim, em seu sentido político (MAHER, 2007).

popularmente considerados bilíngues, pois o objetivo principal desse tipo de programa “é promover a assimilação dos grupos minorizados à sociedade majoritária e, portanto, não visam ao bilinguismo, apesar de usarem ou permitirem o uso das duas línguas durante um determinado período” (MELLO, 2010, p.121).

Nesse sentido, Guedes (2003) observa que no ensino de L2 nas escolas indígenas há um problema de ordem didático-cultural. Para ele, a dimensão cultural do ensino é um dos aspectos que vem causando “entraves” para o bom desenvolvimento do aprendizado, “isto porque o professor pretende reeducar por meio da língua”. E assim explica esse processo:

O uso de uma língua está estreitamente ligado à cultura e é a cultura que traz segurança para o indivíduo quando ele se expressa na LM, além do domínio da língua ele domina o contexto, a situação sócio-cultural envolvente. Mas quando o indivíduo se expressa na L2 esse controle não existe (GUEDES, 2003, p. 203).

Além destas questões, a ideia de bilinguismo também reflete tanto as características do indivíduo (graus variados de competência e diferentes modos de fala) quanto as características sociológicas do contexto (local, participantes, situação, tópico e a função da interação). A esse respeito Mello (2010, p.122) esclarece que

o conceito de bilinguismo é também entendido de maneira abrangente como “a habilidade de uma pessoa de processar duas línguas” (WILLIAMS; SNIPPER, 1995, p. 33) quando ela interage com os seus pares no seu contexto social. Essa definição inclui não só as pessoas que fazem uso regular de duas ou mais línguas no seu cotidiano (GROSJEAN, 1982), mas também aquelas que estão em processo de desenvolvimento da competência bilíngue, como é o caso das crianças que são escolarizadas por meio de uma segunda língua.

Por sua vez, Maher (2006, p. 3) explica que o bilinguismo<sup>7</sup> do falante é considerado, muitas vezes, não um atributo, mas um “problema”, já que as instituições de ensino têm se prestado a fazer o aluno “abdicar de sua língua materna e se tornar monolíngue” na língua dominante<sup>8</sup>, neste caso Língua Portuguesa. Essa é a perspectiva do *Modelo Assimilacionista de Submersão*<sup>9</sup>, o qual, segundo a autora, foi o modelo adotado por algumas missões religiosas e órgãos do governo brasileiro junto aos povos indígenas durante anos.

Megale (2005), ao considerar o bilinguismo como um fenômeno multidimensional, apoiando-se em Mackey (2000), adverte que vários fatores devem ser levados em consideração para a definição da condição bilíngue de uma pessoa, entre os quais destaca quatro questões fundamentais: o *grau de proficiência*, a *função e o uso das línguas*, a *alternância de código*, e a *interferência* (MEGALE, 2005, p. 03). Entre tais questões, serão destacadas neste trabalho às que dizem respeito às funções e uso das línguas no contexto indígena, à alternância do código e interferência entre elas, destacando-se aqui o fenômeno da diglossia<sup>10</sup> e as implicações de poder no ensino da Língua Portuguesa a duas comunidades indígenas.

Podemos dizer que numa situação de preservação de duas línguas, uma concebida como majoritária e outra como minoritária, o que pode ser considerado um caso de *bilinguismo estável*, está o fenômeno da *diglossia*. A definição de diglossia foi elaborada por Ferguson em 1959 e adotada e reformulada por Fishman, em 1967 (SILVA, 2001). A diglossia se diferencia do bilinguismo em virtude de uma questão central, apontada por Hamel e Sierra (1983): o bilinguismo é visto em uma perspectiva individual e a diglossia em uma perspectiva social.

7 Um aprofundamento sobre a multidimensionalidade do Bilinguismo pode ser encontrada em Maher (2005).

8 A expressão “língua dominante” ou “língua majoritária” refere-se à língua oficial de uma nação, na qual geralmente se dá a educação escolarizada, neste caso a Língua Portuguesa.

9 Um aprofundamento acerca deste modelo de educação pode ser encontrado em Baker (1993).

10 Muitas vezes, alguns modelos apresentados sobre o bilinguismo e diglossia podem camuflar o conflito social subjacente à distribuição funcional das línguas, o que pode colocar em dúvida a suposta relação estável de diglossia (MARTINY; MENONCIN, 2013, p. 309).

Silva (2001, p. 30) explica que a relação entre bilinguismo e diglossia não coincide necessariamente, pois o bilinguismo é o uso de duas línguas por uma mesma pessoa (bilinguismo individual), ou pelo mesmo grupo (bilinguismo social). Já a diglossia “traduz-se na superposição de uma língua sobre a outra em determinadas funções sociais”. A autora esclarece ainda que uma comunidade está em *situação diglósica* quando a variedade alta é utilizada na modalidade escrita e nos eventos de oralidade, colocando-se como principal veículo literário. Ocorre também esta variedade é adquirida na escola e não é usada por nenhum segmento da comunidade em situações informais; nestas situações, utiliza-se a variedade baixa. Deste modo, é “natural” que a variedade alta goze de maior prestígio social (SILVA, 2001, p. 30).

Por sua vez, Silva (2001, p. 30) observa que as comunidades bilíngues com diglossia possuem claras as funções atribuídas a cada uma das línguas. No caso de comunidades bilíngues sem diglossia, ela ressalta que tais funções não estão compartimentalizadas, podendo, portanto, uma língua ir, aos poucos, ocupando o lugar da outra até que uma desapareça.

No que se refere ao processo de escolarização, a situação predominante é aquela em que o aluno chega à escola sabendo falar apenas a língua indígena. Portanto, é importante que tenhamos consciência de que, como afirma Maher (1994, p. 4), o português (L 2) é a língua do dominador, ou seja, daquele que detém o poder de decisão no país e, por isso, sua aprendizagem é imposta. A autora destaca que se não fosse dessa forma, o bilinguismo indígena, assim como o nosso, “seria facultativo” e não “obrigatório”. Logo, “o ensino de língua portuguesa pode constituir mais um fator contributivo para a manutenção da posição subalterna que o índio ocupa na sociedade nacional” (Ibid., 1994, p. 72).

Esta relação conflitiva já se apresentava quando se começou a pensar a educação para os grupos indígenas no Brasil, em

1972<sup>11</sup>, quando se prevê que a educação dos grupos indígenas com “problemas linguísticos” será sempre bilíngue (BRAGGIO, 2001). Segundo Mello (2010, p. 126), devido à situação sociolinguística na qual a língua indígena é a primeira língua adquirida pela criança, “a educação bilíngue é entendida, nessa perspectiva, como uma ponte de transição para a aquisição da língua e da cultura dominante”. Nessa perspectiva, a língua indígena na escola possui mera a função “de traduzir e facilitar a aquisição do português e dos conhecimentos necessários à integração do indígena na sociedade brasileira”.

Nesse sentido, o ensino da Língua Portuguesa no contexto intercultural, tal como o dos indígenas, deve, antes de tudo, ter em conta as particularidades<sup>12</sup> culturais da etnia dos aprendentes. Isto significa que é necessário estabelecer um paralelo contínuo entre as orientações normativas e valorativas do grupo de alunos e as da sociedade que fala a Língua Portuguesa. Por outras palavras, é preciso criar constantemente pontes entre os quadros linguísticos, conceituais e culturais das línguas envolvidas (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2012, p.81).

Isto posto, a Língua Portuguesa possui hoje um papel central nas comunidades e escolas indígenas, pois se tornou um meio eficaz para comunicação com a sociedade envolvente, ou seja, o domínio da Língua Portuguesa abre as portas para a inserção dos indígenas nos diversos meios sociais urbanos e traz autonomia para a comunidade, uma vez que eles próprios tornam-se sujeitos independentes e ativos, capazes de criar seus próprios projetos, acompanhar processos, defender seus direitos, dentre outros.

---

11 Essas experiências ganharam reconhecimento jurídico e estatal com a Constituição de 1988 e nas legislações específicas que a seguiram. Criam-se condições legais, jurídicas e administrativas com atribuição de competências e reconhecimento da categoria indígena no sistema de ensino. Torna-se necessário, portanto, assegurar a inclusão da língua, da cultura e dos saberes indígenas no projeto curricular dessas escolas e o respeito à particularidade étnica e cultural dessas populações, reunindo alunos e professores de uma mesma etnia em seu projeto, execução e gestão. A escola indígena passa agora a ser definida como diferenciada, específica, bilíngue e intercultural.

12 Segundo Almeida (2012, p. 55), são vários os fatores que contribuem para que indivíduos e grupos sociais se tornem bilíngues são vários. Em situações de contato, Grosjean (1999, p.25) observa que indivíduos bilíngues adquirem e utilizam as suas línguas para finalidades diferentes, em diferentes domínios da vida, com pessoas diferentes, isso porque as necessidades e usos da língua são geralmente bastante diferentes.

### 3. MANUTENÇÃO DO BILINGUISMO NO CONTEXTO INDÍGENA E ENSINO DE PORTUGUÊS

No que se refere aos fatores que contribuem para o bilinguismo e a diglossia entre os grupos indígenas pesquisados, o estudo de Ladeira (2006) com os Terena<sup>13</sup> (MS) mostrou que, em se tratando especificamente do processo de ensino de uma segunda língua (L2), neste caso o português, um dos motivos levantados para justificar um aprendizado precoce do português era a presença constante da televisão nas casas. A influência da televisão é tratada como ferramenta substancial para o bilinguismo, dada a aprendizagem de uma L2 naquele contexto (Ibid., p.124).

Ela observa que, na verdade, os Terena têm “orgulho” de dominarem a situação de contato com a sociedade nacional, e que é este domínio que lhes permite continuar existindo enquanto um povo política e administrativamente autônomo. Segundo ela, qualquer que seja a proposta de futuro idealizada por esse grupo indígena, a roça ou o emprego, por meio do estudo, a importância do domínio da Língua Portuguesa continua sendo reiterada, como forma de garantir a expansão deste povo para outros espaços.

Rodrigues (2012), em se tratando da situação bilíngue/multilíngue, no caso dos Wai-Wai<sup>14</sup> da Aldeia Tawanã/Oriximiná-PA, constatou que esta situação está relacionada à influência de missionários evangélicos nas aldeias, os quais promoveram a junção da maior quantidade de membros na comunidade. Os missionários os mantinham juntos em um mesmo espaço, concentrados, e determinavam que eles deveriam estudar apenas

---

13 A língua falada pelo povo Terena é classificada como pertencente à família linguística Aruaque, sendo este povo o seu representante mais meridional. Segundo Ladeira (2006), perfazem hoje uma população aproximada de treze mil pessoas, e estima-se que, desse total, cerca de onze mil habitam as chamadas reservas indígenas Ainda no Mato Grosso do Sul, há famílias Terena vivendo na reserva dos índios Kadiwéu, município de Porto Murtinho, e na dos Guarani-Kaiowá, município de Dourados. No Estado de São Paulo outras famílias Terena vivem junto aos Kaingang na reserva Araribá, região de Bauru.

14 Segundo Haward (2002, p. 30), atualmente o termo ‘Waiwai’ é utilizado para referir-se tanto ao núcleo original como aos membros das aldeias agregadas, onde a língua Wai-wai predomina.

a língua Wai-Wai<sup>15</sup> até a quarta série, com o intuito de fazerem estudos na Bíblia Sagrada, traduzida para a língua Wai-Wai pelos evangélicos ingleses.

Alguns antropólogos e pesquisadores que visitaram a região constataram e descreveram a grande transformação na cultura e na organização social desse grupo indígena, levada a cabo pela *Unevangelized Fields Mission* (atualmente denominada Missão Evangélica da Amazônia – MEDA). Portanto, a história dos Wai-wai, segundo Rodrigues (2012), mostra que eles resultam da mistura de várias etnias, ainda que possam parecer independentes linguisticamente. As línguas desses grupos se uniram e deram origem à língua Wai-wai. Atualmente, a maioria dos Wai-wai são bilíngue/multilíngue, sendo que Wai-wai é a língua principal em todas as comunidades e coexiste junto a outras línguas também faladas naquele contexto.

A autora constatou que há entre os Wai-wai a ocorrência do *bilinguismo aditivo*, ou seja, o aluno vai para a escola usando sua língua materna e durante os três primeiros anos, inicia seus estudos bilíngues em português e em Wai-Wai de forma que, em pouco tempo, já está dominando tanto a forma escrita de sua língua materna quanto a forma oral e escrita da Língua Portuguesa (Ibid., 2012, p. 79-80).

Segundo a autora, a situação da criança nas séries iniciais é monolíngue, elas possuem como L 1 a Língua Wai-wai, apresentando apenas traços de bilíngüismo nessa fase escolar. Elas só têm contato com a Língua Portuguesa a partir dos seis anos de idade, quando iniciam a vida escolar ou quando chega alguém de fora na aldeia. Ainda sobre a situação sociolinguística dos Wai-wai, Rodrigues observa que os adultos falam português por conta do contato com os não indígenas para fins comerciais e as mulheres entendem pouco ou quase nada da Língua Portuguesa, em face do contato restrito à comunidade (Ibid., p. 39).

---

15 A Língua Wai-wai é considerada como umas das línguas pertencentes à família de línguas Caribe (Karib) e está inserida no grupo Parukotoano, que provém do ramo guianense da família Karib (RODRIGUES, 2012).

Já sobre a situação de bilinguismo entre os Terena, Ladeira (2006, p. 145-146) comenta que eles são falantes de português há mais de 150 anos. As crianças crescem escutando os pais, os avós e irmãos, os quais têm o domínio das duas línguas, o “terena” e o “português terena”, como destaca a autora. No entanto, adverte que as crianças, em Cachoeirinha, crescem escutando majoritariamente a língua Terena. Pois há “em seu universo, como no dos adultos, um número muito maior de falas em terena do que falas em português, apesar da exposição constante à televisão”.

Considerando-se que a *diglossia* ocorre quando há a superposição de uma língua sobre a outra em determinadas funções sociais, Rodrigues (2012, p.32) observa que a Língua Wai-wai tornou-se a língua geral na aldeia, porém, cada grupo possui seu dialeto próprio, e este é utilizado pelos seus membros quando se comunicam entre si. Trata-se, portanto, de observar que em situações mais íntimas, relacionadas ao contexto familiar, cada etnia faz uso ainda da língua correspondente ao seu grupo familiar.

A experiência sociolinguística vivenciada por Ladeira entre os Terena possibilitou que ela compreendesse que a capacidade deste grupo indígena refletir em sua língua a relação de contato com a sociedade nacional, e com a Língua Portuguesa, lhes permite o domínio sobre a pressão “aculturativa”. Isso pode ser percebido, segundo ela, quando a interferência do português na língua terena é aprisionada no processo terena normal de formação vocabular (LADEIRA, 2006, p. 142).

Esta forma de resistência por meio das formas de apreensão da Língua Portuguesa naquele contexto pode ser observada quando os pais das crianças lhes ensinam o “português terena” nas mesmas condições em que se dá o aprendizado da língua Terena naquele contexto. O português falado por esse grupo indígena apresenta características próprias decorrentes de sua utilização por falantes de outra língua, no caso o Terena (Ibid., 2006, p. 136). Assim, sobre a questão da *diglossia*, o estudo de Ladeira com os Terena (MS) mostrou que os dois mundos (língua terena e português) se complementam, mas não se amalgamam

ou se apagam em suas proposições, e que ambas as línguas são as expressões destes mundos.

Mesmo assim, a autora comenta que com a vida escolar, a criança Terena inicia outros processos de contato linguístico, que só se afirmarão a partir dos 12 a 20 anos, quando ainda solteiro e frequentando a escola. Nesse período específico, o indivíduo intensifica seu contato com outras esferas, diferentes dos familiares, tem uma escolarização mais sedimentada e uma maior influência no uso da Língua Portuguesa.

Nessa mesma direção, segundo a autora, coexiste, de fato, entre os Terena, uma especialização por parte das línguas (terena e português) em certos registros. Ocorre, por exemplo, a comunicação por meio do falar em português, mesmo entre conterrâneos, quando estão eles na cidade, e o falar Terena quando nos espaços domésticos. Existe, portanto, situações em que a alternância das línguas é a regra e é considerada um modo específico de comunicação entre eles (LADEIRA, 2006, p.132).

A autora conclui que os elementos que constituem a tendência subordinada de resistência são, por sua natureza, muito mais difíceis de observar. Elas se manifestam na existência de um sistema tradicional de comunicação interna, no qual o Terena conserva sua importância na interação verbal cotidiana, nas atividades culturais tradicionais e na identificação afetiva dos falantes Terena com a sua língua.

Ao descrever as situações de aprendizagem do português na escola da aldeia, Rodrigues (2012, p. 98) observou que o professor, na aldeia Tawanã, realiza um trabalho que não se constitui claramente de alfabetização porque, para isso, ele deveria usar uma cartilha em Wai-wai. Mas, como ele não dispõe desse recurso, busca outras formas de letramento usando recursos da natureza e o estudo do contexto etnocultural circundante. A autora observa que na escola indígena o professor ensina a Língua Portuguesa e as disciplinas obrigatórias baseadas na “educação bilíngue” e segue as práticas de letramento com ênfase nos gêneros textuais.

Considerando as prerrogativas da educação bilíngue, que permite a inclusão de visões e de conhecimentos tradicionais de populações indígenas, não fica claro que ocorre, de fato, neste caso, a educação bilíngue, uma vez que a língua Wai-wai deixa de ser ensinada por conta do destaque dado ao português. No entanto, mesmo que esta não seja aprendida de forma contínua na escola, os idosos e os adultos são falantes fluentes de Wai-wai e as crianças aprendem de modo natural a língua materna. Essa forma de ensinar, para Rodrigues, colabora enormemente para o emprego da língua nativa, já que seus alunos aprendem inicialmente a língua Wai-Wai na forma escrita e o português na forma oral e escrita.

De qualquer forma, trata-se de situações que demonstram formas específicas de apropriação e manipulação da Língua Portuguesa, de modos a preservar suas línguas originárias. Há evidente preocupação com a manutenção das línguas nativas e isso é demonstrado nas formas resistência de fazer com que elas sejam suas línguas primeiras.

No que se refere aos usos e funções da Língua Portuguesa nos processos interativos, segundo Rodrigues (2012), os Wai-wai da aldeia Tawanã assumem a aprendizagem da Língua Portuguesa e da Língua Wai-wai (esta em menor escala) na escola como forma de apropriação de uma ferramenta facilitadora, bem como instrumento que lhes possibilite a inserção em uma sociedade majoritária e o respeito pelos anseios de seu povo.

