

**BILINGUISMO E ENSINO DE LÍNGUAS
NAS ESCOLAS INDÍGENAS
Pedagogia Intercultural**



BILINGUISMO E ENSINO DE LÍNGUAS NAS ESCOLAS INDÍGENAS

Pedagogia Intercultural

Editores

Mônica Cidele da Cruz

Isaías Munis Batista

Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira

Capa

Mandala “Diversidade Cultural” da artista plástica Judite Malaquias

Diagramação

Feeling Propaganda

Revisão Ortográfica

Gráfica e Editora Sanches Ltda

Conselho Editorial

Adailton Alves da Silva – UNEMAT

Angel Corbera Mori – UNICAMP

Antônio Malheiros – UNEMAT

Carlos Edinei de Oliveira – UNEMAT

Eunice Dias de Paula – SEDUC/CIMI

Jaime José Zitkoski – UFRGS

João Severino Filho – UNEMAT

Lisanil da Conceição Patrocínio Pereira – UNEMAT

Lúcia Helena Alvarez Leite – UFMG

Lucimar Luísa Ferreira – UNEMAT

Maria Aparecida Bergamaschi – UFRGS

Maria Aparecida Rezende – UFMT

Mônica Cidele da Cruz – UNEMAT

Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira – UNEMAT

Online - e - Impresso

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

P324b Paula, Eunice Dias de.

Bilinguismo e ensino de línguas na escolas indígenas /
Eunice Dias de Paula e Luiz Gouvea de Paula. – Curitiba:
Feeling Propaganda, 2021

72. p. (Pedagogia Intercultural).

ISBN 978-65-81443-03-0

1. Línguas - Ensino. 2. Bilinguismo. 3. Escolas
Indígenas - Brasil. I. Paula, L. G. de. II. Título.

CDU 81'33(=1-82)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

SUMÁRIO

Apresentação.....	05
Unidade 1: Pluralidade Cultural.....	06
Unidade 2: Terra & Biodiversidade.....	10
Unidade 3: Direitos Indígenas, Movimentos e Lutas.....	17
Unidade 4: Educação, Saúde e Ambiente.....	22
Referências.....	
45 Biografia dos Autores.....	49

APRESENTAÇÃO

Para falar de bilinguismo nas escolas indígenas, inicialmente, precisamos conversar sobre a situação das línguas indígenas no Brasil. Nosso país apresenta uma considerável diversidade sociocultural e linguística, mesmo com o desaparecimento de muitos povos e de muitas línguas desde o início da invasão em 1500. Segundo dados do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE (2010), a população indígena é de aproximadamente 897 mil pessoas, compondo 305 etnias, e são faladas cerca de 274 línguas indígenas. Assim, mesmo com os inúmeros massacres genocidas ocorridos desde o início da colonização europeia, que reduziram drasticamente a população indígena, o Censo aponta um aumento demográfico considerável deste segmento populacional, pois no Censo de 1991 constavam 294 mil pessoas, e no Censo de 2000, 734 mil pessoas se declararam indígenas¹. Possivelmente, no próximo Censo, o número de indígenas ultrapassará 1 milhão de pessoas.

A situação das línguas indígenas, entretanto, apresenta um quadro preocupante, pois, seguramente, o aumento populacional apontado pelo Censo não corresponde à recuperação de línguas desaparecidas. O linguista Aryon Dall'Igna, em 1986, apontou cerca de 180 línguas indígenas faladas no Brasil. Segundo esse mesmo autor (RODRIGUES, 1993), desde a época da chegada dos europeus, cerca de 85% das línguas aqui então faladas desapareceram. Esse processo continua em curso, pois basta observar que o número de línguas originárias, em nosso país, registrado no Censo de 2010, é 274, o que nos leva a concluir que as línguas indígenas continuam desaparecendo e continuam ameaçadas (BRAGGIO, 2002). Sabemos que há vários fatores que levam ao desaparecimento das línguas originárias, todavia, os processos de escolarização e o modo como as línguas indígenas são neles consideradas constituem pontos fundamentais que podem favorecer a manutenção das línguas ou contribuir para o seu desaparecimento. Para que as línguas indígenas, ao invés de desaparecerem, sobrevivam e se fortaleçam, a presença delas nas escolas indígenas é garantida por legislações federal e estaduais, como veremos na Unidade 1.

UNIDADE 1

AS LÍNGUAS INDÍGENAS NA LEGISLAÇÃO

A Constituição Federal de 1988 inaugurou novos caminhos para que uma relação respeitosa e comprometida entre o Estado brasileiro e os povos indígenas fosse estabelecida. Os povos originários passaram a ser considerados sujeitos de direitos e não mais pessoas tuteladas pelo governo brasileiro. Dessa forma, as línguas faladas pelos povos indígenas passaram a ser prestigiadas e a importância dessas línguas para a

¹ Fonte: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena>. Acesso em: 09/10/2021.

manutenção das culturas indígenas foi reconhecida. O Art. 231 explicita que:

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).

As línguas indígenas passaram a ser reconhecidas como um bem dos povos indígenas, assim como a organização social, os costumes, crenças e tradições e os territórios tradicionais. Cabe à União respeitar esses bens, e mais, fazer com que sejam respeitados. Por sua vez, o Art. 210 preconiza que as escolas indígenas têm o direito de alfabetizarem suas crianças nas línguas maternas, garantindo também o acesso à língua portuguesa.

No aparato legislativo que se seguiu à Carta Magna, as línguas indígenas continuaram a ser destacadas. O Art. 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, aponta como um dos objetivos da educação escolar indígena: “proporcionar 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”. O Art. 79 afirma que a União apoiará programas integrados de ensino e pesquisa com o objetivo de “fortalecer as práticas socioculturais e a **língua** materna de cada comunidade indígena”.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) também promulgou duas Resoluções a respeito da Educação Escolar Indígena, ambas destacam o papel das línguas e culturas indígenas na construção das escolas indígenas. O Art. 2º, da Resolução 03/99, enfatiza as línguas indígenas como um elemento básico na organização, na estrutura e no funcionamento das escolas indígenas:

Art. 2º – Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

- I – sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;
- II – exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;
- III – o ensino ministrado nas **línguas maternas** das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;
- IV – a organização escolar própria.

Por sua vez, a Resolução 05/12 do Conselho Nacional de Educação também reafirma no Inciso III do Art. 2º:

III – assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo/multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas **línguas** e conhecimentos tradicionais.

Do mesmo modo, no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), a presença das línguas indígenas é destacada:

Parte do sistema nacional de educação, a escola indígena é um direito que deve estar assegurado por uma nova política pública a ser construída, atenta e respeitosa frente ao patrimônio linguístico, cultural e intelectual dos povos indígenas (1998, p. 24).

As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, documento publicado pelo Ministério da Educação (MEC), em 1993, destaca no item 3.4 que:

- a) cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua **língua materna indígena** na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos

os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua;

b) cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros – formal, coloquial etc.;

c) a **língua materna** de uma comunidade é parte integrante de sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade. Novos conhecimentos são mais natural e efetivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas.

Na esfera estadual, o Conselho de Educação do Estado de Mato Grosso emitiu a Resolução 201/04, que, em seu Artigo 6º, Inciso III, afirma que as situações sociolinguísticas das comunidades indígenas deverão ser contempladas nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Indígenas.

A Resolução 004/2019, também do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, no Inciso II, do Artigo 2º, reafirma que um dos objetivos da educação escolar indígena é:

Assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e do multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os processos educativos dos povos e suas comunidades, valorizando as línguas e conhecimentos tradicionais, por meio de ações do poder público que levem à construção de uma política linguística.

Constatamos que todas essas leis, resoluções e diretrizes garantem a presença das línguas indígenas nas escolas indígenas, não só como uma disciplina, mas como uma língua presente em todas as atividades escolares, em todos os componentes curriculares, assumindo a função de ser a **língua de instrução**. O RCNEI especifica o que se entende por língua de instrução:

Primeiramente, a língua indígena deverá ser a língua de instrução oral do currículo. Chama-se de “língua de instrução” a língua utilizada na sala de aula para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e

explicações. A língua indígena será, nesse caso, a língua através da qual os professores e os alunos discutem matemática, geografia etc. Esse tipo de procedimento permite que os alunos que têm pouco domínio do português possam aprender melhor e mais rapidamente os novos conhecimentos de fora, necessários devido ao contato com a sociedade envolvente. Mas ele traz, além disso, outras vantagens: os alunos aumentarão sua competência oral em língua indígena, pois aprenderão a utilizá-la também para falar sobre os novos conhecimentos adquiridos, em vez de terem que recorrer ao português para isso. A língua indígena ficará, assim, mais forte, pois passará a ter mais uma função importante, aquela própria do espaço escolar. Nas situações escolares onde convivem mais de uma língua indígena, uma delas poderá ser escolhida para ser a língua de instrução, desde que todos sejam capazes de entender o que nela é dito (1998, p. 110).

Mas nem sempre é assim que acontece nas escolas indígenas. Para entender melhor por que isso ocorre, precisamos conhecer o processo histórico da educação escolar indígena e como as línguas indígenas foram tratadas nos diversos momentos de nossa história.

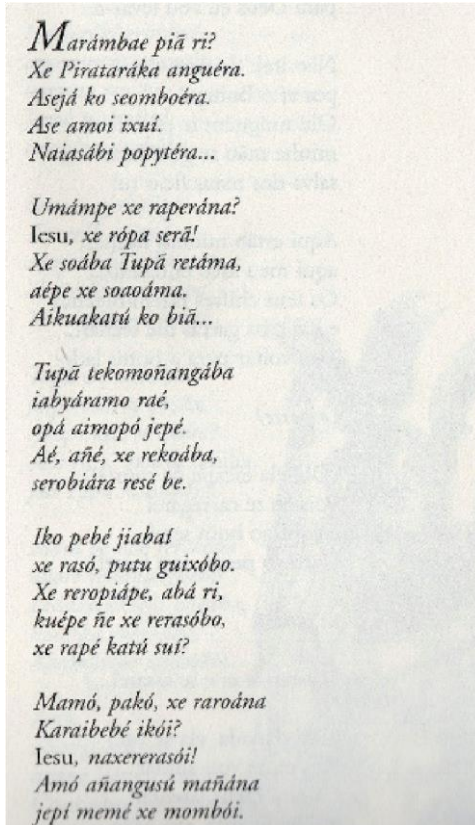
UNIDADE 2

HISTÓRIA DAS LÍNGUAS INDÍGENAS NO BRASIL

Quando os portugueses e outros colonizadores chegaram nestas terras, encontraram muitos povos indígenas falando um grande número de línguas, muito diferentes das línguas das pessoas que chegavam da Europa. O linguista Aryon Dall’Igna Rodrigues (1993) calculou que, pelo menos, 1500 línguas eram faladas naquela época, e que cerca de 1000 línguas foram extintas, em razão dos massacres que ocorreram contra os povos indígenas, num processo conhecido como glotocídio.

Os primeiros missionários, sobretudo os jesuítas, se preocuparam em aprender as línguas dos povos litorâneos, de modo especial, as línguas classificadas na família tupi-guarani. São conhecidos textos produzidos por esses missionários como autos teatrais. Há também uma gramática da língua tupinambá elaborada em 1595 pelo Pe. Anchieta, cognominada como “a língua mais usada na costa do Brasil” (RODRIGUES, 2005, p. 35). Esses missionários chegaram a produzir poemas e peças teatrais em língua indígena:

Figura 01: Poema de José Anchieta, em 1587



*Marãmbae piã ri?
Xe Pirataráka anguéra.
Asejá ko seomboéra.
Ase amoi ixuí.
Naitasábi popytéra...*

*Umámpe xe raperána?
Iesu, xe rópa será!
Xe sodba Tupã retáma,
atépe xe soaodma.
Aikuakatú ko biã...*

*Tupã tekomoñangába
iabyáramo náé,
opá aimopó jepé.
Aé, añé, xe rekoába,
serobiátra resé be.*

*Iko pebé jiabat
xe rasó, putu guixóbo.
Xe reropiápe, abá ri,
kuépe ñe xe retasóbo,
xe rapé katú sui?*

*Mamó, pakó, xe raroána
Karaibebé ikóii?
Iesu, nuxererásóii!
Amó añangusú mañána
jepi memé xe mombói.*

Fonte: Aguiar, 1999.

Porém, o aprendizado das línguas indígenas servia ao propósito de realizar um trabalho catequético com maior eficácia, como aponta Bessa Freire:

As primeiras escolas para indígenas – e não de indígenas –, centradas na catequese, ignoraram as instituições educativas indígenas e executaram uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas, que foram desconsideradas no processo educativo (2004, p. 11).

A afirmação desse autor é comprovada no poema da Figura 01, porque vemos que nele são colocados valores da religião dos não indígenas com a intenção de catequisar os indígenas, ignorando, assim, as línguas, as culturas e as religiões dos povos indígenas. No poema, anjos e demônios disputam a alma de Pirataráka, concepções completamente estranhas às culturas indígenas.

As línguas dos povos que habitavam no litoral, geralmente línguas da família tupi-guarani, foram aprendidas pelos colonizadores. Essas línguas serviram de base para a formação da chamada Língua Geral ou Brasília, largamente utilizadas pela população de indígenas escravizados, os colonos portugueses e os missionários jesuítas. Houve duas variantes, a Língua Geral Paulista e a Língua Geral Amazônica, também chamada de Nheengatu. Essa última continua sendo usada por ribeirinhos e pelos povos Baré, Baniwa e Warekena na região do Rio Negro, AM (CRUZ, 2011).