Segundo Ladeira (2006, p. 113), a opção linguística dos Terena por um uso intensivo da Língua Portuguesa, decorrente da sua situação de contato, é a solução encontrada por este povo para combinar um crescimento demográfico e o confinamento, em territórios exíguos, a que estão submetidos. É neste contexto que os Terena atribuem valor à escola e à Língua Portuguesa. Sobre esta questão, destaca que a “compreensão dos Terena da contaminação do português em sua língua” é que permite a sua resistência linguística “e expressa a forma terena de se apropriar terenamente dos bens ou das imposições decorrentes da situação do contato” (Ibid., p. 143).

A autora observa que o português é usado apenas na relação de contato com a sociedade nacional, na qual os dois mundos se concebem como excludentes. E, nestes casos, poderíamos caracterizar esta “situação como a de uma *diglossia*, no sentido clássico, em que a estabilidade das relações no interior do sistema linguístico é decorrente da clara delimitação dos âmbitos de uso da língua” (Ibid., p. 151).

Sobre o caso dos Wai-wai, Rodrigues (2012, p. 101) reconhece que o objetivo do bilinguismo na aldeia pesquisada é preparar o educando para as relações com a sociedade majoritária, incluindo o domínio da língua, ao mesmo tempo em que deve fortalecer a língua dita minoritária.

Outro aspecto importante no uso da língua indígena que merece destaque é o fato de a língua Wai-wai ser também utilizada nas canções etnoculturais e religiosas do povo, “entoadas em sala de aula, acompanhadas ao violão pelo professor ou em momentos de comemoração como, por exemplo, o dia de valorização cultural que contou com músicas, danças, pintura corporal e enfeites plumários” (RODRIGUES, 2012, p. 85).

Quanto ao valor dado à língua indígena nesse modelo, ela percebeu que é privilegiado o bilinguismo, pois a escola trabalha com estratégias para a valorização e para a ampliação das competências do falante nas duas línguas. Entretanto, cabe ressaltar que este fato não é suficiente para que se possa afirmar que ocorre a educação bilíngue naquele contexto escolar. Ao contrário, o bilinguismo naquele contexto social se constrói no cotidiano, no processo de interação entre as pessoas, impulsionado pela convivência entre os falantes.

Com base nas informações e ideias relacionadas à Educação Escolar Indígena na Aldeia Tawanã, Rodrigues (2012, p. 106) chama atenção para o fato de que a educação na escola da aldeia funciona não como educação bilíngue, mas como educação *para* bilíngues. Segundo ela, as duas línguas são utilizadas com o propósito de ensinar conteúdos visando a manutenção e o desenvolvimento de ambas as línguas do

sujeito, o Wai-wai, para o uso diário, e o português, quando se fizer necessário.

Dessa forma, as pesquisas de Ladeira e Rodrigues nos ajudam a compreender o quanto é importante a investigação do percurso sociolinguístico da história de um povo para tentar entender as mudanças sofridas ao longo do tempo, considerando sua organização sociocultural e as relações com a sociedade regional envolvente. É necessário, portanto, perceber a importância e como se dá o uso de mais de uma língua em dada comunidade, para que seja possível identificar questões relacionadas aos domínios e usos dessas línguas, assim como para entender como de são as práticas linguísticas concebidas até então como diferenciadas.

#### 4. CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho de cunho bibliográfico foi promover uma reflexão sobre a manutenção do bilinguismo no contexto indígena, em cenários sociolinguisticamente diversificados, considerando o ensino de português como segunda língua, diante da formação de sujeitos bilíngues. O estudo teórico possibilitou compreender que a educação bilíngue envolve diversas questões que ultrapassam o nível curricular, principalmente quando se trata de discutir o ensino de uma língua específica, neste caso o português, numa perspectiva de segunda língua.

No intuito identificar os fatores que contribuem para o bilinguismo e a diglossia entre os grupos indígenas pesquisados, o estudo de Ladeira (2006) com os Terena mostrou que, no que diz respeito ao ensino de português, um dos motivos levantados para justificar um aprendizado precoce do português foi a presença constante da televisão nas casas. Outro fator importante diz respeito à importância do domínio da Língua Portuguesa como forma de garantir a expansão deste povo para outros espaços, como a conquista de emprego por meio do estudo, além dos espaços da roça.

Já Rodrigues (2012), em se tratando da situação bilíngue/multilíngue no caso dos Wai-wai da Aldeia Tawanã/Oriximiná-PA, constatou que esta situação está relacionada à influência de missionários evangélicos nas aldeias, como forma de junção da maior quantidade de membros da comunidade. Outro fator é o fato de os Wai-wai serem provenientes da mistura de várias etnias, decorrente do intenso processo de difusão e dispersão dos grupos locais. Ainda sobre a situação sociolinguística dos Wai-wai, Rodrigues destaca que os adultos falam português por conta do contato com não indígenas para fins comerciais e demais questões políticas.

No que se refere à *diglossia*, Rodrigues (2012, p.32) observa que a Língua Wai-wai tornou-se a língua geral na aldeia, porém, cada grupo possui seu dialeto próprio e este é utilizado pelos seus membros quando se comunicam entre si. Trata-se, portanto, de observar que em situações mais íntimas, relacionadas ao contexto familiar, cada etnia faz uso da língua correspondente ao seu grupo familiar. Na aldeia Tawanã, o Wai-wai é a língua majoritária.

A experiência sociolinguística vivenciada por Ladeira entre os Terena possibilitou a ela compreender que a capacidade deste grupo indígena refletir em sua língua a relação de contato com a sociedade nacional, e com a Língua Portuguesa, lhes permite o domínio sobre a pressão “aculturativa”. Para ela, entre os Terena os dois mundos (língua terena e português) se complementam, mas não se amalgamam ou se apagam em suas proposições, e ambas as línguas, que são as expressões destes mundos, continuam paralelamente há mais de 150 anos.

No que se refere aos usos e funções da Língua Portuguesa nos processos interativos, Rodrigues (2012) mostrou que os Wai-wai da aldeia Tawanã “assumem” a aprendizagem da Língua Portuguesa e da Língua Wai-wai na escola como forma de apropriação de uma ferramenta facilitadora, bem como instrumento que lhes possibilite a inserção em uma sociedade majoritária e o respeito pelos anseios de seu povo.

Desta forma, podemos dizer que nas duas realidades pesquisadas, conforme os trabalhos em questão, as autoras mostram que tanto os Terena quanto os Wai-wai possuem formas próprias de resistência contra um possível apagamento de suas línguas nativas que se manifestam nas suas relações cotidianas, seja na família ou na escola.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Severina Alves de. *A Educação escolar Apinayé de São José e Mariazinha: um estudo sociolinguístico*. Ed. Puc Goiás, Goiânia: 2012.
- AMARAL, Luiz. *Bilinguismo, aquisição, letramento e o ensino de múltiplas línguas em escolas Indígenas no Brasil*. CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - Faculdade Indígena Intercultural. Organizadores: Elias Januário e Fernando Selleri Silva. Cáceres: Editora UNEMAT, v.9, n.1, 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Problemas de Comunicação Interdialetal*. Revista Tempo Brasileiro, 78/79, 1984, p. 9-32.
- \_\_\_\_\_. *Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Centro Gráfico do Estado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Congresso Nacional, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação (PNE)*.
- \_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica – CEB. *Resolução Nº. 3/1999*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf). Acesso em: 25 mar. 2010.
- \_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB Nº. 14 de setembro de 1999*. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf> Acesso em: 15 dez. 2014.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 15 dez. 2014.
- BRAGGIO, Sílvia Lúcia B. *Línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção*. Relatório de Pesquisa, 1898/09 Capes, 2001.

- CAVALCANTI, Marilda. Estudo sobre educação bilíngüe escolarização em contexto de minorias lingüísticas no Brasil. *DELTA* V. 15. São Paulo, 1999.
- COHN, C. *Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa*. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. 2005.
- FARACO, Carlos Alberto. Questões de política de língua no Brasil: problemas e implicações. *Educar em Revista*, n. 20, p. 13-22, 2002.
- GUEDES, Ana Paula. *Aspectos do processo ensino/aprendizagem do português como segunda língua*. Anais do 5º Encontro do Celsul, Curitiba-PR, 2003. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/05/pdf/024.pdf> Acesso em: 15 dez. 2014.
- GROSJEAN, François. *The bilingual's language modes*. In: NICOL, J. L. (ed.). *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*. Oxford, UK: Blackwell, 1999.
- HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. A. *Bilinguality and Bilingualism*. Second edition. Cambridge University Press, 2000.
- HOWARD, C. V. *A domesticação das mercadorias: estratégias Waiwai*. In.: ALBERT, B.; RAMOS, A. R. (Orgs.) *Pacificando os brancos: cosmologias do contato no Norte-Amazônico*. São Paulo: UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.
- LADEIRA, Maria Elisa Martins. *Língua e história: análise sociolingüística em um grupo terena*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, 2006.
- MAHER, Terezinha M. *Transculturalidade, linguagem, e educação*. Do Singular para o multifacetado o conceito de língua como caleidoscópio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Sendo índio em português...* In: *Lingua(gem) e identidade*. Elementos para uma discussão no campo aplicado. Inês Signorini (org.). São Paulo: Fapesp, 2007
- \_\_\_\_\_. *O ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas*. In: Em Aberto, ano XIV, nº 63. Brasília: MEE/INEP, 1994.
- MARTINY, FRANCIELE M.; VON BORSTEL, Clarice Nadir. Políticas e planificações lingüísticas: exclusão e resgate da língua alemã de origem étnica/cultural. *Revista Língua & Literatura* (Online), v. 15, p. 285-310, 2013.
- MELIÁ, Bartolomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo, Loyola, 1979.
- MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)].

- MELLO, H. A. B. Educação bilíngue: uma breve discussão. 119 *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010.
- RODRIGUES, Lucia Maria Silva. *Educação bilíngue em território indígena Waiwai/Aldeia Tawanã*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, 2012.
- SILVA, Maria do Socorro Pimentel. *A situação sociolingüística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura*. Brasília: FUNAI/DEDOC/2001.
- TEIXEIRA, Cássia dos Santos; RIBEIRO, Maria D'Ajuda Alomba. Perspectiva Intercultural no Ensino de Línguas. *Revista Litteris* – ISSN: 19837429 n. 9. Março/2012.
- PIMENTEL da SILVA, M. do S. *Reflexões sociolingüísticas sobre línguas indígenas ameaçadas*. Goiânia: Editora da UCG, 2009.



## **SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA E EDUCACIONAL: DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS À LÍNGUA EM SITUAÇÃO DE USO<sup>1</sup>**

Simara de Sousa MUNIZ (UFT)  
Francisco Edviges ALBUQUERQUE (UFT)

### **1. INTRODUÇÃO**

A Sociolinguística tem se tornado em matéria discursiva em diferentes esferas sociais. São tantas as línguas faladas no mundo quanto são os povos que as falam. No Brasil temos a língua portuguesa, língua oficial das leis e da educação e mais 170 línguas faladas por mais de 300 povos indígenas, conforme Albuquerque (1999) e Almeida (2011). Além dessas, existe aproximadamente mais 30 línguas trazidas pelos imigrantes que se instalaram no Brasil nos séculos XIX e XX.

Nesse sentido desenvolvemos esse artigo que tem como objetivo apresentar um estudo abordando a Sociolinguística em suas vertentes variacionista e educacional. O intuito é discutir essa teoria à luz do referencial teórico disponível. É, portanto, um relato de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica que trata de conceituar a Sociolinguística, Sociolinguística Variacionista e Sociolinguística Educacional, considerando o cenário linguístico brasileiro, visto por Bortoni-Ricardo (2014) como heterogêneo e complexo.

---

<sup>1</sup> Artigo vinculado ao Projeto de Dissertação “EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO TOCANTINS: UMA PROPOSTA DE PESQUISA SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO EM MAGISTÉRIO INDÍGENA”, sob orientação do Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque.

Sendo assim, o texto está estruturado da seguinte forma: primeiro, apresentamos brevemente o Brasil e sua situação Sociolinguística. Em seguida, tratamos de discutir, em diálogo com os corpos teórico que sustentam nossas argumentações, a Sociolinguística – Variacional e Educacional – problematizando como se efetiva a comunicação na língua portuguesa, considerando as variações desta em situação de uso.

Para finalizar tecemos algumas considerações acerca do que foi apresentado ao longo do texto, ao mesmo tempo em que destacamos a importância de se estudar a realidade sociolinguística do Brasil, para que assim possamos enfrentar o preconceito e eliminar qualquer forma de discriminação das pessoas por causa de sua forma de falar.

## 2. BREVE RELATO HISTÓRICO DA SOCIOLINGUÍSTICA

A história da sociolinguística no Brasil, segundo Bortoni-Ricardo (2014), inicia-se na segunda metade do século XX e teve a influência dos estudos de Labov (1966). Para Cavaliere (2014), a sociolinguística tem suas raízes nos estudos românicos dedicados à dialetologia<sup>2</sup>, porém uma pesquisa mais atenta sobre as fontes da sociolinguística conduz os pesquisadores à interseção de vertentes da pesquisa linguística, geográfica e antropológica, com viés etnográfico a partir da segunda metade do século XXI.

A rigor, a concepção de língua como fato social, presente na obra de William Dwight Whitney (1827-1894) e, mais tarde utilizada por Ferdinand de Saussure (1857-1913) na edificação da dicotomia *langue-parole*, resulta de uma contrarreação às ideias naturalistas de August Schleicher

2 **Dialetologia** português brasileiro ou **dialectologia** português europeu (dogrego antigo *διάλεκτος*, *dialektos*, “fala”, “dialeto”, e *-λογία*, *-logia*) é o estudo científico dos dialetos linguísticos, um campo da sociolinguística que estuda as variações idiomáticas baseadas primordialmente na distribuição geográfica e características associadas. A dialetologia trata de tópicos como a divergência entre dois dialetos locais a partir de um ancestral comum, e sua variação sincrônica, descreve comparativamente os diferentes sistemas ou dialetos em que uma língua se diversifica no espaço e lhe estabelece seus limites. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Dialetologia>. Acesso 28-set-2015.

(1821-1868), que concebiam a língua como organismo vivo, portanto independente do homem e dotado de autonomia do ponto de vista ontológico. Daí advém, decerto em face de um candente embate de epistemes nos últimos decênios do século XIX, uma concepção humanística de língua, absolutamente antagônica à concepção biológica, que a situaria como fruto da organização do homem em sociedade. (CAVALIERE, 2014, p. 613-614).

É ainda desse autor a constatação de que a mudança de paradigmas presente nesse momento da história da linguística oportuniza uma inevitável aproximação entre os estudos linguísticos e as pesquisas antropológicas que se dedicavam ao estudo da expansão da cultura humana em várias regiões do mundo, o que ocasionou os primeiros estudos de uma Geografia Linguística de viés sociológico. Ademais, Cavalieri (2014) admite que o estudo da mobilidade humana bem como se seu inventário cultural e também da expressão pela língua formam a base da sociolinguística, ciência que a princípio ocupou-se basicamente das questões relacionadas à dialetologia e dos fundamentos da mudança linguística.

## 2. 1. A SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA NO BRASIL: UMA INTRODUÇÃO

Um dos mais sérios desafios que se colocam para os estudos linguísticos no Brasil é, segundo Lucchesi (2015)<sup>3</sup>, a caracterização da realidade sociolinguística do país, bem como a formação sócio-histórica com fundamentos empíricos consistentes, pois:

[„] desde o início da colonização até a Proclamação da República, enquanto uma reduzida elite concentrada nos incipientes centros urbanos guardava uma profunda fidelidade aos modelos de uso da língua provenientes de Portugal, nas imensidões do interior do Brasil grandes

3 Copyright © 2015 Projeto Vertentes. Todos os direitos reservados. Joomla! é um Software Livre com licença GNU/GPL v2.0. <http://www.vertentes.ufba.br>. Acesso 16-set-2015.

contingentes de índios aculturados e africanos escravizados adquiriam a língua portuguesa em condições as mais precárias; e essa língua segunda defectiva se ia convertendo em modelo para a nativização do português entre os descendentes mestiços e endógamos desses segmentos, desencadeando profundas alterações na gramática da língua portuguesa assim adquirida, socializada e nativizada. (LUCCHESI, 2015, s/p).

É ainda de Lucchesi (2015) a constatação de que outra vertente da formação da língua portuguesa falada no Brasil fixou suas raízes no interior, local par aonde se dirigiu a maior parte da população no período colonial. Sendo assim, o autor entende que fora dos reduzidos centros onde se instalava a elite, nas demais regiões o português era levado, não pela fala de uma aristocracia de altos funcionários, ou mesmo dos ricos comerciantes, mas pela fala rude dos colonos pobres. Além disso:

[...] a língua portuguesa era adquirida nas situações as mais precárias pelos índios aldeados e escravos africanos, que muitas vezes preferiam se comunicar entre si, usando uma língua franca, como quimbundo. Sob essas ásperas condições, a língua portuguesa se foi disseminando entre a população pobre, de origem predominantemente indígena e africana, nos três primeiros séculos da história do Brasil. (LUCCHESI, 2015, s/p).

Como podemos perceber, historicamente os povos indígenas brasileiros tiveram seus direitos em relação ao uso de suas línguas nativas, ao mesmo tempo em que a língua portuguesa não era devidamente ensinada, principalmente porque além da língua portuguesa padrão, os diferentes dialetos regionais eram um obstáculo para a ocorrência de um melhor entendimento do português.

Segundo Lucchesi (2008), esses seriam os dois principais

vetores da polarização da sociolinguística no Brasil. De um lado a língua portuguesa padrão falada pela elite da Colônia e do Império e do outro um português brasileiro com muitas variedades regionais. Para esse autor, a percepção desse cenário polarizado é de fundamental importância para a compreensão dos processos de mudança no uso da língua portuguesa que ocorreram desde o século XX e que continua nos dias atuais.

### **3. SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL, VARIACIONISTA E EDUCACIONAL: CONCEPÇÕES TEÓRICAS**

A sociolinguística é uma área da linguística e se classifica como interacional e variacionista e também por sua contribuição à educação, denominada sociolinguística educacional, conforme Bortoni-Ricardo (2014). Para essa autora, a sociolinguística estuda a língua em situação de uso e tem como principal característica apresentar a língua como um fator social e a cultura como um fator que interfere no modo como a língua é falada. Sendo assim é importante entender os principais conceitos de cada uma dessas vertentes da sociolinguística e é isso que apresentamos a seguir.

#### **3. 1. SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL**

A sociolinguística interacional, segundo Bell (1976, p. 25-28) citado por Atallah e Nogueira (2012, p. 6) se ocupa das “interações situadas no relacionamento entre participantes de pequenos grupos de comunidades específicas ou no cruzamento cultural”. Para essas autoras, o estudo da língua a partir das relações sociais situa-se em contextos sociais específicos e podem ser considerados para estudos de gêneros espontâneos, como a conversa informal, gêneros produzidos em contextos institucionais tais como: consultório médico, escola, igreja, comércio, etc.