Figura 02: Crianças da etnia Baré estudando em língua geral amazônica



Fonte: NAVARRO, 2012.

A Língua Geral Paulista ainda foi falada até inícios do século XX (RODRIGUES, 1986) e deixou inúmeras marcas nos topônimos de locais nomeados pelos integrantes das bandeiras paulistas ao longo dos Estados do Sul do país, Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás. É interessante notar que muitos municípios goianos ou mato-grossenses possuem seus nomes derivados dessas línguas: Itumbiara, Itauçu, Itaberaí, Porangatu, Paranatinga, Juara, Tangará da Serra, entre outros.

O uso das línguas indígenas brasileiras pelos povos indígenas e pela população em geral sofreu um grande impacto com a expulsão dos jesuítas e o Diretório dos Índios editado pelo Marquês de Pombal em 1758, no qual se proibia o uso das línguas indígenas, com o objetivo de diminuir a influência da Igreja na colônia. Aprender a língua portuguesa tornou-se, então, uma obrigatoriedade para os povos indígenas, fato que perdura até os dias atuais. Ou seja, os povos indígenas também têm o direito de utilizar suas próprias línguas, mas é conferido à língua portuguesa um papel privilegiado nos estudos do ensino fundamental.

Cria-se, assim, uma situação de **bilinguismo compulsório** (MAHER, 2007), isto é, os povos indígenas devem necessariamente aprender o

português, enquanto para os demais brasileiros não se exige o aprendizado de nenhuma língua indígena. São raros os profissionais da saúde, funcionários da Funai e professores não indígenas que se interessam em aprender a língua do povo com quem interagem, o que mostra a posição assimétrica das línguas indígenas em relação à língua da sociedade dominante.

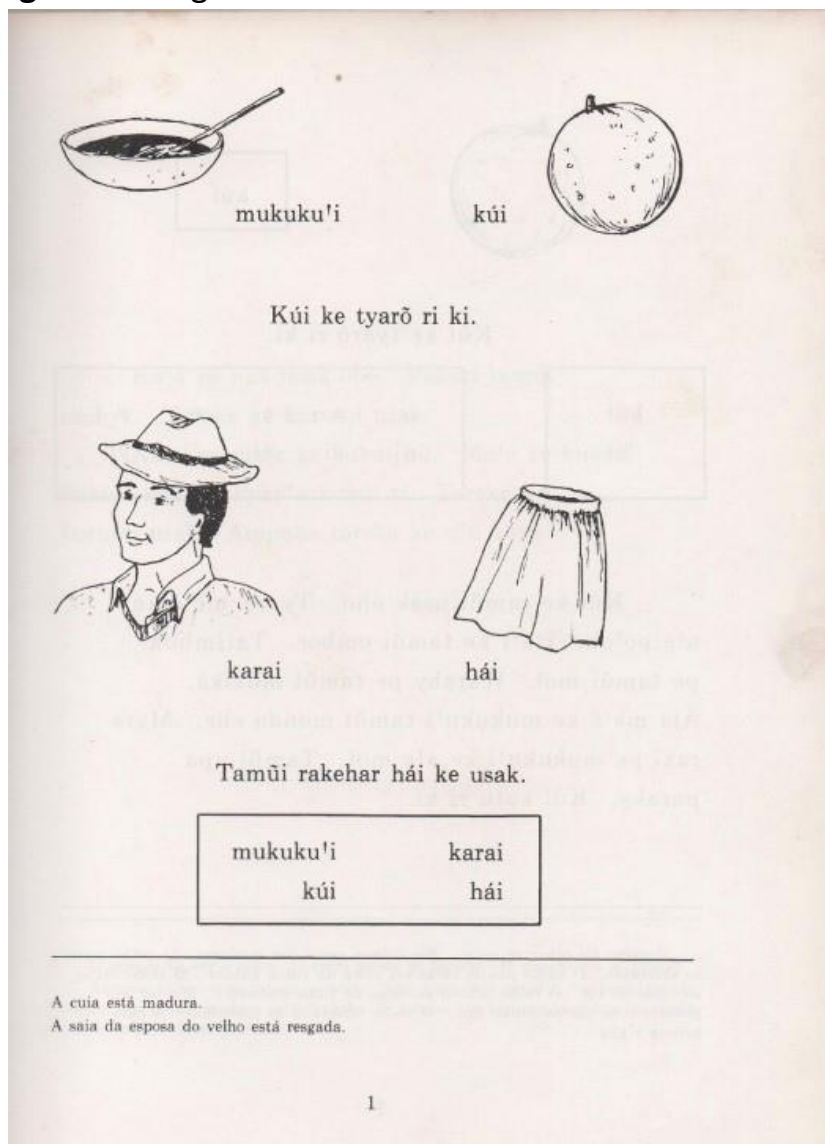
Nos anos sessenta do século XX, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) estabeleceu um convênio com o Summer Institute of Linguistics (SIL), entidade religiosa de origem norte-americana, para a oferta de educação escolar aos povos indígenas. Todavia, essa entidade, que se apresentava como sendo formada por linguistas, tinha como objetivo a tradução da Bíblia para as línguas indígenas, portanto, uma nova forma de efetuar a catequese:

A face com que o S.I.L. se apresentava nos meios acadêmicos, quando de seu estabelecimento no Brasil, era a de linguistas. Mas todos sabiam, e seus integrantes e dirigentes não o ocultavam – que sua base financeira provinha da Wycliffe Bible Translators – entidade que se destina a promover trabalhos em grupos não alfabetizados com o objetivo de prover-lhes programas educativos e a tradução do Novo Testamento (LEITE, 2012).

O programa implementado pelo SIL também é chamado de modelo de transição, uma vez que as línguas indígenas tinham presença nas escolas somente nos dois primeiros anos, na fase inicial de aquisição da escrita, configurando-se como uma situação de **bilinguismo subtrativo**, nos termos de Maher (2007). O Summer investiu na produção de cartilhas, as quais, na análise de Meliá (1979), traziam “a língua sem a língua”, pois as frases eram construídas pelos linguistas e não pertenciam a um contexto real de uso por parte da comunidade. Além do mais, essas cartilhas utilizavam a técnica da fragmentação e sequenciação própria dos modelos behavioristas de aprendizagem, que se preocupam mais com os aspectos grafofônicos do que com a produção de sentidos. Behaviorismo vem da palavra *behavior* que, em inglês, significa comportamento. Essa teoria considera que o aprendizado de uma pessoa acontece por meio de estímulos e respostas, como se fossemos animais a serem treinados. Na

Figura 02, vemos uma figura de uma cartilha preparada pelo SIL, conforme essa teoria:

Figura 03: Página da Cartilha com frases desconectadas



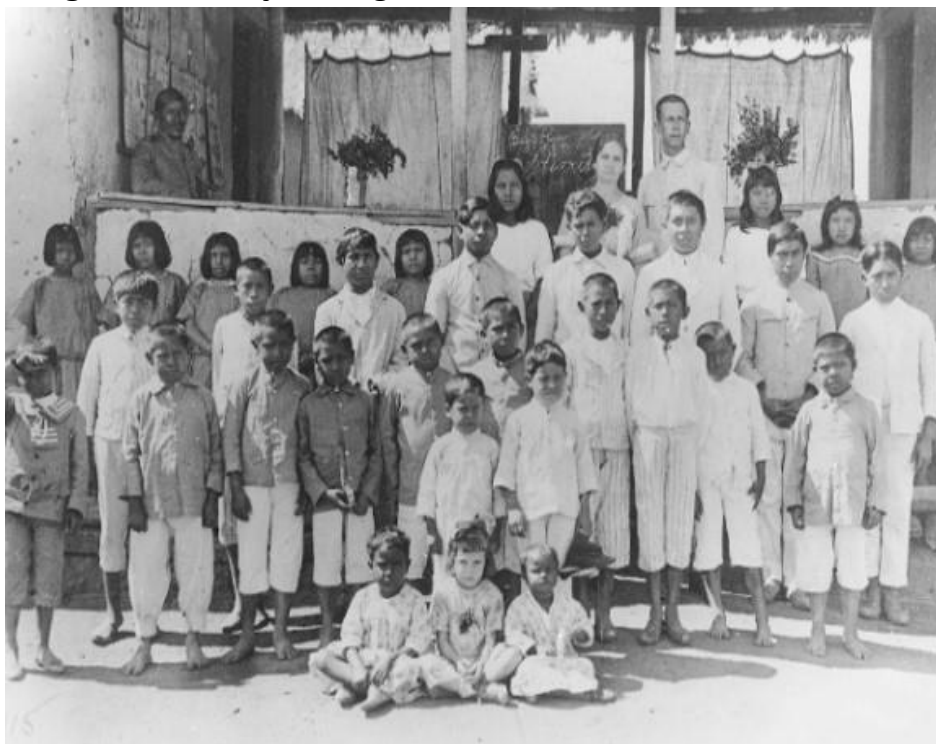
Fonte: Cartilha Mu'eha 4, povo Urubu (Ka'apor), SIL-FUNAI, 1975.

Os desenhos e as frases são desarticulados, não constituem um sentido coeso. As palavras ou lexemas *cuia*, *velho*, *saia* são escolhidas somente por conter elementos grafofônicos semelhantes, no caso, o fonema /k/. Acreditava-se que repetindo muitas vezes um grafema e seu som, a criança aprenderia mais facilmente. O fato de a *cuia* estar madura não se relaciona em nada com o fato de a *saia* da esposa do *velho* estar rasgada, mostrando absoluta incoerência semântica, o que, na verdade, dificulta a aprendizagem da modalidade escrita da língua.

O trabalho do SIL abrangeu muitos povos indígenas, e as influências desse modelo ainda se fazem sentir, pois em muitas escolas indígenas percebemos que as línguas originárias estão presentes somente nos anos iniciais e, depois, há uma presença massiva do uso do português. A divisão em disciplinas imposta pelos currículos escolares favorece esta posição privilegiada do Português, pois muitos professores indígenas acabam se apoiando nos livros didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC), todos eles escritos em língua portuguesa e com temas muito distantes das realidades dos povos indígenas.

Outro paradigma em educação escolar indígena começou a ser construído em meados da década de setenta do séc. XX. As vozes indígenas começaram a se fazer ouvir nas Assembleias de Lideranças Indígenas e, entre as várias reivindicações relativas aos territórios, à saúde, estava também o questionamento aos modelos de escolarização até então impostos pelo Estado brasileiro e pelas missões religiosas aos povos indígenas. As crianças indígenas eram retiradas de suas aldeias e levadas para os internatos, onde eram proibidas de falarem suas línguas ou de usarem seus adornos corporais, e até os seus cabelos eram cortados. Esse modelo de escolarização foi vigorosamente repudiado pelas lideranças indígenas, pois percebiam que as crianças, ao ficarem longe de seus pais, não aprendiam as tradições culturais e deixavam de falar suas línguas originárias.

Figura 4: Crianças indígenas no Internato de Utiariti, MT



Fonte: Martins, 2017.

Os internatos de crianças indígenas correspondiam aos objetivos de uma **educação assimilacionista**, destinada a “integrar” os indígenas à sociedade majoritária. Assim, se previa o desaparecimento dos povos indígenas, de suas línguas e de suas culturas. O próprio Estatuto do Índio explicitava esse objetivo:

A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais (BRASIL, 1973).

Esses questionamentos possibilitaram que outras experiências de escolarização entre os indígenas começassem a surgir. Escolas pautadas nos valores culturais dos povos, que consideravam seus conhecimentos e, sobretudo, que valorizavam as línguas indígenas, começaram a se contrapor aos modelos que visavam a integração dos indígenas à sociedade nacional. O resultado exitoso destas novas experiências em educação escolar indígena repercutiu durante o processo da Assembleia Constituinte, o que favoreceu a inserção dos Artigos 231 e 210 em nossa Carta Magna, que expressam a obrigação da União de “respeitar e fazer respeitar” as terras indígenas, as culturas, a organização social, as línguas e as tradições e a possibilidade de as línguas indígenas estarem presentes nos processos de escolarização dos povos indígenas, como vimos anteriormente.

Todavia, o panorama da situação das línguas originárias nas escolas indígenas difere consideravelmente. Mesmo com o amparo legal que favorece o uso pleno das línguas indígenas nas escolas indígenas, percebemos que há a presença dos modelos assimilacionistas, como a educação jesuítica e a educação implantada pelo SIL, em contraponto à concepção de educação garantida na Constituição Federal de 1988. Em cada um desses modelos, o bilinguismo é entendido de um modo diferente. Por isso, vamos refletir mais sobre como o bilinguismo pode ser compreendido, e as consequências destas diferentes compreensões para os trabalhos desenvolvidos nas escolas indígenas.

UNIDADE 3

A PERMANÊNCIA DO BILINGUISMO SUBTRATIVO

Consideramos que o bilinguismo subtrativo ainda se encontra presente nas escolas indígenas na medida em que a língua portuguesa ocupa um papel privilegiado nas atividades desenvolvidas com as crianças. Isso ocorre por vários motivos, seja pela imposição de matrizes curriculares por parte das Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação, que não cumprem a legislação específica da educação escolar indígena, seja pela concepção implantada pelo SIL, de que as línguas indígenas só são necessárias no momento da aquisição da escrita.