São nos momentos de interação que as pessoas constroem, através da língua, o significado social. Dessa maneira, os estudos dessa corrente teórica se aplicam ao contexto

interacional em curso. Seus objetos de análise se situam nos padrões linguísticos e paralinguísticos, no aqui e agora do momento interacional. O aqui direciona a interpretação para o contexto situacional, e o agora remete ao momento da interação em curso. Trata-se de uma análise que vai do micro (discursivo – entendido no sentido estrito; sequência de palavras no ato de fala e situacional – cenário e participantes) ao macro (histórico/cultural – em que momento estamos, os valores, a cultura do lugar). (ATALLAH e NOGUEIRA, 2012, p. 6).

Nesse sentido Bortoni-Ricardo (2014, p. 147) entende que “a Sociolinguística interacional rejeita a superação entre e contexto social e focaliza diretamente as estratégias que governam o uso lexical, gramatical, sociolinguístico”, além de contextualizar conhecimentos e produção de mensagens.

Na concepção de Garcez (s/d)<sup>4</sup>, a Sociolinguística interacional tem a ver com as tradições de pesquisas em áreas como a Antropologia e a Sociologia:

Embora a obra de Grice, numa leitura pouco comum entre nós, seja relevante, e Wittgenstein [o segundo] possa oferecer algum vínculo promissor que resta explorar, a Filosofia fica mais distante. Isso talvez se dê pelo empirismo militante que orienta os estudos da fala-em-interação identificados de alguma maneira com a Sociolinguística Interacional. Pensando assim, além das decorrências metodológicas, uma linha distintiva entre a Sociolinguística Interacional e uma Pragmática linguística alheia aos estudos empíricos da fala-em-interação social situada seria a centralidade da noção de ação como necessariamente ação conjunta e, assim, o privilégio às perspectivas dos participantes. Disso decorre, por exemplo, a divergência entre uma análise da

---

4 PEDRO DE MORAES GARCEZ. Professor de Linguística no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Por Artarxerxes Modesto. Sociolinguística Interacional. Disponível: <http://www.stellabortoni.com.br/index.php/entrevistas>. Acesso: 26-set-2015.

conversa etnometodológica e uma teoria dos atos de fala, mesmo que ambas possam conceber o uso da linguagem como uma forma de agir no mundo. (GARCEZ, S/D).

Ao conceber a Sociolinguística interacional como uma teoria com forte teor empírico, o autor a situa no âmbito da etnometodologia integrando atos de fala em situação de uso como um modo de intervenção no mundo, comunicando também e interdisciplinarmente com a Antropologia e Sociologia.

### 3.2 SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

A Sociolinguística variacionista, de acordo com Cavaliere (2014), se enquadra no âmbito da microlinguística<sup>5</sup>, e por isso não contribui para um entendimento da linguagem humana e tem em Labov sua maior referência. Para esse autor, a teoria laboviana aferiu o mérito de construir uma linguística a um tempo diacrônica, uma vez que busca a descrição de um estado da língua (contemporâneo) e diacrônico, pois carrega, para o âmbito da mudança linguística as conquistas da análise empírica, possibilitando entendermos como e por que as línguas mudam mediante estudo de suas variantes de uso.

Nesse sentido, Júnior e Oliveira (2014) entendem que da forma como Labov realiza uma interface entre língua e cultura, a sociolinguística se constitui como a teoria da variação linguística, num contexto no qual língua e cultura caminham lado a lado. Assim Labov mostra que são diversas as variações linguísticas que são visíveis na sociedade, uma vez que uma ganha prestígio social “sendo considerada norma padrão, e algumas outras, ficam aleatórias, sendo consideradas como variantes linguísticas

---

5 Segundo Weedwood (2002), os termos microlinguística e macrolinguística ainda não se estabeleceram definitivamente. O primeiro se refere a uma visão mais restrita, e o segundo, a uma visão mais ampliada, do escopo da Linguística. Dentro da microlinguística, então, poderíamos incluir os estudos que se preocupam com a “língua em si”: fonética e fonologia, sintaxe, morfologia, semântica e lexicologia. Dentro da macrolinguística, no entanto, a língua será analisada com referência a sua função social, ao seu contexto de uso, à maneira como são adquiridas pelas crianças, aos mecanismos psicológicos que subjazem à produção e recepção da fala, à função literária, ou estética ou comunicativa da língua, e assim por diante.

de menos prestígio, ou normas-não-padrão” (JÚNIOR; OLIVEIRA, 2014, p. 30-31).

Nessa perspectiva, a variação linguística de prestígio social diz respeito “às diretrizes atribuídas pela gramática normativa, onde o jeito de ‘falar certo’, diz respeito ao cumprimento das regras atribuídas na mesma, constituindo uma norma padrão” (IBID).

Segundo Lucchesi e Araújo (2015), as formas em variação recebem o nome de variantes linguísticas, e recorrem a Tarallo (1986, p. 8) afirmando que “variantes linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de variável linguística”.

Essas variáveis, de acordo com esses autores, subdividem-se em variáveis linguísticas dependentes e independentes. A variável dependente é o objeto que se pretende estudar, como, por exemplo, a aplicação da concordância nominal, as variantes, então, são formas que estão em competição, como é o caso da regra da concordância nominal. Assim sendo, o uso de uma ou de outra variante se dá pela influência de fatores linguísticos (estruturais) ou sociais (extralinguísticos), constituindo as variáveis exploratórias ou independentes. (LUCCHESI; ARAÚJO, 2015).

Com efeito, para esses autores, a teoria da variação considera a língua em seu contexto sociocultural, desde que, parte da explicação da heterogeneidade que surge no exercício da língua em situação de uso, pode ser encontrada em fatores internos à língua. Segundo Molica (2003) citada por Lucchesi e Araújo (2015), toda variação é motivada, ou seja, é controlada por fatores de tal modo que a heterogeneidade se delinea como sistemática e previsível.

### 3. 3. SOCIOLINGUÍSTICA E EDUCAÇÃO

Segundo Bortoni-Ricardo e Freitas (2009), historicamente a sociolinguística, tanto na sua vertente variacionista quanto interacional, tem se preocupado com o desempenho escolar de crianças oriundas de diferentes grupos sociais e étnicos.

Desde então muito tem contribuído para os avanços na pesquisa das questões educacionais em diversos países do mundo, principalmente nas últimas quatro décadas. O objetivo tem sido o de construir novas metodologias que auxiliem professores a desenvolver em seus alunos as habilidades cognitivas necessárias a uma aprendizagem mais ampla, à expansão de sua competência comunicativa (HYMES, 1974) e à capacidade de desempenhar tarefas escolares cotidianas (BORTONI-RICARDO e FREITAS 2009, p. 1).

Contudo, os autores entendem que essa não é uma tarefa nada fácil, pois tratar de problemas educacionais é uma ação que envolve questões mais complexas e não somente aquelas restritas à escola, uma vez que além das questões pedagógicas, existem outras que se encontram subordinadas a dimensões macrossociais graves relacionados à desigualdade na distribuição de renda que, por sua vez, gera desigualdade social, conforme Freitas (1996), citado por Bortoni-Ricardo e Freitas (2009).

Na concepção de Coan e Freitag (2010), é a partir da década de 1980 que a linguística enquanto ciência chega à escola, tendo como foco o ensino de língua materna e, sendo assim, a sociolinguística, área da linguística preocupada com o social, alerta sobre a importância de se estudar a heterogeneidade linguística, percebendo as diferenças, uma vez que a democratização deu acesso à escola para estudantes de classes sociais diversas. Nesse sentido, a sociolinguística contribui para a nova postura do professor, tanto em relação à definição de conteúdos, quanto na escolha de metodologias.

### 3. 3. 1. FRACASSO ESCOLAR E PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Uma contribuição muito importante que a sociolinguística traz à educação diz respeito ao enfrentamento do preconceito linguístico e à identificação das causas do fracasso escolar, assunto sobre o qual tem se dedicados estudiosos brasileiros como Marcos Bagno (2005; 2007), Bortoni-Ricardo (2007; 2009)

e Bortoni-Ricardo e Freitas (2009). Entende-se como preconceito linguístico o julgamento depreciativo das diferentes formas de falar de um povo. Segundo a linguista Marta Scherre (s/d)<sup>6</sup>, o julgamento desrespeitoso, depreciativo, intolerante e humilhante da fala do outro geralmente atinge as variedades associadas a grupos de menor prestígio social.

Segundo Bagno (2007, p. 20), existem alguns “mitos” acerca da língua portuguesa que muito contribuem para a propagação de um preconceito linguístico sistêmico. Um dos mitos que esse autor considera como o “maior e mais sério” é o de que a língua aportuguesa falado na Brasil é homogênea, isto é, apresenta uma unidade em todas as regiões e está arraigado na cultura de nosso povo e até mesmo de intelectuais de renome.

É o caso, por exemplo, de Darcy Ribeiro, que em seu último grande estudo sobre o povo brasileiro escreveu: É de assinalar que, apesar de feitos pela fusão de matrizes tão diferenciadas, os brasileiros são, hoje, um dos povos mais homogêneos linguística e culturalmente e também um dos mais integrados socialmente da Terra. Falam uma mesma língua, sem dialetos [grifo meu, Folha de S. Paulo, 5/2/95]. Existe também toda uma longa tradição de estudos filológicos e gramaticais que se baseou, durante muito tempo, nesse (pre)conceito irreal da “unidade linguística do Brasil”. (BAGNO 2007, p. 20).

Para Bagno (2007), o mito de uma língua portuguesa falada no Brasil “homogênea” é muito prejudicial à educação, pois, ao não reconhecer a diversidade linguística do português brasileiro, a escola impõe uma norma linguística como se realmente ela fosse a língua comum a todos os brasileiros, independentemente da idade, origem geográfica, situação socioeconômica, escolarização, etc.

---

6 Revista Galileu, texto sem data. Disponível: <http://revistagalileu.globo.com/Revista>. Acesso: 29-set-2015.

Desfazer esses (pré) conceitos e promover um ensino em que a diversidade linguística seja fruto da diversidade social é um dos grandes desafios do ensino, pois a sala de aula deve ser um lugar de aprendizado constante, que haja espaço para a promoção de participação social, modos de falar e demais elementos presentes na cultura do aluno.

Em relação ao fracasso escolar, Bortoni-Ricardo e Freitas (2009) sustentam que paralelamente à evolução da teoria da sociolinguística, estudiosos da antropologia, da educação e da linguística, ainda em 1960, constatam mediante pesquisas etnográficas um acentuado etnocentrismo presente nas teorias que tentavam explicar as causas do fracasso escolar de estudantes provenientes de classes sociais minoritárias.

Entre essas teorias, a mais habitualmente usada como explicação do insucesso do aluno foi a do *déficit* genético ou ideologia do dom, que defende como causa do fracasso escolar as desigualdades naturais de aptidão e de inteligência entre os indivíduos, ponto de vista esse legitimado pela psicologia diferencial e pela psicometria, e que Soares (1986) considera ser um argumento dissimulado subjacente a um discurso que “pretende” ser científico. (BORTONI-RICARDO e FREITAS 2009, p. 2).

Nessa explicação está explícito um preconceito que é causa e efeito do insucesso de muitas crianças em relação à alfabetização. Para Bortoni-Ricardo (2007), o *déficit* cultural, ou *déficit* verbal, é outra teoria aceita, postulando que uma ausência ou falta de cultura dos alunos pertencentes a grupos sociais minoritários, causada pelo contexto cultural pobre em que vivem, também considerado desestimulante no que diz respeito à linguagem.

Nesse sentido,

O fracasso do aluno, de acordo com esse pensamento, teria origem no seu *background* cultural. As diferenças entre a linguagem e as experiências que a criança traz de casa e a linguagem e experiências demandadas pela escola resultariam no insucesso do aluno. De acordo com essa teoria, as crianças de classes sociais desfavorecidas sofriam privações que poderiam ser de ordem material ou cultural. (BORTONI-RICARDO e FREITAS 2009, p. 3). (Destaque dos autores).

Assim sendo, e de acordo com essa teoria, as crianças de classes sociais pobres sofrem privações tanto de ordem material quanto cultural o que, de acordo com Stubbs (1980) citado por Bortoni-Ricardo e Freitas (2009), é consequência do desemprego, da pobreza, da falta de uma assistência social mais efetiva, aliado à superpopulação, o que faz com que as crianças estejam mais vulneráveis ao risco de fracassar na escola.

Outra reflexão importante acerca do fracasso escolar feita por Bortoni-Ricardo (2009) e Bortoni-Ricardo e Freitas (2009), é que as crianças pobres sempre foram consideradas inferiores intelectual e moralmente, isso porque o ambiente e o *background* linguístico dos alunos estariam relacionados ao seu fracasso na escola.

Erickson (1987) comenta, considerando os argumentos da teoria do *déficit* cultural, que o conceito de nutrição (*nurture*) substituiu o conceito de natureza (*nature*) como principal razão para o fracasso escolar. Ambas as teorias deixavam nítido o preconceito de raça e de cultura, embora essa postura não tenha sido claramente assumida pelos seus mentores. (BORTONI-RICARDO e FREITAS 2009, p. 3).

Entretanto, esses autores recorrem a William Labov (1972), para argumentar contrariamente a essas teorias, pois Labov realizou estudos dialetais contrastivos mostrando que as variações são fatores inerentes à língua. Todavia, “muitas foram as críticas que apontavam a proposta da Sociolinguística educacional como limitada a uma dimensão micro-social, ingênua e simplista, tendo sido a crítica de John Ogbu (ERICKSON, 1987), a mais severa de todas”. (BORTONI-RICARDO E FREITAS, 2009), p. 4).

Não obstante, Bortoni-Ricardo e Freitas (2009) concluem que a continuidade das pesquisas de Erickson permitiu que antropólogos com uma visão sociolinguística identificassem, no âmbito da escola, fatores importantes que influenciam o rendimento escolar dos alunos, ou seja, que o estilo de comunicação entre alunos e professores pode ser uma das causas do fracasso escolar. Essa, portanto, é uma notável contribuição que a sociolinguística pode dar à educação.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo descrevemos a sociolinguística e suas vertentes mais importantes, a sociolinguística variacional, interacional e educacional. Tendo como fundamentação teórica, estudiosos que se dedicam aos estudos da sociolinguística como uma área da linguística que trata de estudar os aspectos sociais da língua em situação de uso, o texto apresenta importantes contribuições de Marcos Bagno e Stella Maris Bortoni-Ricardo, teóricos que muito têm contribuído para a educação em língua materna.

Nesse sentido, aspectos como preconceito linguístico e fracasso escolar, fatores associados à situação socioeconômica e educacional das famílias de crianças que normalmente são vistas como incapazes de ter sucesso na escola, foram discutidos à luz dos teóricos mencionados.

Ao final, ficou claro que a sociolinguística não é somente uma teoria que cuida de investigar as diferentes formas de falar de um povo, mas uma forma de intervenção em situações que podem ser causa e efeito do fracasso escolar de um imenso contingente de estudantes provenientes de classes sociais mais desfavorecidas. Exemplo é o preconceito linguístico, que atua como fator de exclusão dessas crianças não somente da escola, mas da sociedade como um todo.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. *Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito com o Português: Aspectos da Situação Sociolinguística*. Dissertação de Mestrado. UFG - Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 1999.
- ALMEIDA, Severina Alves de. *A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural: Um Estudo Sociolinguístico das Aldeias São José e Mariazinha*. Dissertação de Mestrado. UFT - Universidade Federal do Tocantins. Araguaína: 2011. Disponível: [www.uft.edu.br/letras](http://www.uft.edu.br/letras). Acesso 11-jun-2015.
- ATALLAH, Mariana de Castro; NOGUEIRA, Mayara de Oliveira. “*E Eu Tô Aqui Sofrendo*”: Uma Entrevista e os Vários Fenômenos Sociolinguísticos Interacionais. Disponível: [periodicos.ufes.br/percursos/article](http://periodicos.ufes.br/percursos/article). Acesso: 22-set-2015.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2005.
- BAGNO, Marcos. *Nada na Língua é por Acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. Educação em Linguística 1. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editora, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Da Cultura de Oralidade para a Cultura Letrada: A Difícil Transição. In: CAVALCANTI, M. e BORTONI-RICARDO, S. M. *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: A Sociolinguística na Sala de Aula*. São Paulo: Parábola Editora, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Artigo para Livro Comemorativo ABRALIN 40 anos em cena (UFPB

- 2009). *Título: Sociolinguística Educacional*. Disponível: <http://www.stellabortoni.com.br>. Acesso: 26-set-2015.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução: Marcos Marciolino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- CAVALIERE, Ricardo. Vertentes da Sociolinguística No Brasil. Web-Revista *SOCIODIALETO*. Volume 4 Número 12 maio 2014. [www.sociodialeto.com.br](http://www.sociodialeto.com.br). Acesso 23-set-2015.
- COAN, M; FREITAG, R. M. K. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. *Domínios de Linguagem*, v. 4, p. 173-194, 2010.
- FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. *A variação estilística de alunos de quarta série em ambiente de contato dialetal*. Dissertação de mestrado: Universidade de Brasília, 1996.
- GARCEZ, Pedro de Moraes. *Sociolinguística Interacional*. Por Artarxerxes Modesto. Disponível: <http://www.stellabortoni.com.br/index.php/entrevistas>. Acesso: 26-set-2015.
- JÚNIOR, Silvio Nunes da Silva; OLIVEIRA, Fernando Augusto de Lima. A Sociolinguística Aplicada Ao Ensino: Como Os Docentes Vêm As Variações Linguísticas?. Web-Revista *SOCIODIALETO*. Volume 4 Número 12 maio 2014. [www.sociodialeto.com.br](http://www.sociodialeto.com.br). Acesso 23-set-2015.
- LABOV, William. *The social stratification of English in New York City*. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006 [1966].
- LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LUCCHESI, Dante. As duas grandes vertentes da história sociolingüística do Brasil. *DELTA*, São Paulo, v. 17, n.1, p.97-130, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso 25-set-2015.
- LUCCHESI, Dante. Africanos, crioulos e a língua portuguesa. In: LIMA, Ivana Stolze; CARMO, Laura do (Org.). *História social da língua nacional*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2008. p.151-180. Disponível em: <http://www.coresmarcasefalas.pro.br>. Acesso 23-set-2015.
- LUCCHESI, Dante. *Projeto Vertentes*. Todos os direitos reservados. Joomla! é um Software Livre com licença GNU/GPL v2.0. 2015. <http://www.vertentes.ufba.br>. Acesso 16-set-2015.
- LUCCHESI, Dante; e ARAUJO, Silvana. *Projeto Vertentes*. Todos os direitos reservados. Joomla! é um Software Livre com licença GNU/GPL v2.0. 2015. <http://www.vertentes.ufba.br>. Acesso 16-set-2015.
- MOLLICA, Maria Cecília e Braga, Maria Luíza. *Introdução à sociolingüística: o tratamento da variação*. Rio de Janeiro: Contexto, 2003.
- SCHERRE, Marta. *Revista Galileu*, texto sem data. Disponível: <http://revistagalileu.globo.com/Revista>. Acesso: 29-set-2015.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.



## **SUGESTÕES DE ATIVIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA**

Rosielson Soares de SOUSA (UFT)  
Francisco Edviges ALBUQUERQUE (UFT)

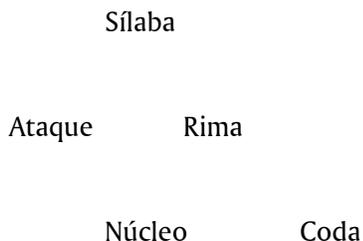
### **1. INTRODUÇÃO**

A consciência fonológica tem sido defendida por autores como Varella (1993); Ilha & Lara, (2010) como sendo importantíssima para o ensino de língua materna, visto que interferem, positivamente, na aquisição da escrita de crianças (ou jovens ou adultos alfabetizando).

Este trabalho tem por objetivo apresentar aos professores alfabetizadores e à comunidade acadêmica atividades de consciência fonológica cujo mote seja a organização da sílaba do português brasileiro. As atividades sugeridas estão assentadas na Teoria Métrica da Sílaba (SELKIRK, 1982). A sílaba compõe-se de “ataque” ou “onset” que é o local que antecede a vogal da sílaba e rima, a qual se constitui pela presença da vogal (o núcleo da sílaba) na posição silábica, bem como os segmentos consonantais que seguem (posteriormente) a vogal dentro da sílaba (alocados na posição de coda da sílaba).

Sobre esse mesmo quadro, Bisol (1999, p. 702) hierarquiza a sílaba do português brasileiro defendendo a seguinte estrutura: “a sílaba possui necessariamente um núcleo, sua essência, que, seguido ou não por coda, forma a rima; essa vem precedida pelo ataque que, em português não é obrigatório”. Assim, a estrutura

interna da sílaba (BLEVINS, 1995; FREITAS, 1997; BISOL, 1999; FREITAS & SANTOS, 2001; VELOSO, 2003; MATEUS *et al.*, 2003) se baseia a partir da representação a seguir:



Enfim, ponderamos, “a consciência fonológica requer que a criança ignore o significado e preste atenção à estrutura da palavra” (GOUGH; LARSON, 1996, p.15). É uma questão de consciência fonológica em que se exige um julgamento ou uma manipulação das estruturas sonoras das palavras.

## 2. O APRENDIZADO DA ESCRITA

A escrita inicial de crianças (ou jovens ou adultos alfabetizando) corresponde uma das etapas mais difíceis do processo da escrita. É complexo ao aprendiz fazer a correspondência fonemas e números de letras. E é justamente esses erros que ferem a fonologia do nosso português brasileiro.

Segundo Abaurre (1999), a omissão ou trocas de letras identificadas na escrita de crianças na hierarquia silábica da língua nos revela que estão tentando resolver problemas de quantidade de letras a serem colocadas e em que lugares. Temos os exemplos: (i) em sílabas constituídas por ataque e rima (núcleo e coda): suto (‘susto’); quato (‘quarto’); gosot (‘gostou’); atadi (‘à tarde’); (ii) em sílabas constituídas por ataque complexo: gadi (‘grande’); floresta (‘floresta’); par (‘pra’); banco (‘branco’); seper (‘sempre’); quina (‘crina’); entoru (‘entrou’); for (‘flor’); mosto/mosrto (‘monstro’). Para a autora:

as crianças, ao iniciarem a aprendizagem da escrita alfabética, começam também a analisar a estrutura interna das sílabas, reajustando suas representações fonológicas de forma a acomodar os constituintes das sílabas e sua hierarquia. Tal procedimento de análise reflete em suas escritas iniciais das sílabas complexas (ABAURRE, 1999, p.179).

Esses erros evidenciam processos fonológicos que precisam ser verificados e analisados, sob o enfoque da consciência fonológica através de seus níveis (silábico, intrassilábico e fonêmico), organizados hierarquicamente através da constituição da Teoria Métrica da Sílabas (SELKIRK, 1982). Vale frisar que há vários estudos que trabalham com essa abordagem, na tentativa de encontrar “pistas” fonológicas na escrita inicial de crianças.

Nessa direção, essas observações nos colocam frente a um impasse: que atividades levar aos aprendizes que cometem erros relacionados a falhas fonológicas da língua ou à processos fonológicos?

No que tange à escrita, preconizamos criar “situações de ensino-aprendizagem que, através de uma pedagogia da descoberta e da prática de atividades de análise, conduza o aluno para a aquisição de saberes e para o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas” (RODRIGUES, p. 4). Aqui, enfocamos as atividades de consciência fonológica: orais e escritas que auxiliem a prática pedagógica do professor alfabetizador em sala de aula.

Segundo Zorzi (1998, p.108),

[...] o educador ocupa uma posição privilegiada de mediador da interação da criança com a escrita. Para que seu papel possa ser efetivo [...], ele necessita compreender, mais profundamente, como as crianças constroem conhecimentos. Necessita, também, aprofundar seus próprios conhecimentos a respeito do que é a escrita: sua natureza, seus usos e funções. Certamente, entendendo melhor a complexidade da própria escrita e todos os desafios que ela

impõe a quem deseja dela se apropriar, o educador possa compreender de maneira mais adequada a escrita que as crianças produzem e, assim, valorizá-las porque podem estar denotando um grande esforço de compreensão. Além disso, conhecendo de modo mais aprofundado a escrita, pode também torná-la mais acessível aos seus aprendizes.

Nessa instância, hoje em dia o que observamos são exercícios descontextualizados de discriminação auditiva baseada, por exemplo, em ditados obsoletos, em que mesmo sem um objetivo claro continuam sendo repetidos no cotidiano das salas de aulas. Contudo, o professor deveria/deve ser aquele que ajuda o aluno a refletir os princípios alfabéticos – regularidades e irregularidades – do português brasileiro.

Nas palavras de Ferreiro (1985), a apropriação do Sistema de Escrita alfabética (SEA) prediz toda uma compreensão das relações entre as partes e o todo da escrita em si. De maneira mais sistematizada, Morais (2005) afirma que podemos aplicar e ter um funcionamento metalinguístico, em que este tipo de ação sobre a linguagem implica operar em diferentes níveis, sobre diferentes unidades. Esses excertos nos ajudam a compreender melhor que o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica é condição necessária, porém não a única, a levar crianças (ou o jovem ou o adulto alfabetizando) à fase alfabética como se a passagem estivesse sempre livre. Assim, é preciso um trabalho que circunscreva atividades de reflexão fonológica acompanhadas de escrita e leitura das palavras, recorrendo e proporcionando ao aprendiz sua inserção nos meios sociais de leitura e escrita; enfim, a alfabetização deve ancorar-se no letramento.

A Psicogênese da Língua Escrita concebeu a aquisição do sistema de escrita alfabética como um processo em construção, considerando-o não como um processo mecânico e estanque, pois, o aprendiz é capaz de progressivamente, (re)construir esse tipo de representação a partir de seus conhecimentos prévios.

A partir dessas descobertas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) sobre a psicogênese da escrita, o alfabetizando precisa passar pelos estágios evolutivos, quando imerso nesse processo de aquisição do sistema de escrita alfabético. Em síntese, são quatro (04) hipóteses, as quais há uma sistematização feita pelos aprendizes entre a linguagem falada e escrita, sendo: Nível 1 – Hipótese pré-silábica; Nível 2 – Hipótese silábica; Nível 3 – Hipótese silábico-alfabética; Nível 4 – Hipótese alfabética. Cada hipótese apresenta características que o definem.

Como são hipóteses bem difundidas na literatura, não nos deteremos em explicar cada uma pormenorizadamente. Destacamos apenas que o professor precisa dominar essas hipóteses com o fim de propor atividades condizentes ao nível de escrita de seus aprendizes. Vale ressaltar, ainda, que a evolução dessas hipóteses acontecem em fase pré-escolar, no entanto, sendo passível de identificação na escola, quando estes nos primeiros anos escolares, encontram-se em fases primárias do referido processo de escrita.

O aprendiz iniciante precisa perceber o código escrito como uma representação da fala, a qual, paulatinamente, precisa ser compreendida pelas pequenas unidades sonoras – sílabas e fonemas. A partir do momento que percebe a divisão de sílabas e fonemas, podemos dizer que estão se tornando conscientes dos sons das palavras (consciência fonológica).

E é justamente com base na relação fonema e grafema que a consciência fonológica, possivelmente, seja um importante recurso para o processo de aquisição da escrita em que “a criança, baseada em sua consciência fonológica, identifica os sons presentes em uma palavra e tenta registrá-los na escrita” (FREITAS, 2002).

### 3. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A consciência fonológica é definida através da reflexão e manipulação consciente de palavras. O aprendiz (ou indivíduo) pensa e opera com a língua, considerando os segmentos sono-

ros internos às palavras. Dito de outra forma, Alves (2012, p.30) aponta que “o componente sonoro da língua, portanto, constitui um dos aspectos que podem ser tomados pelo indivíduo como objeto de reflexão. É nesse cenário que se começa a discussão sobre consciência fonológica.

Para Moraes (2012, 83), “usar a língua para pensar ou se referir à própria linguagem é uma evidência de que nós, humanos, desenvolvemos um amplo leque de capacidades ou habilidade de reflexão metalinguística”.

Apesar de reconhecermos suas contribuições para a apropriação alfabética, ela não pode ser compreendida como fator determinante do processo de alfabetização. Outros fatores (sociais, emocionais e motivações) também têm suas coparticipações (em maior ou menor medida) na apropriação do sistema alfabético.

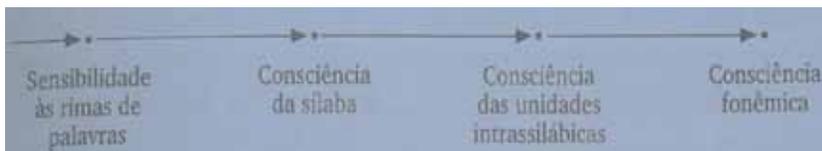
Freitas (2004a, 2004b) destaca que não são somente as diferentes habilidades, mas os diferentes níveis linguísticos (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas) que amplia a noção de consciência fonológica.

De maneira coerente, a partir da unidade linguística a ser manipulada descobre-se qual o nível de consciência fonológica o indivíduo ou o aprendiz se encontra. Menezes (1999) diz que cada unidade linguística relaciona-se a um nível de consciência fonológica.

Esforzando-nos na busca de um melhor entendimento, isso corresponde à habilidade de manusear estruturas silábicas que se inserem no contexto, de decompor a palavra em sílabas (por exemplo, a palavra ‘macaco’ pode ser dividida em sílabas, em três sílabas – ‘ma’ ‘ca’ ‘co’). Adiante, temos a consciência no nível do fonema que trabalha com as unidades menores da sílaba (utilizando o exemplo anterior, podemos segmentar nos sons: [m] [a] [k] [a] [k] [u]). Uma vez que inclui o trato de unidades bastante distintas, vê-se que os níveis de consciência fonológica se desenvolvem em um *continuum* de complexidade. Esses níveis também revelam em que momento de maturação a criança se encontra, vamos a eles:

(i) sensibilidade às rimas de palavras; (ii) manipulação de sílabas e de unidades intrassilábicas (menores que uma sílaba); indo até o menor segmento sonoro capaz de modificar um significado (iii) o fonema. A figura a seguir sintetiza o que expomos.

Figura – O continuum dos níveis de consciência fonológica



Fonte: Alves (2012, p.33)

Consoante Chard e Dickson (1999), no nível menos complexo do *continuum*, se estabelecem as habilidades de reconhecimento de rimas de palavras (uma criança, mesmo pequenina, conseguir perceber que ‘boneca’, ‘caneca’ e ‘peteca’ rimam). No centro do *continuum*, encontramos a consciência no nível da sílaba, que exige segmentar palavras em sílabas (como ‘macaco’ composto de três sílabas), assim como, pode operar a formação de palavras a partir da união de sílabas isoladas. Logo após, temos a consciência das unidades intrassilábicas, a qual engloba aliterações e rimas silábicas como as de ‘chulé’ e ‘café’. Na outra ponta, no extremo mais complexo, diz respeito a consciência fonológica – a consciência a nível do fonema (ALVES, 2012). No nível do fonema, pede ao indivíduo ou ao alfabetizando reconhecimento por parte dos fonemas (mostra-se ciente que pode segmentar, unir ou modificar), os quais são distintivos e formam palavras (ou novas palavras).

#### 4. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: SUGESTÕES DE ATIVIDADES LINGUÍSTICO-PEDAGÓGICAS

Convém explicitarmos quais as bases teórico-metodológicas do nosso percurso didático.

Em primeiro lugar, defendemos situações que promovam uma pedagogia da descoberta. O aluno deve ser instigado a perceber a língua materna como objeto do conhecimento, levando em conta o uso da língua no meio social para promovermos as chamadas práticas de análises em turmas de alfabetização.

As situações de ensino-aprendizagem propostas assumem o formato de pequenas atividades a partir de situações de uso fundadas na análise textual. Depois, esse trabalho passa as investigações metafonológicas de estrutura da sílaba (Ataque, coda medial/final).

A reflexão da hierarquia da sílaba (atividades de escrita a partir de atividades de consciência fonológica) surge integrada ao trabalho de leitura e de escrita do ensino do código alfabético.

#### 4.1 ATIVIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: ESCRITA

As atividades estão divididas em dois níveis – silábico e fonêmico – e integram as habilidades metafonológicas de consciência fonológica.

Pontuamos que as atividades de reflexão fonológica devem ser trabalhadas de forma lúdica, através de cantigas, quadrinhas, trava-línguas e parlendas. Além disso, é sempre bom lembrar que não será numa “aulinha expositiva”, que crianças (ou jovens ou adultos alfabetizando) compreenderão os fonemas da língua – o nível mais complexo.

Vejamos as sugestões de atividades linguísticas a respeito dos níveis de consciência fonológica.

##### ATIVIDADE 1 - *Consciência de rima*

**OBJETIVO:** Identificar, com alunos em processo de alfabetização, as rimas da música (“Admirável gado novo”), ou seja, que possuem a mesma terminação.

**UTILIDADE:** O aprendiz vai reconhecer, ou melhor, vai ter consciência que palavras que rimam, apresentam a mesma grafia. É uma atividade que relaciona som e escrita podendo auxiliar na resolução de dificuldades de erros ortográficos, além de fazerem se aperceber de jogos de palavras interessantes para o entendimento do texto.

**TEXTO 1:** Após cantar a música “Admirável Gado Novo”, interpretado por Zé Ramalho, o aprendiz deve identificar as rimas, ou seja, em palavras que possuem a mesma terminação. Pode-se estimular os alunos a pintarem os pares de rimas com lápis de cor (identificar cada rima com cores diferentes). Além do mais, através dessa atividade, a criança pode circular as palavras que não rimam.

**Admirável Gado Novo**

Vocês que fazem parte dessa massa  
 Que passa nos projetos do futuro  
 É duro tanto ter que caminhar  
 E dar muito mais do que receber  
 E ter que demonstrar sua **coragem**  
 À margem do que possa parecer  
 E ver que toda essa engren**agem**  
 Já sente a ferrugem lhe comer  
 Êh, oô, vida de **gado**  
 Povo marc**ado**  
 Êh, povo feliz!

Lá fora faz um tempo confortável  
 A vigilância cuida do normal  
 Os automóveis ouvem a notícia  
 Os homens a publicam no jornal  
 E correm através da madrug**ada**  
 A única velhice que cheg**ou**  
 Demoram-se na beira da estr**ada**  
 E passam a contar o que sobr**ou!**

Êh, oô, vida de **gado**

Povo **marcado**

Êh, povo feliz!

O povo foge da ignorância  
Apesar de viver tão perto **dela**  
E sonham com melhores tempos idos  
Contemplam esta vida numa **cela**  
Esperam nova possibilidade  
De verem esse mundo se acabar  
A arca de Noé, o dirigível,  
Não voam, nem se pode flutuar  
Êh, oô, vida de **gado**  
Povo **marcado**  
Êh, povo feliz!

**Fonte:** <http://www.vagalume.com.br/ze-ramalho/admiravel-gado-novo.html#ixzz31DJeXUPy>

### **FICHA DE TRABALHO**

1 - Na lista de palavras retiradas do texto, sublinhe as letras ou dígrafos que representam o som [s]:

Vocês – feliz – Apesar – Esperam – possibilidade – sente – sonham – essa – através – passam

2 - Assinale, na lista de palavras apresentada, aquela em que a letra “o” é realizada como vogal aberta.

Fora ( ) povo ( ) marcado ( ) gado ( ) Novo ( ) Noé ( ) comer ( )

As questões propostas trazem em seu bojo conceitos de fonética e fonologia que já podem estar sendo inseridos no ensino básico como instrumento para reflexão da relação grafema-fonema.

Nesse sentido, acreditamos na necessidade de reforçar os estudos acerca da fonologia, uma faceta muito importante para o processo de alfabetização. Dirigindo-se a atenção ao sistema de escrita do alfabetizando, utilizamos a habilidade de consciência fonológica – a reflexão sobre a linguagem.

Através da audição da música, estamos desenvolvendo na criança (ou jovem ou adulto alfabetizando) a habilidade de identificar as palavras que possuem a mesma rima.

**ATIVIDADE 2** - *Consciência fonêmica - Em ataque e coda medial - Fonema /r/*

**OBJETIVO:** Desenvolver a consciência (discriminação) de pares mínimos consonantais na posição de coda medial.

**UTILIDADE:** O aprendiz deverá apontar a diferença entre os sons e a escrita na posição de coda medial. O jogo de palavras proporcionado em textos publicitários e humorísticos ajuda a adquirir conhecimentos relativo a som e ortografia, bem como na intencionalidade do uso das palavras.

**TEXTO 2:** Observe, com atenção, o anúncio publicitário seguinte.



Fonte: <http://www.eitapiula.com.br/humor/propaganda-do-novo-celta-com-a-participacao-de-cebolinha/>

**FICHA DE TRABALHO:**

1. O slogan deste anúncio está construído com base num jogo de palavras a partir do nome da marca, CELTA. Identifique a palavra com a qual esta palavra está foneticamente relacionada. Justifique sua resposta.