Como exemplo do primeiro caso, temos a SEDUC do Estado de Mato Grosso, que envia as Matrizes Curriculares com as disciplinas e as cargas horárias já estabelecidas para todas as escolas da rede estadual, indígenas e não indígenas. As Matrizes das escolas indígenas têm a inclusão da Língua Materna, mas com carga horária reduzida. Supõe-se que todas as outras disciplinas devam ser trabalhadas em Língua Portuguesa. Acresce-se a isso a imposição do Inglês, a partir do 5º ano da vida escolar. Mesmo que o Projeto Político Pedagógico das escolas indígenas não contemple a inserção de uma língua estrangeira moderna, essa decisão não é respeitada.

No segundo caso, observamos muitas escolas indígenas que trabalham as línguas originárias somente nos dois primeiros anos, sendo que a língua portuguesa ocupa o maior espaço nos anos seguintes. Muitos professores se dizem despreparados para trabalhar com a língua indígena, pois não dominam corretamente a grafia de suas próprias línguas. Lembramos que, em vários povos (Karajá, Nambikwara entre outros), a escrita foi planejada pelos linguistas do SIL, e os indígenas não se sentem confortáveis com a maneira como foi feita a correspondência entre fonemas e grafemas. Ouvimos também de vários professores a queixa em relação ao fato de não haver materiais de apoio pedagógico produzido em suas línguas, o que dificulta o trabalho em Matemática, Biologia etc. De fato, tanto o MEC como as Secretarias Estaduais, a quem cabe a responsabilidade pela produção desses materiais, têm deixado muito a desejar.

Há, ainda, um outro fator que desfavorece as línguas indígenas nas escolas: a grande quantidade de livros didáticos distribuídos pelo MEC e que chegam também às Escolas Indígenas. Os professores, que se sentem

inseguros em desenvolver os trabalhos sem um material de apoio, apegam-se a esses livros das várias disciplinas, todos escritos em português.

Os poucos materiais que existem em línguas indígenas restringem-se, em sua maioria, a cartilhas que ainda são elaboradas numa perspectiva *behaviorista* de aprendizagem, privilegiando os aspectos grafofônicos ao invés da abordagem de textos reais, significativos para as crianças (BRAGGIO, 1992), seguindo o modelo de cartilhas elaboradas pelo SIL.

Deste modo, as imposições dos órgãos estatais, a ausência de materiais de apoio pedagógico nas diversas línguas indígenas e a insegurança dos docentes colaboram para que as línguas indígenas fiquem desprestigiadas nas escolas indígenas, ocupando um lugar de inferioridade frente ao português, considerado a língua de prestígio. Tudo isso colabora para que o **bilinguismo subtrativo** permaneça no cotidiano das escolas indígenas. A língua portuguesa ocupa o maior espaço dentro da escola, subtraindo o importante papel que cabe às línguas indígenas.

Bilinguismo simultâneo

Uma outra situação observada em várias escolas indígenas é a compreensão de bilinguismo como o aprendizado de duas línguas ao mesmo tempo: a língua indígena e a língua portuguesa, o que gera diferentes graus de complexidade para as crianças.

Para as que dominam o uso oral de suas línguas originárias, as atividades escolares deveriam proporcionar a aquisição da escrita de suas próprias línguas que possuem sistemas fonético-fonológicos próprios, regras morfológicas e sintáticas diferentes da língua da sociedade não indígena. O aprendizado do português, ao mesmo tempo, coloca para as crianças indígenas uma dupla tarefa: a aquisição de um outro sistema fonológico (os sons da língua), de outras regras morfossintáticas (regras da língua), de outros usos semântico-pragmáticos (significados e usos da língua), além do domínio da escrita do português, que apresenta dificuldades adicionais, pois um mesmo grafema pode representar vários sons:

Tabela 01: O grafema x representa vários fonemas na língua portuguesa

Grafem	Palavras	Fonemas
a		

x	táxi	/ks/
x	xadrez	/ʃ/
x	exame	/z/
x	próximo	/s/

Fonte: Cagliari, 1996.

Outra situação é que um mesmo fonema pode ser representado por dois grafemas diferentes, como é o caso do /ʃ/, que pode vir grafado com **x**, como em **peixe**, **enxada**, ou com **ch**, como nas palavras **chuva**, **chapéu**, **chinelo**. Distinguir quando se usa o grafema **x** ou o grafema **ch** representa um obstáculo a mais para uma criança em fase de aquisição da escrita.

Outra dificuldade presente na escrita da língua portuguesa é que um mesmo fonema pode ser representado por vários grafemas, como podemos ver na Tabela 02:

Tabela 02: O fonema /s/ pode ser grafado de várias formas

Fonema	Palavras	Grafema s
/s/	sapo	s
/s/	cebola	c
/s/	assado	ss
/s/	caça	ç
/s/	nascer	sc

Fonte: Cagliari, 1996

Ainda há mais um problema adicional na escrita da língua portuguesa, que é o fato de um mesmo fonema consonantal ser escrito de formas diferentes conforme a vogal que está junto com ele. É o caso do fonema /k/, que é grafado ca-que-qui-co-cu e do fonema /g/, grafado ga-gue-guigo-gu.

A marcação da nasalidade, em português, também apresenta uma situação complexa, porque ela pode ser feita de várias formas: ora se marca com o grafema -n-, como na palavra **anta**; ora se marca com -m-

como na palavra *tampa*, ora se marca com til, como na palavra *irmão*; ora não aparece nenhuma marcação na escrita, como na palavra “*muito*”.

Assim, o aprendizado de duas línguas diferentes, ao mesmo tempo, acarreta problemas de várias ordens para os estudantes. É comum também acontecer troca de grafemas na escrita das duas línguas. Uma criança pode escrever *makako* “*macaco*” ou *caho* “*carro*”, quando está escrevendo em português, como também podem ocorrer grafemas do português quando a criança estiver escrevendo na língua indígena, como no caso de um aluno falante da língua *tapirapé*, que escreveu *aRawo*, ao invés de *ahawo* “*ele foi*”. A semelhança fonética pode ter influenciado a escrita desse aluno, que escolheu um grafema da escrita da língua portuguesa para escrever o fonema /h/ (PAULA, 2001).

Uma outra situação é a preocupação com a tradução. Muitos professores orientam seus alunos para traduzir os conteúdos escritos em português para a língua materna. Além das dificuldades de ordem fonética e fonológica, acrescentam-se barreiras semânticas, pois os conhecimentos presentes nos livros didáticos não levam em consideração a cosmovisão e os saberes indígenas. Sabemos que os livros didáticos foram preparados para crianças falantes de português, e os temas que aparecem nesses livros se referem à realidade da sociedade não indígena, por isso, são muito estranhos para as crianças que vivem nas aldeias.