2. Na lista de palavras que se segue, faça a inserção (Elisão) de /r/ - letra r.

- ret\_ovisor
- para-b\_isa
- Chev\_olet
- vid\_os elét\_icos
- f\_eio
- direção hid\_áulica

Voltamos nossa atenção ao fato da mensagem do anúncio está conectada a característica de trocar o /r/ pelo /l/ da personagem Cebolinha nas histórias em quadrinhos. Observamos que uma simples troca gera um jogo complexo de interpretação.

Na atividade 2, a inserção (elisão) de /r/ (questão 02) na posição de ataque, leva em consideração a estrutura CCV, ambiente conhecido como sílaba complexa, e passível de reflexão por parte do professor.

Desse modo, os ataques podem acontecer de forma simples (apenas um segmento), vazia (nenhum segmento) ou ramificadas/complexas (dois segmentos), representados de maneira arbórea em (1), (2) e (3).

(1)		(2)	(3)	
Ataque Simples		Ataque Vazio	Ataque Ramificado/Complexo	
Sílaba		Sílaba	Sílaba	
Ataque	Rima	Ataque Rima	Ataque	Rima
C		Ø	C	C

FREITAS (1997); MATEUS & D'ANDRADE (2000); MATEUS et al. (2003)

Através desses modelos, algumas restrições na língua portuguesa na região de ataque ficam mais claras. Por exemplo, o ataque fica limitado hermeticamente a dois segmentos, o segundo, prioritariamente, ocupado por uma soante não nasal.

Pensando nessa lei do português para o ataque, o professor pode auxiliar seu aluno nos estudos da sílaba, a partir de uma reflexão fonológica mais apurada.

### **ATIVIDADE 3** – *Consciência de sílaba*

**OBJETIVO:** Fazer a transposição silábica de modo a ordenar corretamente as sílabas de uma palavra para que seja entendida.

**UTILIDADE:** Capacidade do aprendiz operar sobre as unidades sonoras da língua. Através dela, “reflexão” e “manipulação” são termos quase indissociáveis para a realização dessa tarefa. Assim, desenvolve a habilidade de contar como de sons do português brasileiro.

**REQUISITOS:** A seguinte atividade pressupõe que os educandos já tenham adquiridos conhecimentos relativos a som e ortografia.

Ordene as sílabas e descubra o que o anúncio significa.



Fonte: <http://www.alexandroff.com.br/ilustracao-publicitaria-2/trator-mobil/>

### **FICHA DE TRABALHO**

1 - Descubra as informações do anúncio abaixo:

#### **TEXTO 3:**

RO.QUE CAR.TRO MEU TOR.TRA UEL  
ELE TÁ.ES COM 2 NOS.A DE USO, DO.VA.SER.CON.  
ÇO.PRE R\$ 120.000,00  
O DO.SA.RES.TE.IN GAR.LI RA.PA 33562358  
e-mail: sousacc@hotmail.com

Na atividade 3 é notória a manipulação das sílabas, dos fonemas e das unidades intrassilábicas. Portanto, faz-se relevante, na medida em que promove à criança (ou jovem ou adulto alfabetizando) o acesso de conhecimentos fonológicos adquiridos, consciente ou inconscientemente, na escrita de textos, frases e palavras.

Dadas as considerações acima, é fundamental a formação do professor alfabetizador no direcionamento de atividades como a exposta que leva em consideração os padrões silábicos através dos pressupostos linguísticos (SELKIRK, 1982; BISOL, 1999) explorados neste artigo.

#### **ATIVIDADE 4** – *Consciência fonêmica*

**OBJETIVO:** Desenvolver a discriminação dos fonemas em dada palavra a partir dos pares mínimos vocálicos e consonantais.

**UTILIDADE:** O aprendiz percebe que as palavras são formadas pela união de fonemas – unidades de som. O português apresenta a relação entre letras e sons muito previsível, por isso faz-se interessante recorrer a esse tipo de atividade.

Leia o texto, porém, antes, é preciso trocar a posição das letras para descobrir que tipo de texto é: Vamos ler!

#### **TEXTO 4**

OOLB ED ÁUBF

IGNEDTENIS:

- 1 xarícas de fbáu
- 3 oovs
- 2 cpoos de litee
- 1 aitadp ed óp loyar
- 1 aitadp ed las
- 1 aícarx ed rçúcaa

OODM ED RAZEF:

Aatb as slarac me eevn.

Eisturm oudt e eevl ao oornf rop 03 sinutom.

Fonte: Rios e Libâneo (2009, p.88)

#### **FICHA DE TRABALHO**

*Discussão:* Podemos trocar as letras, invertendo-as para formar palavras.

1. Identifique as palavras onde estão presentes os sons mais audíveis nesse texto.

2. Indique, em cada uma dessas palavras, as letras que representam esses sons.

ao	a
	t, d
xícara	X

A atividade 4 trabalha com a consciência no nível do fonema, dessa forma, permite ao aprendiz uma melhor percepção da existência dos fonemas da língua.

À medida que reconheça os sons distintivos na língua, a partir das habilidades de síntese, segmentação e identificação fonêmica, os caminhos para a aquisição da escrita são estimulados. Isso permite desenvolver no aluno o inventário de combinações fonológicas do português brasileiro, como: V, CV, CCV, VC, CVC e CCV, segundo Mateus & D'Andrade (2000, p. 20-23).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo relacionou as dificuldades iniciais de escrita aos níveis de consciência fonológica. Dessa forma, fizemos considerações sobre a consciência fonológica e as hipóteses de escrita de Emília Ferreira. Desse modo, a partir dessa conectividade, apresentamos sugestões de atividades que estimulem uma reflexão fonológica. Esta, por sua vez, vinculada à hierarquia da sílaba, composta pelos seguintes elementos silábicos – ataque e rima, esta última englobando o núcleo e a coda – além dos fonemas.

Esperamos com este trabalho oportunizar atividades de consciência fonológica atreladas à alfabetização, no âmbito da

escrita inicial, para fim de serem utilizadas em sala de aula como suporte/auxílio ao professor alfabetizador.

Em suma, construídas quatro atividades ponderamos a necessidade de adaptá-las à clientela do professor alfabetizador, pois elas podem ser utilizadas em qualquer turma cujo processo de alfabetização esteja se efetivando.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição de escrita. In: LAMPRECHT, R. R. *Aquisição da linguagem. Questões e Análise*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. et al. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- BISOL, L. A sílaba e os seus constituintes. In: NEVES, M. H. M (Org.). *Gramática do português falado*. São Paulo: Humanitas, VII, 1999.
- BLEVINS, J. The syllable in phonological theory. In: GOLDSMITH, J. A. *The handbook of Phonology*. Cambridge: Blackwell, 1995.
- CHARD, D.; DICKSON, S. Phonological awareness: instructional and assessment guidelines. *Intervention in school and clinic*, v. 34, n. 5, p. 261-70, 1999.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- FREITAS, Gabriela. Consciência fonológica, leitura e escrita. In: PEREIRA, Vera Wannmacher (Org.). *Aprendizado da leitura: ciências e literatura no fio da história*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004a.
- \_\_\_\_\_. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina et al. *Aquisição fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004b.
- FREITAS, M. J. *Aquisição da estrutura silábica do português europeu*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1997.
- FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. *Contar (histórias de) sílabas. Descrição e implicações para o ensino do português como língua materna*. Lisboa: Colibri, 2001.

- GOUGH, Philip; LARSON, Kevin. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, Cláudia. *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ILHA, Susie Enke; LARA, Cláudia Camila. *Brincando com os sons: atividades de consciência fonológica*. Rio Grande: Editora FURG, 2010.
- MATEUS, M. H.; D'ANDRADE, E. *The phonology of portuguese*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- MATEUS, M. H. M.; BRITO, A. M.; DUARTE, I; FARIA, I. H. *Gramática da língua portuguesa*. 5ª. ed. Lisboa: Caminho, 2003.
- MENEZES, G. *A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- MORAIS, A. G. O desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica em adultos e jovens pouco escolarizados: seu papel no aprendizado do sistema de escrita alfabética. In: LEAL, T. F. & ALBUQUERQUE, E. B. C. (Org.). *Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- RIOS, Zoé; LIBÂNIO, Márcio. *Da escola para casa: alfabetização*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.
- RODRIGUES, Sônia Valente. Fonética e fonologia no ensino de língua materna: modos de operacionalização. Disponível em: [http://web.lettras.up.pt/srodrigues/pdfs/term\\_ling\\_actas.pdf](http://web.lettras.up.pt/srodrigues/pdfs/term_ling_actas.pdf) Acesso em: 03 nov 15, p. 01-33.
- VARELLA, N. *Na aquisição da escrita pelas crianças ocorrem processos fonológicos similares aos da fala?* Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 1993.
- VELOSO, J. *Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento ortográfico*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2003.
- ZORZI, Jaime Luiz. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

## **TEATRO NO ENSINO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

Elisa Augusta Lopes COSTA (UFPA)  
Francisco Edviges ALBUQUERQUE (UFT)

### **1. INTRODUÇÃO**

*A linguagem na ponta da língua, tão fácil de falar e de entender.*

*A linguagem na superfície estrelada de letras,  
sabe lá o que ela quer dizer?*

O poema de Carlos Drummond de Andrade demonstra a diferença entre a língua falada com naturalidade pelos alunos e a língua normatizada ensinada nas escolas, resumindo no último verso a dificuldade dos estudantes: “o português são dois; o outro, mistério”. Para a sociolinguística, entretanto, o português não comporta apenas duas, mas diversas formas, sendo todas igualmente válidas.

Não obstante, a escola, de modo geral, continua se debruçando apenas sobre a norma padrão, tratando as demais variedades linguísticas como se elas fossem aberrações de uma única forma válida. Faz-se necessário, portanto, levar os estudantes a perceberem que as variedades da língua usadas fora da escola podem ser compreendidas dentro dela e que as regras aprendidas na escola podem ser úteis para entender melhor a linguagem do dia a dia, servindo também como uma forma de melhor compreender o mundo e atuar sobre ele.

Assim sendo, o propósito deste artigo é destacar a importância de tratar a questão da variação linguística em sala de aula, além de apresentar a possibilidade de utilizar a linguagem do teatro como catalisador para este ensino com vistas a promover o conhecimento dos alunos e o respeito para com os diferentes falares, evitando, assim, a propagação do preconceito linguístico.

## 2. MUDAM-SE OS TEMPOS, MUDAM OS FALARES

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, Muda-se o ser,  
muda-se a confiança: Todo o mundo é composto de mudança,  
Tomando sempre novas qualidades.*

Tudo na vida está sujeito a mudanças, conforme o poema de Camões (1980). A língua também se inclui neste conjunto, conforme se pode verificar na crônica em que Drummond mostra as mudanças no modo de falar: “Antigamente as moças chamavam-se ‘mademoiselles’ e eram todas mimosas e muito prendadas. Não faziam anos: completavam primaveras, em geral dezoito” (1962, p. 122). O autor segue demonstrando diversas outras formas de falar que já não eram usuais quando da escrita do texto.

As mudanças ocorrem na língua com o passar do tempo, mas também se manifestam sincronicamente devido a diversos fatores. Este fenômeno, chamado de variação linguística, é estudado no âmbito da Sociolinguística, ciência que começou a se desenvolver a partir de 1960 nos Estados Unidos, em reação às abordagens estruturalista e gerativista que consideravam a língua como uma realidade abstrata, desvinculada de fatores históricos e sociais. Segundo Izete Coelho, entre os seus precursores destacam-se Nicolai Marr, que defendia a língua como fato social que reflete a luta de classes, e Mikhail Bakhtin, que se destaca pela defesa do interacionismo discursivo (COELHO et al, 2010). Para Bakhtin, a mudança linguística é historicamente motivada pelos diferentes contextos de uso da língua, de modo que uma palavra pode adquirir sentidos diferentes conforme a situação em que é usada. William Labov, influenciado pelos postulados de

Antoine Meillet, desenvolveu trabalhos decisivos para a continuidade desta linha de pesquisa, que originaram a chamada *Teoria da Variação e Mudança Linguística*, ou *Sociolinguística Quantitativa*. Calvet demonstra que existem diversos tipos de variações:

As línguas mudam todos os dias, evoluem, mas a essa mudança diacrônica se acrescenta uma outra, sincrônica: pode-se perceber numa língua, continuamente, a coexistência de formas diferentes de um mesmo significado. Essas variáveis podem ser geográficas: a mesma língua pode ser pronunciada diferentemente, ou ter um léxico diferente em diferentes pontos do território. (CALVET, 2002, p. 89).

Os diversos tipos de variação linguística se classificam como diatópica, diastrática, diafásica e diacrônica. A variação diatópica, também denominada geográfica, refere-se às diferenças existentes nas várias regiões em que uma língua é falada. Um dos traços marcantes que podem identificar a origem de uma pessoa é a sua forma de falar. No caso do Brasil, destacam-se diferentes sotaques, conforme as regiões do país, de modo que existem os diversos falares, tais como o falar mineiro, o falar carioca, o falar nordestino, etc.

A variação diastrática enfoca os usos linguísticos que distinguem os diferentes grupos em que as sociedades se organizam, caracterizando o que se tem chamado de dialetos sociais ou socioletos. Enquanto a variação diatópica é vista como um fenômeno de caráter horizontal, a diastrática define-se como sendo vertical, pois se refere às camadas sociais que existem em uma mesma região, segundo Maia (2006, p.158). Entre esses vários fatores de estratificação social, costuma-se distinguir: idade, sexo, profissão, posição social, grau de escolaridade. De acordo com Maia, estas categorias formam um sistema complexo em que cada fator se entrecruza com os demais, não permitindo uma diferenciação nítida.

A variação diafásica diz respeito às mudanças decorrentes da situação de comunicação. Um falante de determinada língua usa-a de forma diferente dependendo da situação em que se encontra.

O ambiente físico, o contexto social ou cultural, o tema da fala, o grau de intimidade entre os interlocutores, os elementos emocionais são, todos, fatores inter-relacionados e, muitas vezes, sobrepostos, que caracterizam as chamadas variantes situacionais de fala, também denominadas de registros ou níveis de fala. (MAIA, 2006, p. 167).

De acordo com Coelho, as diferenças na fala individual devem-se aos papéis sociais que as pessoas desempenham nas interações que se estabelecem em diferentes domínios sociais como: na escola, na igreja, no trabalho, em casa, com os amigos etc. Os papéis sociais alteram-se em conformidade com as situações comunicativas (COELHO, 2010, p, 82).

A variação diacrônica da linguagem refere-se às mudanças que se operam nas línguas ao longo do tempo:

A mudança linguística é inexorável, afetando todos os níveis de organização das línguas, que vão se transformando, abandonando certas pronúncias, palavras e construções e adotando novos itens lexicais e estruturas sintáticas. (MAIA, 2006, p. 167).

As classificações não são totalmente precisas, pois não é fácil isolar variantes puramente geográficas dos demais tipos de variantes linguísticas, tais como as decorrentes da classe social, grau de educação, idade, estilo, etc. Convém ressaltar, entretanto, que, embora não haja valor intrínseco ao fenômeno da variação, geralmente, a sociedade costuma atribuir valores distintos às formas variantes. Dessa forma, apesar de não haver formas melhores ou mais corretas, uma das variantes de uma língua é escolhida como a língua padrão de um país, escolha que é feita com base em razões políticas e culturais.

As variantes de uma comunidade de fala encontram-se sempre em relação de concorrência: padrão vs. não-padrão; conservadoras vs. inovadoras; de prestígio vs. estigmatizadas. Em geral, a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza de prestígio sociolinguístico na comunidade. As variantes inovadoras, por outro lado, são quase sempre não-padrão e estigmatizadas pelos membros da comunidade. (TARALLO, 1990, p. 11).

A existência de formas prestigiadas e estigmatizadas geram situações conflituosas, ocasionando o chamado preconceito linguístico, que confere um caráter pejorativo aos falares menos prestigiados, menosprezando aqueles que deles se utilizam. Infelizmente, essa pluralidade linguística, bem como os conflitos dela decorrentes, ainda não são tratados na escola com a ênfase necessária, conforme atesta Bagno:

Nossa escola não reconhece a existência de uma multiplicidade de variedades de português e tenta impor a norma-padrão sem procurar saber em que medida ela é na prática uma “língua estrangeira” para muitos alunos, senão para todos. (BAGNO, 2006, p. 29).

A constatação de Bagno traz à tona o fato de que as escolas ainda não se adequaram à recomendação dos PCN relativa a esta matéria:

A escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística. Desse modo, não pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções. (BRASIL, 1998, p. 82).

O documento recomenda ainda que a escola propicie ao aluno a participação em diversas situações de discurso, tanto

orais como escritos, de modo a possibilitar-lhe a oportunidade de avaliar a adequação das variedades linguísticas às circunstâncias comunicativas. Segundo Bortoni-Ricardo (2005), quando a escola não fornece estas oportunidades, desconsiderando os traços linguísticos e culturais do aluno, provoca nele uma sensação de insegurança e, muitas vezes, a rejeição ao ato de aprender as formas consideradas prestigiadas da língua.

Diante do exposto, verifica-se a urgência de se implementar nas escolas uma abordagem de ensino que contemple a diversidade de falares existentes na realidade brasileira, de modo a realizar uma educação linguística como a defendida por Bagno, a qual difere em muito da prática tradicional de inculcação de uma suposta norma culta e de uma metalinguagem tradicional de análise da gramática (BAGNO, 2002, p. 17).

Esta educação linguística diferenciada requer, além de um preparo teórico específico dos professores, a inserção de estratégias e metodologias que possam ajudar a incluir o tópico da variação linguística de modo atraente e eficaz. Nesta perspectiva, percebe-se que a arte pode ser uma aliada para a transformação pedagógica, ajudando os alunos a apreciarem melhor o valor da diversidade linguística, contribuindo para que estes aprendam a valorizar adequadamente tanto o seu falar como o de outras pessoas e comunidades, conforme será descrito no próximo tópico.

### 3. A ARTE ABRINDO CAMINHO AO CONHECIMENTO

*A Inteligência só entra a funcionar com prazer, eficientemente, quando a imaginação lhe serve de guia. (...) a arte abrindo caminho à ciência: quando compreenderão os professores que o segredo de tudo está aqui?*

Monteiro Lobato, referência inquestionável quando se trata de literatura infantil, no livro *Mundo da Lua* (publicado pela primeira vez em 1923), posiciona-se contra o ensino mecânico, que obriga o estudante a decorar “nomes de rios, golfos e mares”, afirmando que isso “chega a ser criminoso” (1950, p 8). Segundo

o autor, os livros literários foram os responsáveis por despertar sua curiosidade e desejo de aprender.

Tanto na época de Lobato como nos dias atuais, a arte tem a faculdade de motivar para a otimização da aprendizagem. A abordagem de conteúdos educacionais por meio da arte é endossada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como caminho para atingir uma formação que prioriza o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, promovendo o exercício da cidadania:

Por sua vizinhança e caráter complementar, artes ou jogos, literatura ou teatro, dança ou esporte, figura ou cena, música ou gesto podem ser apreendidos como integrantes de um todo expressivo, não como mero mosaico de formas de representação. A tradução de mensagens expressas em distintas linguagens ou o uso concomitante de várias delas pode, a um só tempo, desenvolver a sensibilidade artística e também dar instrumentos práticos e críticos, para compreender melhor os recursos da publicidade ou a intrincada sintaxe da linguagem jurídica. (BRASIL, 2002, p. 19).

Deste modo, enfocando a interação entre as diversas linguagens – música, teatro, poesia, literatura e artes visuais – as aulas de língua portuguesa podem adquirir um sabor especial, proporcionando ao aluno a descoberta de que a língua é imprescindível para compreender o mundo, para pensar melhor, e, com isso, levando-o a desenvolver suas habilidades e competências linguísticas de uma forma mais prazerosa e eficaz.

A partir desta perspectiva, verifica-se que a arte, por seu caráter de gratuidade e ludicidade, pode ser uma aliada no sentido de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da cidadania, inserindo a abordagem da variação linguística com leveza e eficácia. De acordo com Augusto Boal, a arte é indispensável à constituição do ser humano e é por meio dela que o aprendizado se solidifica.

Não basta aprender a ler e escrever: é preciso sentir, ver e ouvir, produzir imagens, palavras e sons. A terra, a água e o ar; a palavra, o som e a imagem são bens da humanidade. Arte é direito e obrigação, forma de conhecimento e gozo. Arte é dever de cidadania! Arma de libertação! (BOAL, 2009, p. 93-94).

Diante do exposto, é necessário definir uma linha de trabalho abrangendo as manifestações artísticas. Contudo, é necessário planejamento e seleção para que o professor possa utilizar a arte de modo coerente e significativo dentro de sua área. Dentre as diversas opções, destaca-se o teatro, por ser uma arte múltipla, um verdadeiro entrelaçamento de linguagens, pois um espetáculo compreende tanto o aspecto verbal, como o visual, pode utilizar tanto a música como a dança e requer uma gama variada de atividades antes de sua execução, quais sejam: a escolha do tema, a elaboração do texto, a seleção dos atores, a composição do figurino, a construção do cenário, bem como a preocupação com o público-alvo.

O teatro consiste numa arte que envolve o indivíduo na sua totalidade, por isso sua utilização como ferramenta didática pode trazer inúmeros benefícios, tais como: despertar a criatividade, ampliar a imaginação, aperfeiçoar a concentração, trabalhar a timidez, exercitar a voz e suas entonações, valorizar o trabalho em grupo e o respeito às regras, desenvolver a coordenação motora. Pode-se citar ainda o trabalho com raciocínio lógico, oralidade, vocabulário, improvisação e solução de problemas em situações fictícias.

Além de todos estes benefícios, o teatro pode promover a integração de várias disciplinas: a História concorre para o estudo da história do teatro e seu desenvolvimento; a Literatura fornece os textos básicos; a Língua Portuguesa colabora para a adaptação de textos e a análise da adequação textual; a Arte Cênica é fundamental para o domínio das técnicas de encenação, postura, espacialização, impostação de voz; o Desenho é neces-

sário para os figurinos e cenário; as Artes Plásticas contribuem para a confecção de figurinos, cenários e adereços, bem como na confecção de bonecos e máscaras, caso se faça opção pelo teatro de animação. A Educação Ambiental também pode ser incluída, não só como tema, mas também na prática, ao se dar preferência ao uso de materiais recicláveis na confecção dos elementos necessários para a montagem do espetáculo.

Para Augusto Boal (2009, p.107), “todas as formas de criação artística, toda especulação filosófica e estética, podem ajudar a enriquecer nossa sensibilidade e nossa inteligência – depende do tempo e lugar”. Segundo o autor, a experiência estética é fonte de conscientização e libertação, e o teatro tem um papel de destaque entre estas experiências:

O teatro organiza as artes que organizam a vida social, fora e dentro de cada um de nós, para que possa ser metaforicamente compreendida à distância, não com o nariz colado à realidade onde vivemos. A distância estética permite ver o que, diante de nossos olhos, se esconde. (BOAL, 2009, p.119).

Para este autor, a atividade estética é inerente ao ser humano, entretanto, mantém-se sufocada em meio às atividades cotidianas, necessitando ser liberada, pois desenvolve as capacidades perceptivas e criativas, aumentando o poder de metaforizar a realidade.

Não são poucos os autores que reconhecem o valor do teatro na formação do estudante, dentre os quais figuram Ingrid Koudela e Arão Santana, para quem

a apreciação e análise, por parte das crianças e jovens, de espetáculos teatrais de qualidade, bem como a participação em eventos artísticos, são formas de trabalhar a construção de valores estéticos e o conhecimento de teatro, sendo que o professor poderá desenvolver procedimentos variados

para avaliar a fruição, apreciação e leitura do espetáculo, fazendo propostas para a tematização do conteúdo da peça. (KOUDELA; SANTANA, 2005, p. 153).

Além do aval destes teóricos, o professor conta também com o incentivo oficial para o trabalho com o teatro. Os PCN recomendam o uso do texto teatral desde a educação infantil até o ensino médio, tanto no que se refere à diversidade textual que deve figurar no ensino de língua portuguesa, como no tópico relacionado ao trabalho com a oralidade:

Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. (BRASIL, 1998, p. 25).

Verifica-se que o documento incentiva a inovação metodológica para que sejam atingidos os objetivos da educação humanizadora: “há, portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio” (BRASIL, 2000, p. 13)

Considerando que o teatro tem por objetivo final uma apresentação centrada na oralidade, verifica-se a importância desta ferramenta para o trabalho com a variação linguística, pois se pode abordar os mais diversos falares em uma mesma peça, despertando o interesse dos alunos e da plateia para o tema em questão.

#### 4. TEATRO CONTRA O PRECONCEITO LINGUÍSTICO

*O teatro, mais que uma ferramenta pedagógica na sala de aula, exerce uma função social que visa a levar o sujeito não apenas à emoção, mas à reflexão. (CALZAVARA, 2009, p.153-154).*

Dentre as diversas razões para a utilização do teatro no trabalho com a variação linguística destaca-se o fato de que este tipo de atividade volta-se para a oralidade, dando ensejo para a apreciação dos diversos falares existentes na língua. Nesta perspectiva, é possível levar o estudante a reconhecer e valorizar as variedades linguísticas regionais e culturais, bem como perceber as transformações pelas quais passa a Língua ao longo do tempo. Com isso, pode-se ajudá-lo a construir o conceito de variação linguística e divulgar para a comunidade informações sobre o tema e sobre preconceito linguístico. Além disto, há que se destacar que, apesar de o objetivo do teatro ser a apresentação oral, é necessário antes escrever o roteiro, o que ocasiona também uma abordagem sobre as diferenças entre as modalidades escrita e falada da língua portuguesa.

Assim sendo, para o professor abordar a variação linguística por meio de atividades teatrais sugere-se como metodologia a sequência didática, por ser um conjunto de atividades ligadas entre si e planejadas para ensinar um conteúdo etapa por etapa (DOLZ, NOVERRRAZ e SCHNEUWLY, 2004; LOPES-ROSSI, 2012).

A sequência didática deverá ser iniciada por uma atividade de motivação com base na música *Saudosa Maloca*, de Adoniran Barbosa, gravada pelo grupo *Demônios da Garoa* (vídeo disponível no You Tube: [https://www.youtube.com/watch?v=Uijf\\_Ge8aPI](https://www.youtube.com/watch?v=Uijf_Ge8aPI)). Após a exibição do vídeo e discussão sobre a temática abordada na música, deve-se estimular os alunos a uma discussão sobre as peculiaridades da linguagem apresentadas pela pronúncia das palavras. Espera-se que os alunos percebam que o modo de falar que se afasta do padrão. O professor deverá distribuir cópias da letra da música e retomar os comentários, de modo que eles percebam a diferença entre a forma utilizada e o que seria ideal de acordo com a gramática.

Em seguida, deve-se sugerir aos alunos uma atividade de leitura dramatizada, o que, segundo Marega (2011) é um recurso das artes cênicas que consiste em ler um texto de múltiplas maneiras (sem nenhuma entonação; como se fosse uma piada; como uma

notícia trágica e assim por diante). Segundo a autora, a leitura dramática colabora no processo cognitivo, na memorização de conceitos e na interpretação de ideias. Os textos propostos para a atividade devem conter os diversos tipos de variação linguística. Organiza-se a turma em grupos de quatro a cinco alunos, entregando a cada grupo um texto diferente. A título de exemplo, cita-se: *Os assaltantes regionais* (REBOUÇAS e SILVA, 2012), texto humorístico que retrata várias cenas de assalto, cada uma delas situada em um estado ou região diferente do país; *O estilo de cada um* (MAZZAROTTO, 2010), que apresenta vários profissionais descrevendo um lago, cada um com seu jargão próprio. Outra sugestão é a crônica *Pechada* de Luís Fernando Veríssimo (2001).

Após um período de preparação, os grupos apresentarão suas leituras, sendo que, a cada leitura, segue-se a discussão sobre a *performance* dos estudantes e o conteúdo dos textos. O professor deve levar os alunos a perceber as diferentes formas de falar, questionando-os sobre os motivos destas diferenças. Convém estimular para que todos os alunos participem ativamente, expondo o que pensam e o que sentem em relação às suas experiências individuais e coletivas. O professor observa e escuta atentamente tudo o que acontece, colocando-se como mediador, de modo a permitir que todos contribuam para a discussão.

Este é o momento de abordar a conceituação teórica de variação linguística e preconceito linguístico. É conveniente utilizar outros textos ou mesmo exemplos mais próximos do cotidiano dos discentes, como situações extraídas de filmes, telenovelas, telejornais ou outros programas midiáticos como forma de reforçar os conceitos. Neste ponto, é relevante demonstrar que ninguém fala exatamente do modo como se escreve: deve-se destacar a pronúncia do O em final de palavras como U, E como I, apagamento de R em final de formas infinitivas dos verbos. Tendo em vista que estes fatos acontecem em praticamente todos os falares do português brasileiro, seja nas variantes regionais ou diastráticas, não se justifica a discriminação das pessoas que dominam apenas falares considerados como fora do padrão.

O próximo passo é apresentar aos alunos a proposta de montagem de uma peça teatral para tratamento do tema de uma forma mais dinamizada. Comentando o exercício feito por meio das leituras dramatizadas, o professor introduz o conceito de representação teatral e de roteiro de teatro, proporcionando o contato dos alunos com algumas peças teatrais. A seguir, viabiliza o contato dos alunos com diversos livros de autores de épocas e estilos variados, de forma que possam perceber também a variação estilística e diacrônica. Os alunos deverão ser instruídos a comparar os textos literários com os teatrais, para identificarem as diferenças.

Para auxiliar os discentes, o professor poderá apontar que o texto narrativo conta uma história acontecida no passado, enquanto o texto teatral mostra uma história que acontece no presente. Este fato pode ser ressaltado para abordar o uso dos tempos verbais, e as diferenças entre discurso direto e indireto. Convém chamar a atenção dos estudantes para as características do texto teatral, tais como a ausência de narrador, as formas de descrição do ambiente e dos personagens, além das rubricas para identificar as falas dos personagens.

É conveniente que seja feita uma rodada de leituras de uma peça teatral para que os alunos percebam todas as nuances deste tipo de texto e comecem a exercitar a imaginação no sentido de visualizar o espetáculo à medida que a leitura prossegue. Deste modo, terão mais facilidade na hora de começar a compor sua própria peça.

Para dar prosseguimento ao projeto, o professor dividirá a turma em grupos. Cada grupo deverá elaborar uma peça teatral com uma história em que se destaquem personagens de diferentes regiões e também de distintas classes sociais, observando os falares característicos de cada grupo. Convém incentivar os alunos a fazerem uma pesquisa para a construção dos personagens e do roteiro. É interessante que haja algum conflito baseado nas formas de falar, de modo a demonstrar o preconceito linguístico. O professor orientará os discentes no que tange à construção do

texto teatral, conforme as características específicas estudadas anteriormente.

Os grupos poderão criar uma peça inédita ou fazer a adaptação de um texto narrativo. Este expediente será particularmente útil no caso de alunos mais jovens ou que ainda não tenham familiaridade com escrita criativa. Tanto para a criação como para a adaptação, os alunos necessitarão pesquisar materiais variados, exercício que lhes possibilitará a ampliação dos horizontes de leitura e o prazer em ler, considerando que a leitura com propósito específico tende a ser mais significativa e agradável.

Primeiramente, define-se uma sinopse da história, determinando espaço e tempo dos acontecimentos, passando-se em seguida à criação dos personagens. Depois disso, constrói-se o roteiro na forma adequada de texto teatral, com as rubricas para marcar os diálogos, as indicações quanto à expressão de sentimentos e atitudes dos personagens, bem como os detalhes referentes à composição do cenário, divisão da peça em atos e demais informações necessárias. O último passo é a criação dos diálogos entre os personagens.

O momento de elaboração do roteiro é adequado para a inclusão do trabalho com a gramática. É importante que os próprios alunos sejam levados a proceder à análise linguística de seus textos, revisando-os atentamente para que o produto final tenha a melhor configuração possível. Será importante a orientação do professor para que os discentes percebam as nuances entre a forma de grafar a norma padrão e as formas não padrão nas falas dos personagens.

A preparação dos atores deve começar pela leitura de mesa, seguida dos ensaios, primeiro com texto e depois sem texto, treinando a marcação no palco. Deve-se analisar o momento de entrada e saída dos personagens, intervalo entre as falas, postura, altura da voz, interação com a plateia. Durante o período de ensaios, podem-se fazer adequações nas falas e até mesmo no roteiro, caso se perceba alguma falha. Em seguida, planeja-se a confecção do figurino e do cenário. Convém realizar pelo menos

um ensaio geral com figurinos e cenários para acertar todos os detalhes. Os grupos devem apresentar-se para os colegas antes da apresentação para o público, pois, assim, podem-se fazer os ajustes necessários.

Por fim, tratar-se-á da montagem do espetáculo, sendo importante definir se a apresentação será na sala de aula ou em outro local, por exemplo, no pátio ou auditório da escola. Este detalhe influirá na configuração final da peça, pois cada ambiente apresenta possibilidades e limitações diferentes. É hora de pensar na viabilidade de incluir efeitos de som e iluminação. Podem ser feitos convites impressos para serem distribuídos à comunidade. Finalmente, o trabalho chega ao seu ponto máximo como a exibição para o público. Antes do espetáculo o professor deve fazer uma introdução, comentando sobre o percurso do trabalho dos alunos e o objetivo das peças.

Após a apresentação, é necessário um momento de reflexão, em que todos os participantes tenham oportunidade de comentar sobre suas experiências e o aprendizado no decorrer do projeto. Finalmente, há que se considerar que a inserção de uma nova prática pedagógica, que visa à construção do conhecimento de modo global, requer também um novo olhar sobre a avaliação do aluno. Isso implica a ideia de valorização do processo, em detrimento da ênfase no produto final. Desta forma, a avaliação se fará no desenrolar das atividades, observando-se o crescimento de cada aluno na superação de suas dificuldades e no desenvolvimento de suas habilidades.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto ao longo deste trabalho, o teatro tem um potencial educativo que deve ser levado em conta na abordagem das variações linguísticas. A sugestão da sequência didática como procedimento metodológico deve-se ao fato de que é uma forma flexível, em que se prevê uma certa quantidade de aulas para cada fase do projeto, sem, entretanto, haver a imposição de se cumprir à risca o planejando, podendo-se fazer alterações

ao longo do processo, aumentando em um ponto e diminuindo em outro, conforme a necessidade.

Convém lembrar que nem todos os alunos demonstrarão, de pronto, pendor artístico. Alguns podem apresentar bloqueios ou dificuldades de expressão ou relacionamento. Para lidar com estes problemas, é necessário que o professor analise, com calma, todos os casos, trabalhando com atividades que favoreçam a solidariedade, de modo que os participantes do grupo possam ajudar-se mutuamente, cada um desenvolvendo as próprias capacidades em prol do coletivo. Importa ressaltar também que o estudante não pode sentir-se obrigado a atuar. Caso algum aluno se recuse a assumir um papel na peça, deve-se incluí-lo na atividade de outra forma, como cenógrafo, figurinista ou roteirista. Sempre haverá algo para ser feito, como cuidar do som ou iluminação, de modo que todos podem ter uma participação atuante, mesmo que não seja como personagem. É primordial que as ações sejam realizadas com naturalidade, sem imposições, críticas ou cobranças, respeitando-se o ritmo de cada um, pois, conforme defende Reverbel, é necessário haver liberdade e respeito às ideias e manifestações do aluno. Segundo a autora, a primeira, e talvez, única lei na educação pela arte é a liberdade (REVERBEL, 2009, p. 22).

Desta forma, construindo um ambiente de aprendizagem no qual se destaque o clima de confiança e respeito, será possível incentivar os alunos a buscarem um conhecimento que não seja mecânico, mas que lhes proporcione reflexão sobre as diferenças sociais e culturais, promovendo o maior desenvolvimento de sua consciência de cidadania e de participação na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Esquecer para lembrar*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.
- \_\_\_\_\_. et al. *Quadrante*. Antologia de crônicas. Rio de Janeiro: Edautor, 1962.
- BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. In: *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- \_\_\_\_\_. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Preconceito linguístico: o que é e como se faz*. 49ª ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BOAL, Augusto. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Parte I: Bases Legais. Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias)*. Brasília: MEC/SEB, 2000.
- \_\_\_\_\_, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.
- CALVET, Luis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- CALZAVARA, Rosemari Bendlin. Encenar e Ensinar: o texto dramático na escola. *Revista Científica da FAP*, Curitiba, v.4, n.2, pp.149-154, jul/dez. 2009.
- CAMÕES, Luiz Vaz de. *Lírica Completa II*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1980.
- COELHO, Izete Lehmkuhl et al. *Sociolinguística*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

- LOBATO, *Mundo da Lua e Miscelânea*. Obras Completas. 3. ed. São Paulo, Brasiliense, 1950.
- KOUDELA, Ingrid e SANTANA, Arão Paranaguá de. Abordagens metodológicas do teatro na educação. *Ciências Humanas em Revista*, V. 3, n.2, p. 145-154, 2005.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. A Produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula: aspectos teóricos e sequência didática. In: *SIGNUM: Estudos da Linguagem*. Londrina, n. 15/3 (esp), p. 223-245, dez. 2012.
- MAIA, Marcus. *Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- MAREGA, Larissa Minuesa Pontes. De ato em ato: uma proposta de sequência didática do gênero textual roteiro para teatro. In: MODESTO, Artarxerxes T.T.; MIRANDA, Daniela da Silveira; SILVA, Janaina Oliveira; SOUEID, Nanci de Oliveira; VELOSO, Simone Ribeiro de Ávila. (Org.). *O gênero em diferentes abordagens discursivas*. São Paulo: Paulistana, 2011.
- MAZZAROTTO, Luiz Fernando. *Nova Redação Gramática e Literatura: aprenda a elaborar textos claros, objetivos e eficientes*. 2ª edição. São Paulo: DCL, 2010.
- REBOUÇAS, Lucinete Aparecida e SILVA, Flávio Brandão SILVA. *A variação linguística na perspectiva do ensino de português: reflexões sobre os manuais didáticos e as diretrizes curriculares de língua portuguesa*. VI Encontro de Pesquisa em Educação. Maringá: UEM, 2012.
- REVERBEL, Olga, *Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão*. 2ª ed. São Paulo: Scipione 2009.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1990.
- VERÍSSIMO, Luís Fernando. Pechada. *Nova Escola*, nº 152, maio/2001. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/pechada-423370.shtml>.