Gnerre (1998), ao analisar como está se dando o processo de formação de uma variedade escrita entre os Shuar, Equador, mostra como um “paralelismo ou semelhanças entre os dois mundos culturais” é buscado na hora de se definirem novos vocábulos. Assim, a palavra para “*sala*” foi pensada da seguinte maneira: *aents iruntai* “*lugar onde se reúnem as pessoas*”, ao invés de *tankamash*, que é o nome da parte da casa Shuar onde se recebem as visitas e onde os homens se reúnem para conversar. Isso denota, segundo o autor, “uma atitude de renúncia em relação às próprias raízes culturais” (GNERRE, 1998, p. 113). Isto se constitui num problema quando são feitas traduções de textos em português para as línguas indígenas. Há uma tendência de se aproximar dos conceitos ocidentais e as expressões usadas pelos mais idosos serem abandonadas. A tradução, desse modo, contribui para um bilinguismo subtrativo, uma vez que coloca em desuso palavras e expressões das línguas originárias.

Por outro lado, sabemos que o processo de aquisição da escrita ocorre com facilidade quando a língua utilizada é a mesma a que a criança esteve exposta desde bebê. Os sons, a prosódia, o léxico e as regras

gramaticais da primeira língua estão gravados em seu cérebro, o que facilita a aprendizagem dos sinais gráficos. Incorporar outra língua no processo de aquisição da escrita, que não pertence à comunidade de fala da criança, pode ser bastante contraproducente do ponto de vista psicolinguístico. O processo de alfabetização só ocorre uma vez na vida, quando a criança percebe que há uma correspondência entre um som que ela pronuncia e que pode ser representado por uma forma gráfica. Quando se aprende uma segunda língua, a pessoa já domina a noção de que há uma ligação entre a escrita e a fala.

A aquisição da escrita de duas línguas diferentes ao mesmo tempo só teria sentido em comunidades de bilíngues simultâneos, isto é, em comunidades nas quais duas línguas diferentes são faladas ao mesmo tempo e as crianças estão expostas a elas desde o nascimento. Mas essa situação dificilmente ocorre quando as duas línguas são uma língua indígena e a língua portuguesa.

Há situações de bilinguismo ou multilinguismo envolvendo várias línguas indígenas, como ocorre na região do Rio Negro, AM (GOMEZIMBERT, 1996), no Parque Indígena do Xingu e na região do Araguaia, onde ocorrem casamentos interétnicos entre Apyãwa (Tapirapé) e Iny (Karajá). Nesse caso, a decisão sobre quais línguas devem estar presentes nas escolas deve ser refletida pela comunidade. Constatamos que as situações sociolinguísticas mais comuns são: a língua indígena como primeira língua e o português como segunda língua, aprendidas de forma sequencial, ou o português assumido como língua étnica em grupos que tiveram suas línguas originárias violentamente deslocadas e que desejam reaprendê-las. Nesse caso, a língua portuguesa torna-se a L1 e a língua indígena, a segunda língua. É o caso do povo Chiquitano, MT². Há experiências exitosas de povos indígenas que estão recuperando suas línguas originárias, como o povo Pataxó, na Bahia, e o povo Balatiponé Umutina, no Mato Grosso.

Dessa forma, há vários fatores que contribuem para o deslocamento das línguas originárias nas escolas indígenas: a imposição de Matrizes Curriculares com componentes e cargas horárias definidos pelas secretarias de educação; a insegurança de professores indígenas ao lidarem com a escrita de suas próprias línguas; a permanência do modelo-ponte implantado pelo SIL, que privilegia o uso da língua portuguesa nas

² Comunicação pessoal das professoras Suzilene Urupe Chue e Luzmarina Vaca Pereira da Silva durante a 1ª Etapa do curso de Pedagogia Intercultural da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unemat, Barra do Bugres, MT, 2016.

atividades escolares; a publicação insuficiente de livros diversos nas línguas indígenas e a presença invasiva dos livros didáticos enviados pelo MEC e, por último, a concepção equivocada de que o bilinguismo na escola significa o aprendizado da modalidade escrita em duas línguas simultaneamente. No entanto, acreditamos que a escola pode desempenhar um papel importante na construção de um **bilinguismo aditivo**. Nesse caso, a língua indígena será a primeira língua, ou L1, e a língua portuguesa será a segunda língua, a L2.

UNIDADE 4

A ESCOLA CONTRIBUINDO PARA UM BILINGUISMO ADITIVO

A decisão sobre a língua que vai ser trabalhada durante o processo de aquisição da escrita nem sempre é fácil. A posição diglósica em que as línguas originárias se encontram frente ao português, língua da sociedade dominante, faz com que muitos povos desejem que seus filhos e filhas aprendam o mais rapidamente possível a língua portuguesa, mesmo em situações em que as crianças são monolíngues em línguas indígenas, como comenta Hamel:

[...] existe a consciência nos grupos indígenas de que as formas tradicionais de comunicação, adquiridas historicamente e vinculadas às línguas indígenas, já não satisfazem o conjunto de necessidades comunicativas com as quais eles se enfrentam como grupo e como indivíduos (...) Existe, em outras palavras, uma forte pressão baseada em sanções socioeconômicas, políticas e culturais para que os falantes indígenas desenvolvam um domínio suficiente da língua nacional (tradução nossa) (1988, p. 49-50).

As pressões socioeconômicas, políticas e culturais fazem com que muitos povos optem pelo aprendizado da língua da sociedade não indígena o mais rápido possível. É comum ouvir o argumento: “nossa língua nós já sabemos”, que indicia o desconhecimento da fragilidade das línguas originárias frente ao enorme poder da língua da sociedade dominante. Por sua vez, as comunidades que têm o português como primeira língua apresentam duas situações: há povos que desejam que seus filhos tenham a oportunidade de aprender suas línguas originárias e se empenham para

que isso aconteça; e há povos que nem sempre desejam que a escola se ocupe da tarefa de revitalização de suas línguas originárias.

São situações sociolinguísticas que exigem medidas de valorização das línguas indígenas, e os cursos de formação de docentes indígenas desempenham um papel importante para a tomada de decisões.