## **UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DO CURSO DE GESTÃO DE COOPERATIVAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**

Danielle Mastelari LEVORATO (UFT)  
Kailca Sousa VIEIRA (UFT)

### **1. INTRODUÇÃO**

O presente artigo teve origem em 2013, quando assumimos o cargo de professora responsável pelo Programa de Monitoria Indígena da Universidade Federal do Tocantins, do Curso Superior Tecnológico de Gestão de Cooperativas, campus de Araguaína, a monitora selecionada, por dois semestres seguidos, 2013.1 e 2013.2, foi, a então aluna, Kailca Sousa Vieira, coautora deste trabalho.

Seu objetivo geral é traçar qual é o perfil dos alunos indígenas universitários do Curso Superior Tecnológico de Gestão de Cooperativas da Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína, matriculados nos semestres 2013.1 e 2013.2 e que foram atendidos pelo Programa de Monitoria Indígena – PIMI. O trabalho possui como objetivos específicos refletir acerca das dificuldades e necessidades básicas do universitário indígena, assim como, quais são as fontes de apoio e incentivo existentes para a sua manutenção dentro da universidade.

Desta forma, a pesquisa utilizou como metodologia a etnografia, com o uso da observação participante e auxílio da entrevista interativo-reflexiva, que foi importante para que pu-

déssemos conhecer os universitários e assim traçar seu perfil e refletir sobre a questão da identidade, do pertencimento e da territorialidade dos universitários indígenas, sendo, ainda, rica fonte de coleta de dados pela qual se buscou construir as ideias que oportunizaram as conclusões.

Buscou-se a compreensão da pesquisa articulada com a execução prática das atividades da monitoria e o estudo teórico que incluiu, dentre outros autores, Edgar Morim e seu conceito de cultura, Carlos Rodrigues Brandão ao tratar da construção da pessoa e resistência cultural indígena, Zygmund Bauman ao abordar as questões relativas à identidade, Francisco Edviges Albuquerque ao tratar sobre educação indígena e diversidade cultural.

Durante a pesquisa analisamos dados técnicos que foram encaminhados pela Pró-reitoria de Graduação da Universidade sobre os alunos indígenas, tais como as disciplinas com maior índice de reprovação e evasão. O trabalho também oportunizou o estudo da Constituição Federal de 1988, art. 231, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei 9.394/96), o estatuto da criança e do adolescente (ECA – Lei 8.069/90), a lei 12.711/12, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas – RCNEI.

O trabalho se justifica em virtude do programa de monitoria indígena disponibilizar acompanhamento extraclasse de 20 horas semanais, devendo os professores e monitores, em conjunto, compreenderem o universo indígena a fim de verificar quais são os dilemas enfrentados por estes acadêmicos, durante a vida universitária.

## 2. IDENTIDADE

A formação da identidade de um povo e da identidade individual se dá a partir da construção de suas estruturas culturais. Ela ocorre em face de confrontos sociais positivos ou negativos

entre diferentes grupos étnicos ou culturais, pois se trata de um modo de caracterizar diferenças, ou seja, distinguir um indivíduo, um grupo ou uma civilização da outra, conforme explica Brandão (1986).

Entende-se que a cultura é primordial para se definir a identidade e, por isso, são variadas e diferentes, havendo inúmeras culturas existentes. Morim (2002, p. 64) afirma:

A cultura constitui a herança social do ser humano: as culturas alimentam as identidades individuais e sociais no que elas têm de mais específico. Por isso, as culturas podem mostrar-se incompreensíveis ao olhar das outras culturas, incompreensíveis umas para as outras.

Bauman (2005) ensina que o termo identidade se desenvolveu dentro do conceito de Estado Nação, quando o de Estado estava inteiramente atrelado à ideia de pertencimento. Partindo disso, foi delimitada uma fronteira, em que os que faziam parte daquela entidade estatal seriam incluídos e protegidos em face da sua identidade/pertencimento e os que não faziam seriam excluídos.

Foi a partir desse raciocínio que Bauman (2005, p. 30) afirmou que “a ‘identificação’ se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um ‘nós’ a que possam pedir acesso”, em outras palavras, a quem possam pertencer.

Para Bauman (2005, p. 35) trata-se do “cuidado consigo mesmo, de garantir a si mesmo vantagem sobre os demais”. Havendo, assim, aquelas identidades formadas pelas próprias vontades dos indivíduos ou dos grupos e, também, aquelas que são impostas por outros que não pertencem aos mesmos e Bauman (2005, p. 44) esclarece que esses tipos de identidades impostas são “Identidades que eles próprios se ressentem, mas não tem permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades de que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam (...)”.

Observa-se que, ao contrário da identidade ser construída em consensos verdadeiros, em condição de liberdade, ela passa a ser limitada e passa a existir dominação de um sujeito sobre o outro e tal sujeito é considerado inadequado para incorporar qualquer outra identidade e, assim se torna excluído, rejeitado ou dessocializados e marginalizado. E por meio desta fragmentação social, entre incluídos e excluídos, Bauman nos leva a uma nova construção da identidade, que segundo ele:

(...) é guiada pela lógica da racionalidade do *objetivo* (descobrir o quão atraentes são os objetivos que podem ser atingidos com os meios que se possui). A tarefa de um construtor de identidade é como diria Lévi-Strauss, a de um *bricoleur*, que constrói todo tipo de coisas com o material que tem na mão... (BAUMAN, 2005, p.55)

Para diminuir as diferenças de identidade, os portugueses homogeneizaram a língua falada pelos indígenas aos poucos, ensinando e introduzindo o português, com a ajuda dos missionários que eram trazidos para catequizarem os índios. Entretanto, o que se sabia e, mesmo assim, o fizeram, decorreu de fazer essa aproximação do índio com o branco para que se tornassem “iguais” e o índio perdia sua identidade originária. Como pondera Brandão (1986, p. 145) “Mergulhados em um sistema de relações regidas pela desigualdade, aprendem a pensar a diferença; aprendem a pensar como diferentes. Misturando os seus nomes e lógicas com os que são impostos pelo poder do *outro* (...)”.

Nessa linha, Orlandi (1990) afirma que a língua indígena é sempre excluída, já que “para conseguir afirmar-se como tal o índio tem que se negar como índio, na medida em que tem que se afirmar com as categorias do outro que o excluí.” (ORLANDI, 1990, p. 221). E assim “desaparecem línguas, muitas delas de uma incomparável riqueza e complexidade. Desaparecem para sempre culturas indígenas únicas” (BRANDÃO, 1986, p.53).

Os conceitos de pertencimentos e territorialidade vão compor uma identidade antagônica na medida em que o índio pertence a dois grupos sociais (a indígena e a não indígena), e a dois territórios (o território indígena e o não indígena). Isso leva a uma identidade dupla e a um pertencimento duplo, pois ora aponta a uma identidade formada por grande apego aos costumes e tradições, em que o amor ao próximo é a mais valia, com profunda intimidade com os elementos da natureza; ora aponta a sociedade de consumo, voltada ao acúmulo e ao descarte, na qual o tempo é dinheiro, sem apego às tradições, em que tudo é líquido.

### **3. CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA: DA ALDEIA À UNIVERSIDADE**

A Constituição Federal de 1988 reconhece que:

Art. 231. 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.

A lei que rege e fundamenta toda a base da educação brasileira é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ela define a estrutura da base escolar que vai da alfabetização ao ensino superior, podendo ser aplicada a qualquer instituição, sendo ela pública ou privada, pois é por meio dela que é possível o desenvolvimento tanto do educando quanto do educador.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI - é uma política, elaborada com a participação direta dos professores dos mais diversos povos indígenas e assegura que a primeira fase do ensino seja realizada exclusivamente em língua materna, considerando as diversas formas de cultura entre os povos indígenas. O RCNEI traz uma política clara de preservação

da cultura por meio do ensino da língua mãe<sup>1</sup>. O documento delimita quais as disciplinas devem compor o currículo mínimo dos alunos, sendo imprescindível o ensino de Línguas (língua mãe e portuguesa), Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física, além de temas transversais importantíssimos que devem ser trabalhados nos contextos da sala de aula sempre que possível.

As crianças indígenas estão desprovidas de uma norma ou um estatuto direcionado a elas, até mesmo o Estatuto da Criança e do Adolescente é omissivo quanto ao assunto. De modo geral, as leis acabam por interferir diretamente nas culturas indígenas e em suas práticas culturais, muitas vezes privando a criança do direito de se identificar dentro das suas tradições, até porque

antes mesmo de frequentar a escola, as crianças indígenas apinayé já estão em contato direto com um importante meio alfabetizador, que é o ambiente em que elas convivem no seu dia-a-dia, de várias formas, ouvindo histórias de seu povo, caçando, pescando, fazendo artesanatos, confeccionando colares, interagindo com todos os membros da comunidade, bem como através de pinturas corporais, do repasse dos conhecimentos tradicionais, pelas avós, mães e avôs, assim como os aspectos históricos e linguísticos (ALBUQUERQUE; SALVADOR APINAYÉ; SOUZA APINAYÉ, 2012, p. 24).

O principal meio de educar os indígenas é oral, pois é por meio da fala que eles transmitem sua herança cultural, transferindo de seus conhecimentos por meio de palavras faladas, tornando-se um ciclo contínuo da infância à vida adulta o fato de contar fatos passados, o que necessariamente leva a uma educação diferenciada. O Conselho Indigenista Missionário – CIMI –, por meio de suas pesquisas e práticas, além de sua participação em movimentos de professores indígenas, observou que criar

---

1 Entende-se, neste artigo, língua mãe a primeira língua do indivíduo, a língua do seu povo, a língua originária da sua comunidade.

uma escola específica para as necessidades indígenas não era uma utopia:

(...) Queremos uma escola própria do índio, [...] dirigida por nós mesmos, com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa própria língua [...] A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores. A nossa escola deve ensinar o Ñande Reko (nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição), de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossas organizações. Os círculos devem respeitar costumes e tradições das comunidades guarani/kaiowá e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com as lideranças e comunidades. Os professores junto com as lideranças e comunidades. Os professores guarani/kaiowá [...] devem ter uma capacitação específica as escolas guarani/kaiowá devem ter seus próprios regimento [...] Que as iniciativas escolares próprias das comunidades guarani/kaiowá sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união [...]. (CIMI [s.d.] p.33, apud, Documento final do 1. encontro dos professores e lideranças guarani/kaiowá, 1991)

O difícil questionamento quanto à educação indígena no Brasil que se faz neste trabalho é sobre o perfil dos estudantes indígenas que hoje alcançam o ensino universitário, especialmente a comunidade acadêmica indígena da Universidade Federal do Tocantins, matriculada no Curso de Gestão de Cooperativas, no campus de Araguaína. Qual é a Identidade desses alunos? A que ou quais comunidades pertencem? Quais são seus dilemas e dificuldades como universitários? Como eles chegam à Universidade? Como eles saem da Universidade?

Para Amaral (2010):

(...) o ingresso e a permanência dos indígenas no espaço universitário e urbano (no caso daqueles que passam a residir nas cidades) tornam-se desafiadores para esses sujeitos que passam a aprender, a vivenciar e a intercambiar diferentes perspectivas, concepções e experiências, provocando e sendo por elas provocados a refletirem sobre sua identidade étnica. (AMARAL, 2010, p. 24-25)

Capelo e Amaral (2004, p. 179-180) afirmam que:

Embora o formato do vestibular indígena procure atender às especificidades étnico-culturais, termina mantendo o esquema de exclusão do vestibular regular, pois a natureza é a mesma. Como pensar num formato diferenciado quando as vagas são restritas? Diante das armadilhas postas pelos constrangimentos vividos, a alternativa de solução só pode ser pensada a longo prazo. Isto implica numa universidade intercultural, o que seria adequado inclusive do nome – Universidade – enquanto instituição que, compreendendo a diversidade, deveria compor a universalidade.

Devemos estar atentos às diferenças étnicas e à diversidade cultural quando tratamos de educação, pois ela sempre foi direcionada a uma parcela de indivíduos, enquanto os índios sempre foram obrigados a habitarem-se e adequarem-se a ela. Amaral (2010, p. 230) relata que devemos “evidenciar contradições ou incoerências neste processo”.

Paulino (2008, p. 54) esclarece que “o método classificatório pode fomentar e soa contraditório. “Índio competindo com índio” parece negar uma das principais conquistas dos indígenas nos últimos tempos: sua caracterização enquanto coletividade (...)”.

Compreende-se que, houve certa facilitação ao acesso da educação universitária, porém nunca procuraram meios de implementá-la no meio indígena e mais, poucos lutaram por seus direitos no Brasil. Aliado a tudo isso, os estudantes indí-

genas enfrentam o desafio de um triplo pertencimento, o que poderá acarretar a perda de toda essência cultural e a identidade originária.

#### 4. MATERIAL E MÉTODO

Ao assumirmos o PIMI a fim de prestar um serviço que pudesse atender minimamente as dificuldades e necessidades que se apresentariam, foi necessário compreender as peculiaridades do universo indígena, para isso a etnografia foi o método escolhido para desenvolver o trabalho, uma vez que a visitação, *in loco*, de três territórios indígenas, de etnias diferentes foi importante para que pudéssemos entender o caminho trilhado pelos acadêmicos da escola, na aldeia, até a universidade.

A etnografia é um método descritivo que tem por objetivo o relato da cultura de um povo, incluindo todo o patrimônio cultural material e imaterial. Entende-se etnografia

Como método de pesquisa originária da antropologia, poderia ser vista como estritamente descritiva. Entretanto, o método de pesquisa concebido hoje propõe resultados interpretativos, de caráter crítico, que lhe confere uma intencionalidade distinta de sua interpretação puramente etimológica. (ALBUQUERQUE; ALMEIDA; AOKI, 2012, p.161).

A etnografia, neste trabalho, necessariamente englobou a utilização da observação participante, pois naquela oportunidade passamos a fazer parte integrante de um processo que consistiu em realizar uma pesquisa, por meio da entrevista interativo-reflexiva, junto aos acadêmicos indígenas do curso, que nos auxiliou para que pudéssemos traçar o perfil desses universitários e apontar alguns dilemas enfrentados por eles.

A observação participante

É no universo científico que a construção sistemática da observação participante se torna cada vez mais evidente, uma vez que essa técnica modifica a ação do pesquisador que, ao integrar o grupo que vivencia a realidade social, propicia interações que contribuam para a mudança de comportamento do grupo observado de forma não intencional 12,13.

A técnica de observação participante caiu no esquecimento por alguns anos, até ser novamente introduzida no meio acadêmico na década de 1990, sendo, a partir de então, considerada um processo pelo qual a interação da teoria com a prática concorre para a transformação ou implementação do meio pesquisado. (QUEIROZ, 2007, p. 278).

Durante o desenvolvimento da monitoria e por meio da observação participante, foram realizadas as seguintes etapas:

a) A primeira etapa do trabalho consistiu na entrevista interativo-reflexiva, em que colhemos informações sobre o perfil dos alunos para saber quais eram as suas dificuldades e necessidades básicas, assim como levantamos quais eram as fontes de incentivo e apoio para a manutenção desses acadêmicos na universidade. Observa-se que esta entrevista não possui fins quantitativos e sim qualitativos, podendo o entrevistador direcionar seu objeto de pesquisa por meio do diálogo. A Observação participante, ainda nesta etapa, proporcionou a exposição das dificuldades pedagógicas apontadas pelos acadêmicos indígenas quanto às disciplinas ministradas aos docentes do curso. A partir da coleta do material didático dos docentes foram preparados os encontros de monitoria, a fim de suprir as dificuldades e necessidades pedagógicas; a análise da efetiva procura dos alunos indígenas pela monitoria; a participação destes alunos nas aulas e em outros espaços da Universidade Federal do Tocantins.

b) A segunda etapa consistiu na coleta de material que referendasse o objeto do trabalho, a metodologia utilizada e que fun-

damentasse teoricamente as questões ligadas à identidade, pertencimento e territorialidade. Nesta oportunidade estudamos o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, e algumas leis que se ligam ao objeto de estudo. A análise de dados encaminhados pela pró-reitoria sobre os alunos matriculados no curso e quais eram as disciplinas com maior índice de evasão e reprovação foi de suma importância para o direcionamento da monitoria, além da participação das autoras em dois Seminários sobre o *Bem Viver Indígena*, promovido pelo Conselho Indigenista Missionário, que possibilitou uma melhor compreensão do *modus vivendi* dos diversos povos indígenas.

Neste contexto podemos dizer que

A observação participante é uma fase da pesquisa etnográfica que se caracteriza por permitir ao pesquisador um contato pessoal – face a face – com fenômeno pesquisado, mediante uma descrição detalhada das perspectivas dos sujeitos, o que pressupõe uma estadia “longa” em campo. (ALBUQUERQUE; ALMEIDA; AOKI, 2012, p.173).

c) Como terceira etapa, e dando sequência ao trabalho, visitamos pessoalmente, *in loco*, os territórios Indígenas de três etnias, num total de 12 aldeias acompanhadas pelo Conselho Indigenista Missionário – CIMI, oportunidade em que a observação etnográfica sobre o *modus vivendi* destes povos foi fundamental e pudemos verificar as peculiaridades das crianças indígenas, seu ambiente, suas brincadeiras, seu local de aprendizagem, sua relação com o professor e com as outras crianças, com a família, com a terra, com a natureza e seus recursos e, como ocorre, efetivamente e na realidade, o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, as visitas às escolas *Mãtyk* e *Tekator*, das aldeias de São José e Mariazinha, do povo Apinayé, foram fundamentais para que visualizássemos a realidade da criança indígena e como se dá ensino e a aprendizagem.