Testemunhamos uma mudança que houve entre os Guarani Kaiowá do Mato Grosso do Sul, após o curso de magistério Ára Verá², do qual participaram docentes indígenas de 64 escolas. No início do curso,

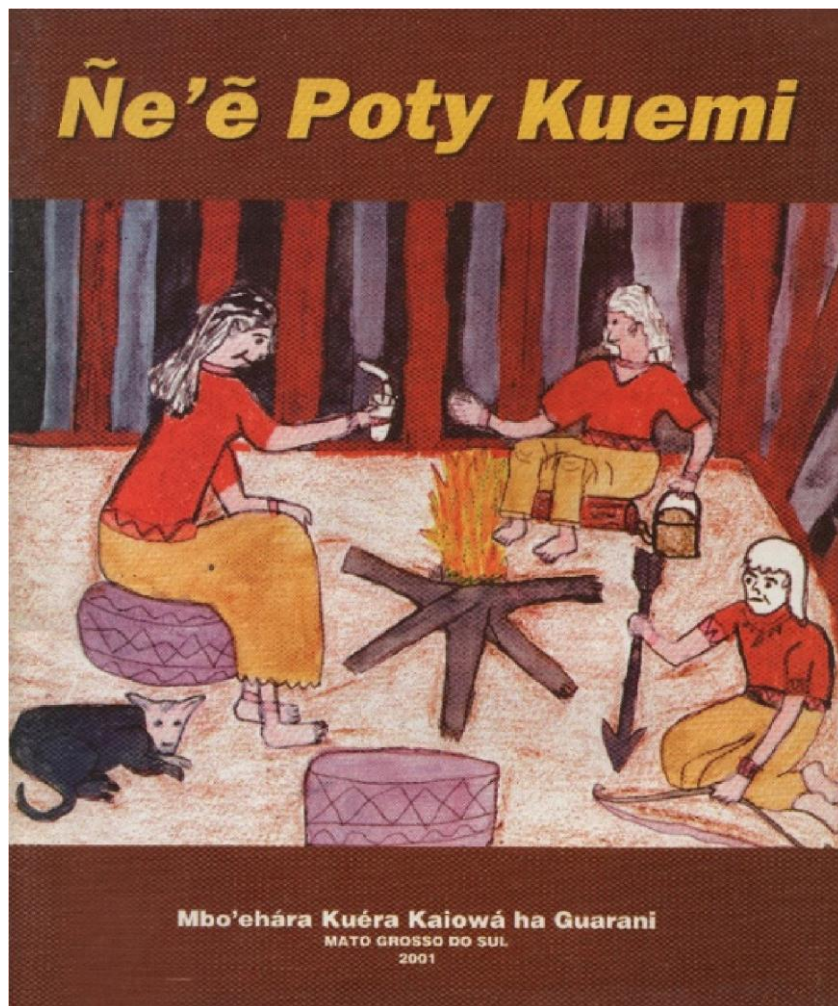
2 Curso de Magistério em Nível Médio oferecido pela Seduc-MS em convênio com as Secretarias Municipais destinado à formação de docentes Guarani Kaiowá, no qual tivemos a oportunidade de participar como docente de Fundamentos da Educação.

muitos professores mostravam-se desanimados, expressando que não seria possível “voltar atrás”, isto é, assumir a língua e os saberes do povo como componentes plenos de significados e tão válidos quanto quaisquer outros. É preciso dizer que as escolas das aldeias sofriam intensa pressão das secretarias municipais, que impunham currículos e calendários iguais aos das escolas da cidade, além da enorme discriminação que os Guarani Kaiowá enfrentam nas cidades vizinhas de suas aldeias.

Hoje, a maioria das escolas tem a língua e a cultura Guarani Kaiowá como matrizes dos conhecimentos a serem trabalhados. Durante o curso, os docentes produziram vários livros a partir dos saberes tradicionais, como o livro de contos *Ñe’ẽ poty kuemi*.³ O livro é monolíngue em língua indígena, contemplando as variedades presentes na oralidade e na escrita Kaiowá e Nandeva.

Figura 04: Livro de Contos *Ñe’ẽ Poty Kuemi*

³ *Ñe’ẽ poty kuemi* foi publicado com apoio do FNDE, da SEDUC MS e da Secretaria Municipal de Educação de Caarapó, MS, em 2001.



Fonte: Mbo'ehára Kuéra Kaiowá há Guarani, 2001.

Muitos livros em línguas indígenas têm sido produzidos com o apoio de Organizações Não Governamentais (ONG), universidades, entidades de apoio aos povos indígenas e por algumas Secretarias de Educação. Entretanto, ainda são poucos os materiais que contemplem as diversas Áreas de Conhecimento e que sejam elaborados a partir dos conhecimentos ancestrais acumulados pelos povos originários. Lembramos que o Art. 78 da LDBEN considera os conhecimentos indígenas como ciências, que devem estar presentes nas escolas indígenas no mesmo patamar que os conhecimentos produzidos em outras sociedades:

Art. 78 – O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- I – Proporcionar 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.

Figura 05: Livros produzidos em várias línguas indígenas



Fonte: Luiz Gouvêa de Paula, 2021.

O amparo legal após o marco constitucional favoreceu o surgimento de escolas indígenas que privilegiam as línguas originárias no cotidiano escolar, contribuindo, assim, para a manutenção dessas línguas e para a consolidação de um **bilíngüismo aditivo**, isto é, uma situação em que as línguas sejam tratadas em pé de igualdade. Citamos alguns exemplos ilustrativos: a Escola Pamáali, do povo Baniwa, AM (DINIZ, 2011), que inovou no modelo pedagógico articulando os saberes tradicionais com novos conhecimentos identificados como necessários na atualidade; a Escola 'Yryhu Wa'ítuhu Ma'a, do povo Awa Guajá, MA (SANTOS, 2015), com

um trabalho de escolarização que respeita o ritmo de vida dos Awa, organizado em tempo-escola e tempo-aldeia; a Escola Xinui Mÿky do povo Mÿky, MT, que se destaca por uma variada produção de materiais de apoio pedagógico, incluindo dicionários temáticos; as Escolas dos Apyãwa, MT, na qual a língua tapirapé está presente em todos os anos do ensino escolar, inclusive na elaboração dos Trabalhos de Conclusão do Curso (TCC) de Ensino Médio, como se observa na Figura 06.

Figura 06 - TCC de Ensino Médio Apyãwa elaborado em língua indígena

Estado de Mato Grosso
 Secretaria de Estado de Educação
 Escola Indígena Estadual Tapirapé
 Projeto Aracuanã II - Nova Pensementa

Área de conhecimento: Ciências Sociais
 Professores: Nivaldo Karirari Tapirapé
 - Juliano Julio Cesar Tawyn Tapirapé
 Cursista: Jefferson Opararari Tapirapé
 2ª Turma (B):

Weteramara Homeroawo

Igyy rama hwee weteramara apamata
 py xaxya we akamerioha wexewe maragda mō
 Aie hwee akamerio xewe xawaxi. ayy xahy; aygawera,
 miara me, wajniomyu, mōto me xahy; aygawera,
 Amcata py xahy; aygawera moe me namō.
 epeya hwee ayya weteramara namō. Aie hwee
 akamerio xewe.