Assim, a metodologia utilizada no trabalho buscou priorizar

(...) os procedimentos da etnografia e da observação participante por que estas ciências apresentam aspectos que possibilitam investigar o fenômeno dentro do contexto indígena, observando mas não interferindo diretamente. Não obstante, estes tipos de pesquisas apresentam um forte cunho descritivo, no qual o pesquisador não pretende intervir sobre a situação detecta, mas conhecê-la, tal como ela surge, podendo utilizar vários instrumentos e estratégias metodológicas. Entretanto, tais procedimentos não precisam ser meramente descritivos. Antes, podem ter um alcance analítico profundo, podendo interrogar a situação, confrontando-a com outras já conhecidas e/ou com as teorias existentes. Pode também contribuir para novas teorias e novas questões para futuras investigações numa realidade específica. (ALBUQUERQUE; ALMEIDA; AOKI, 2012, p.158)

A técnica etnografia foi importante para que pudéssemos conhecer o universo indígena e traçarmos uma reflexão sobre perfil dos acadêmicos e o caminho que percorreram, desde a escola até a universidade, o que obrigatoriamente nos levou a buscar um referencial teórico que abordasse as questões de identidade, pertencimento e territorialidade desses acadêmicos. A utilização da etnografia envolveu a análise de situações do dia a dia dos universitários com o auxílio da observação participante e da entrevista interativo-reflexiva e ainda, análise de dados institucionais, relativos à vida acadêmica dos alunos, o que oportunizou a construção dos resultados.

d) Como quarta etapa do trabalho consistiu na confecção do presente artigo com a exposição do perfil dos acadêmicos indígenas e uma reflexão sobre suas necessidades básicas e fontes de apoio.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS PERFIL DOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DO CURSO DE GESTÃO DE COOPERATIVAS

Cerca de cem por cento dos alunos indígenas matriculados nos semestres 2013.1 e 2013.2, no Curso de Gestão de Cooperativas, eram do sexo feminino, casadas, com filhos, que entraram para a Universidade pelo sistema de cotas indígenas (vestibular) e estavam matriculados no terceiro e quarto períodos. Possuíam etnia Karajá-Xambioá, com residência na cidade de Araguaína, mas com vínculos estreitos mantidos com o seu povo originário. A renda familiar destes universitários era de no máximo um salário mínimo e, dentre as dificuldades, elencadas para a permanência na universidade, a financeira é uma das mais relevantes, e manter-se na universidade somente é possível em virtude do apoio e incentivo do Programa de Bolsa Permanência (PBP) do Ministério da Educação,

é uma ação do governo federal de concessão de auxílio financeiro a alunos matriculados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, indígenas e quilombolas, e tem como objetivo minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação. O valor da bolsa, estabelecido pelo MEC, é equivalente ao praticado na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica, atualmente de R\$ 400,00, sendo que para os estudantes indígenas e quilombolas é garantido um valor diferenciado, igual a pelo menos o dobro da bolsa paga aos demais estudantes, em razão de suas especificidades (BRASIL, MEC, Programa de bolsa permanência).

Conforme se verifica no *site* da Universidade Federal do Tocantins este programa “é acumulável com outras modalidades de bolsas acadêmicas, como por exemplo, a bolsa do Programa de Educação Tutorial (PET). O PBP não tem prazo fixo de inscrição”.

Esses universitários elencaram muitas dificuldades, especialmente no que respeita ao gênero o preconceito por serem mulheres, serem indígenas, para serem reconhecidos como capazes, bem como dificuldade para frequentar as aulas por não possuírem local adequado para deixarem os filhos, sendo comum trazê-los consigo para as salas de aula. Falta de apoio, incentivo e acolhimento da sociedade e da comunidade acadêmica. Dificuldade de locomoção, assim como moradia adequada, dentre outros.

É consenso entre esses universitários indígenas que o apoio financeiro, advindo do Programa de Bolsa Permanência do Ministério da Educação, seja uma das formas de se manterem na universidade e, que ao chegarem se deparam, mais uma vez, com um novo território, ao qual passam a pertencer.

Os acadêmicos indígenas sofrem com um triplo pertencimento, pois necessitam se autoafirmarem como indígenas, como brasileiros e como universitários em um espaço que possuem direito. As universidades devem estar preparadas para recebê-los, para que possam compartilhar dos conhecimentos a que tem direito e usufruírem de todos os seus espaços sem nenhum constrangimento.

Quando questionados sobre quais eram os motivos que os levavam a procurar o Curso de Gestão de Cooperativas, responderam que o curso despertara curiosidade em virtude do modo de viver indígena, informando-nos que os povos indígenas vivem de forma cooperada, o que foi verificado, posteriormente, durante as visitas as terras indígenas. Talvez seja o melhor e maior exemplo de cooperativismo dentre as sociedades tradicionais.

Quanto às dificuldades em sala de aula, foram unânimes em dizer que disciplinas que exigem leitura e interpretação de textos são as que mais possuem dificuldade.

## 6. CONCLUSÕES

No decorrer deste artigo pudemos perceber que é notória a diferença entre a cultura do índio e do não índio. Questionamo-

nos sobre até que ponto nosso modelo de educação é adequado para a formação dos indígenas, pois devemos respeitar as peculiaridades, necessidades, a diversidade e a livre orientação desses povos.

Concluimos, por meio do estudo do perfil dos indígenas matriculados no Curso de Gestão de Cooperativas da Universidade Federal do Tocantins, que estamos diante de uma situação *sui generis*, pois os indígenas universitários enfrentam um triplo pertencimento, pois os mesmos se identificam, primeiramente, como indígenas e, em num segundo momento, como brasileiros e, por fim, como universitários. Há uma enorme necessidade de se manter programas como o PIMI, o LALI, o PET e efetivar outras atividades como congressos, simpósios, semanas indígenas, além de fomentar mais vagas para professores indígenas em outros programas como mestrados e doutorados e, ainda, a implementação de políticas de apoio financeiro, aprimoramento do ensino a fim de que cheguem à universidade com habilidades e competências já desenvolvidas para que possam ser melhor trabalhadas, levando a expansão dos seus conhecimentos, a fim de capacitá-los não só profissionalmente, mas também para a vida na sociedade indígena e não indígena, a fim de torná-los capazes de utilizarem os nossos mais avançados saberes e tecnologias.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; SALVADOR APINAYÉ, Ana Rosa; SOUSA APINAYÉ, Maria Cecília Dias de. O ensino de língua materna nas escolas apinayé de Mariazinha e São José. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; ALMEIDA, Severina Alves de. (ORG). *Educação escolar indígena e diversidade cultural*. Goiânia: América, 2012. p. 21-47.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; ALMEIDA, Severina Alves de; AOKI, Ana Paula. Etnografia e observação participante: O trabalho de campo e a pesquisa qualitativa no contexto indígena apinayé. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; ALMEIDA, Severina Alves de. (ORG). *Educação escolar indígena e diversidade cultural*. Goiânia: Ed. América, 2012. p. 156-185.
- AMARAL, Wagner Roberto do. *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. 2010.

- 586f. Tese (Dourado em Educação) - Curso de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. *Pedagogia em Foco*, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em 20 abr. 2015.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense S/A, 1986. 173p.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em 20 abr. 2015.
- BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em 01 abr. 2015.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esclarece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm). Acesso em 01 abr. 2015.
- BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm) Acesso em 26 mar. 2015
- BRASIL. MEC/SEF. Referencial curricular nacional para a educação indígena. Brasília: 1988. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=26700](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26700)>. Acesso em 04 mar. 2015.
- BRASIL. MEC/PROGRAMA DE BOLSA PERMANÊNCIA (PBP) DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://ww1.uft.edu.br/index.php/noticias/12907-alunos-de-graduacao-podem-solicitar-bolsa-permanencia>>. Acesso em 26 jun. 2015.
- BRASIL. Ministério das relações exteriores, Convenção Salvaguarda do Patrimônio Cultural e Material. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/ConvencaoSalvaguarda.pdf>>. Acesso em 04 mar. 2015.
- CAPELO, Maria Regina C.; AMARAL, Wagner R. Quando a diferença faz a diferença: a presença de índios na Universidade Estadual de Londrina. *Educação e Linguagem*, v.7, n. 10, p. 168-190, 2004.

- CONSELHO INDIGENISTA MISSIONARIO. Por uma educação descolonial e libertadora: manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil. *Cadernos no Cimi* - Brasília, [s.d]. 191p.
- CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIOS. *Vida para todos e para sempre: a mãe terra clama pelo Bem Viver*. Semana dos Povos indígenas, 2011. Disponível em:  
<[http://www.cimi.org.br/pub/publicacoes/1302011852\\_Folder%20%20Semana%202011.pdf](http://www.cimi.org.br/pub/publicacoes/1302011852_Folder%20%20Semana%202011.pdf)>. Acesso em 13.03.2015.
- LOCATELLI, Rosimar; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; ALMEIDA, Severina Alves de. A alfabetização bilíngue das crianças indígenas apinayé da aldeia São José: aspectos pedagógicos e sociais. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; ALMEIDA (SISSI), Severina Alves de. (ORG). *Educação escolar indígena e diversidade cultura*. Goiânia: Ed. América, 2012. p. 48-95.
- MORIN, Edgar. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Trad. Juremir Machado da Silva. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2012. 309 p.
- ORLANDI, Eni P. *Terra à Vista! Discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo, Cortez; Campinas, Editora da Unicamp, 1990. 255p.
- PAULINO, Marcos M. *Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- QUEIROZ, Danielle Teixeira, et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. *Revista de Enfermagem*, abril/junho, 2007. p. 276-283. Disponível em:  
<<http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2015.
- SEMINÁRIO REGIONAL. “O BEM VIVER E OS TERRITÓRIO INDÍGENAS”: *conquistas, ameaças e desafios*. Araguaína/TO: Conselho Indigenista Missionário, 2012.
- SEMINÁRIO REGIONAL. *O BEM VIVER INDÍGENA: territórios indígenas e o bem viver*. Araguaína/TO: Conselho Indigenista Missionário, 2014.



## **SOBRE OS AUTORES**

### **Antonio Cilírio da Silva Neto**

Mestrando no Programa de Pós Graduação em Letras - PPGL - Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins.  
Email: acilirio@bol.com.br

### **Carine Haupt**

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Professora no Programa de Pós Graduação em Letras - PPGL da Universidade Federal do Tocantins - UFT.  
Email: carineh@uft.edu.br

### **Danielle Mastelari Levorato**

Professora da Universidade Federal do Tocantins do Curso Superior Tecnológico de Gestão de Cooperativas (UFT). Mestre em Direito.  
Email: daniellemastelari@hotmail.com

### **Denise Mota da Silva**

Professora e Mestre em Ensino de Língua e Literatura. Doutoranda no PPGL/MELL- UFT – Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaina.  
E-mail: denysemota@hotmail.com

### **Elisa Augusta Lopes Costa**

Doutoranda do PPG em Letras: Ensino de Língua e Literatura-UFT, sob a orientação do Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque. Ingressou em 2015 no grupo de pesquisa com o Projeto: “Ludicidade com Recursos Visuais: uma proposta para a educação escolar indígena Krahô”.  
Email: elisalopes@ufpa.br

**Francinaldo Freitas Leite**

Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialista em Educação Especial pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBEPEX) Mestrando em Cultura e Território pelo PPGCult - PPG em Cultura e Território da UFT - Campus Araguaína. Email: francinaldoedf@gmail.com.br

**Francisca Maria Cerqueira da Silva**

Mestre pelo PPG em Letras-Mestrado Profissional-ProfLetras da Universidade Federal do Tocantins-UFT Desenvolveu dissertação intitulada: Práticas de letramento de alunos com surdez na perspectiva bilíngue em espaços de AEE, na cidade de Marabá, estado do Pará. francisca. Email: cerqueira@gmail.com

**Francisco Edviges Albuquerque**

Coordenador do Laboratório de Línguas Indígenas/LALI, do Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas/NEPPI e Professor do Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura PPGL. Professor Titular na Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Araguaína – TO. Professor no Curso de Pós-Graduação em Letras: Mestrado e Doutorado em Ensino de Língua e Literatura da mesma Universidade. Email: fedviges@uol.com.br

**Hellen Cristina Picanço Simas (UFAM)**

Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB (2013). Professora efetiva do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Líder do Núcleo de Estudos de Linguagens da Amazônia (Nel-Amazônia/CNPq). Desenvolve estudos relacionados ao levantamento sociolinguísticos dos índios urbanos da etnia Sateré-Mawé do Baixo Amazonas. india. Email: parintintins@gmail.com

**Hélen Fernandes Moreira**

Doutoranda em Letras pelo PPG em Ensino e Formação de Professores de Línguas e de Literaturas da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus - Araguaína, na linha de pesquisa “Linguagem, educação e diversidade cultural. Professora do Instituto. Email: helenfmoreira@ifto.edu.br

**Leicijane da Silva Barros**

Mestre em Letras pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, Programa de Mestrado Profissional - PROFLETRAS. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Araguaína - TO.

E-mail: leicijane@hotmail.com

**Kailca Sousa Vieira**

Acadêmica da Universidade Federal do Tocantins do Curso Superior Tecnológico de Gestão de Cooperativas (UFT),

Email: Kaylca.sv@gmail.com

**Karylleila dos Santos Andrade**

Doutora em Linguística pela USP, Pós-doutora em Linguística pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/Portugal, professora dos programas de Pós-Graduação em Letras, câmpus de Araguaína e Porto Nacional, da Universidade Federal do Tocantins.

Email: karylleila@gmail.com

**Marcilene de Assis Alves Araújo (UnirG/UFT)**

Professora da UnirG, em Gurupi-TO. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas-NEPPI/Araguaína. Doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura (2015) pela Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína. Tese: Eventos de interação nos rituais Krahô (Jê): contribuições para o ensino bilíngue na aldeia Manoel Alves Pequeno, orientada pelo professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque.

Email: marcilenearaujo36@gmail.com

**Maria José de Pinho**

Professora Adjunta da UFT – Universidade Federal do Tocantins, campus de Palmas. Orienta mestrado e doutorado sobre formação de professores; práticas educativas e política educacional. Desenvolve pesquisa sobre escolas criativas; educação e formação de professor.

Email: mjpgon@mail.uft.edu.br

**Martha Helena Rodrigues de Souza**

Doutoranda pela Universidad Argentina John F. Kennedy em Psicologia Possui graduação em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1989). Atualmente é administradora da Fundação Universidade Federal do Tocantins - UFT. Professora Universitária da

Faculdade Serra do Carmo e Seminário Teológico Batista Getsêmani  
Palmas - Tocantins.

Email: marthahelena@uft.edu.br

### **Midian Araújo Santos**

Professora Efetiva do IFPA. Realiza pesquisas vinculadas ao Programa do Observatório de Educação Indígena (OBEDUC/CAPES/UFT) e integra o Programa de Pós-Graduação no biênio de 2013 a 2014. Dissertação intitulada “Contato de Línguas: Atitudes dos Krahô em Relação ao Bilinguismo e os Empréstimos Linguísticos do Português”.

Email: mi\_dian\_karen@hotmail.com

### **Míriam Martínez Guerra**

Graduada em Letras - Português/Inglês (Faculdades Claretianas - Rio Claro/SP) e Pedagogia (UNESP - Rio Claro/SP), mestre em Letras (UFT) e doutoranda em Linguística Aplicada (IEL – Unicamp), pesquisa Práticas de Leitura e Escrita no Contexto da Educação de Jovens e Adultos: entre o letramento escolar e o letramento não escolar.

Email: mmgranja@gmail.com

### **Neliane Raquel Macedo Aquino**

Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Letras – PPGL - Doutorado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins - UFT.

Email: nr.macedo@hotmail.com

### **Renato Yahé krahô**

Mestrando do Programa De Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL) E Bolsista do OBEDUC. Professor da Escola Indígena 19 de Abril da Aldeia Manoel Alves Pequeno.

Email: jahhekraho@gmail.com

### **Romualdo Flávio Dropa**

Doutorando em Letras pela Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína, advogado, Mestre em Ciências Jurídicas pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil (2005). Docente de Ensino Superior do Instituto Tocantinense Presidente Antônio Carlos TO.

Email: dropa69@gmail.com

**Rosielson Soares de Sousa**

Mestre em Letras (Proletras) pela Universidade Federal do Tocantins – UFT e graduado em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

Email: [rosielson.soares@hotmail.com](mailto:rosielson.soares@hotmail.com)

**Rosimar Locatelli**

Mestre pela UFT – Universidade Federal do Tocantins com a pesquisa Aquisição do Português como Segunda Língua pelos alunos Apinayé da Aldeia São José. Campus de Araguaína – Departamento de Letras. Araguaína – TO – Brasil. 77818-070 –

Email: [rose.locatelli@gmail.com](mailto:rose.locatelli@gmail.com)

**Rosineide Magalhães de Sousa**

Professora Adjunta na Faculdade da UnB de Planaltina FUP. Etnógrafa e pesquisadora nas áreas de Letramento, Sociolinguística e Educação do Campo.

E-mail: [rosimaga@uol.com.br](mailto:rosimaga@uol.com.br)

**Severina Alves de Almeida**

Docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade da UnB de Planaltina FUP. Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, UnB. Etnógrafa e pesquisadora na Sociedade Indígena Apinajé desde 2008.

E-mail: [sissiunb@gmail.com](mailto:sissiunb@gmail.com)

**Simara de Sousa Muniz**

Pedagoga. Mestranda em Ensino de Língua e Literatura. Universidade Federal do Tocantins (UFT). A Educação Escolar Indígena no Estado Do Tocantins: uma proposta do curso de formação em magistério indígena.

E-mail: [simaramuniz@hotmail.com](mailto:simaramuniz@hotmail.com)

**Uagne Coelho Pereira**

Mestre em Letras pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, Programa de Mestrado Profissional - PROFLETRAS. Professor da Secretaria Municipal de Educação de Araguaína – TO.

E-mail: [uagnetjletras@hotmail.com](mailto:uagnetjletras@hotmail.com)

**Witembergue Gomes Zaparoli**

Doutorando em Letras pelo PPG em Ensino e Formação de Professores de Línguas e de Literaturas da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus - Araguaína, na linha de pesquisa “Linguagem, educação e diversidade cultural”; Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA); e professor do Curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Email: [wgzaparoli@hotmail.com](mailto:wgzaparoli@hotmail.com)