MITO

Tawari pame noō xaxiē aa akawo xō xopi. Aie
 peme noō xaxiē miara iwami aawo ixope. Aie eza
 Tawā! akawo,
 maryn pawa!
 maie aa paka enaxari ekawo wa. akawo ixope
 Tawāna, maēra mo pawa! Akaperaka ka je wexewe
 rama kwii! akawo, enami enamō py xaxiē ay
 kwii! akawo ixope miara namō. Enetkai py xahy;
 aygawera me wa. akawo ixope xawaxi!

Fonte: PAULA, 2014.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) afirma, com muita clareza, que “a inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o *status* de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Federal” (RCNEI, 1998, p. 109). Por isso, precisamos repensar as Matrizes Curriculares que colocam as línguas indígenas em um lugar inferior, com carga horária reduzida. É preciso mudar essa situação para que as línguas indígenas fiquem no mesmo patamar da língua portuguesa, caso contrário, a escola estará contribuindo para o deslocamento das línguas indígenas.

Para que o bilinguismo seja aditivo, primeiro, é necessário que a língua indígena esteja presente em todas as atividades da escola, exercendo uma funcionalidade capaz de torná-la essencial no processo de letramento, construindo conhecimentos em todas as áreas: Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Sociais, Ciências da Linguagem. Se o uso das línguas indígenas ficar restrito só aos anos iniciais, estaremos repetindo o modelo de transição que o SIL implantou nas escolas indígenas e a língua portuguesa terá um papel preponderante nas atividades escolares, ao invés de ser a segunda língua a ser adicionada ao repertório linguístico dos estudantes indígenas.

Recordamos que **letramento** é o processo pelo qual as pessoas dominam a habilidade de saber ler e escrever, mas sabem usar essa habilidade de acordo com o contexto das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

No Ensino Médio, pode-se refletir com os estudantes sobre as suas próprias línguas, como afirmou Paulo Freire, em uma reunião sobre educação indígena (CIMI, 2021, p. 24): “... para mostrar os valores que têm a sua língua, que não é inferior ao português. Pelo contrário, em certos aspectos é melhor, explicita mais. Segundo, há uma relação direta entre a sua língua e o seu mundo, a sua realidade, a sua história, a sua cultura, que a sua língua já é isso”.

Para que as línguas, a realidade, a história e a cultura dos povos indígenas estejam presentes no processo de educação escolar, a pesquisa se apresenta como a metodologia mais adequada para inserir esses conhecimentos no cotidiano da escola.

A metodologia da pesquisa nas escolas indígenas

Os jovens e crianças indígenas possuem uma atitude de constante observação e curiosidade sobre tudo o que os rodeia. Essa atitude lhes possibilita um extenso conhecimento sobre as aves, sobre os peixes e outros animais, sobre a flora, sobre o meio ambiente em geral, como apresenta Meliá (1979, p. 20), citando Schaden:

Dá-se muito cedo na criança indígena um notável conhecimento da natureza ambiental. 'é preciso explorar a natureza em múltiplos sentidos para que o sistema cultural possa fornecer base segura para a sobrevivência. Numa escola primária fundada entre os Amuêxa, da selva peruana, organizou-se um concurso entre os alunos para ver quem sabia escrever o maior número de nomes de aves. O vencedor alcançou o número de 336, e nenhum dos demais arrolou menos de cem. Depois se lhes pediu que escrevessem nomes de plantas; houve um menino que apresentou uma lista de nada menos de 661. E, nota curiosa, os pais do aluno consideravam muito ignorantes os seus filhos' (DUFF, Martha, citada por SCHADEN, 1976, p. 24).

Notamos, assim, como a maneira de observar a realidade faz parte do dia a dia das crianças e jovens indígenas. Dessa forma, a pesquisa como eixo central dos trabalhos desenvolvidos no ambiente escolar combina perfeitamente com a pedagogia indígena.

Além disso, a pesquisa como prática pedagógica no cotidiano das escolas indígenas possibilita que os estudantes se apropriem dos conhecimentos acumulados pelos seus ancestrais até os dias atuais e que estes conhecimentos sejam disponibilizados no ambiente escolar, inclusive, utilizando novas formas, como vídeos, jogos, mapas, calendários, audiovisuais, histórias em quadrinhos, jornais murais ou impressos etc.

Figura 07: Jovens Apyãwa elaborando mapa do território, após pesquisa



Fonte: Gilberto Vieira dos Santos, 2011.

As pesquisas, orientadas pelos docentes, podem ser de vários tipos:

- Pesquisa de observação dos fenômenos da natureza, por exemplo, uma pesquisa para investigar quais aves frequentam um determinado lago, ou uma pesquisa para identificar os tipos de peixes observados num lago durante uma pescaria com timbó;
- Pesquisa de observação de eventos sociais. Por exemplo, observar como as pessoas que assumem a responsabilidade sobre um determinado ritual e os demais participantes agem durante este ritual;
- Pesquisa por meio de entrevistas com as pessoas mais experientes, por exemplo, para saber a origem dos rituais, ou para entender as regras que envolvem o período da gestação e do parto. Essa pesquisa também é conhecida como pesquisa qualitativa;
- Pesquisas bibliográficas em artigos, monografias, dissertações e teses produzidas por acadêmicos indígenas ou sobre temas indígenas investigados por não indígenas.

Essas maneiras de efetivar a pesquisa são complementares, isto é, o pesquisador ou pesquisadora pode realizar entrevistas com os mais

idosos e, ao mesmo tempo, também realizar a pesquisa em fontes bibliográficas.

Um aspecto muito importante é a realização de seminários com a comunidade, para que os estudantes possam apresentar os resultados obtidos com as pesquisas, e também, para que possam ser avaliados pelos mestres e mestras tradicionais, como se vê na Figura 8, na qual os estudantes do Ensino Médio apresentam uma maquete da aldeia.

Figura 8: Apresentação de maquete da aldeia para a comunidade



Fonte: Luiz Gouvêa de Paula, 2005.

Os registros dos conhecimentos ancestrais por meio da escrita constituem um acervo valioso disponibilizado pela escola, como material para leitura e consulta dos estudantes indígenas.

O processo de aquisição da escrita

As crianças, quando nascem, estão inseridas numa comunidade de fala e aprendem a falar interagindo com os adultos e com as outras crianças.

Todos os seres humanos, ao nascerem, possuem a capacidade de falar uma língua, e essa língua é adquirida em contato com as outras pessoas falantes dessa língua. Ou seja, a criança aprende a língua falada na comunidade, de forma natural, sem ser submetida a um processo intenso de ensino.

A aquisição da escrita, porém, é uma tarefa que exige mais dedicação à aprendizagem. Este processo de aquisição da escrita, em geral, acontece no espaço escolar.

Precisamos ter clareza que, quando falamos em processo, significa que dominar o sistema ortográfico de uma língua pode demorar muito tempo. Os falantes adultos de português podem ter dificuldades ao escrever palavras, como *exceção*, por exemplo.

A compreensão de que um sinal gráfico representa um som da língua falada, entretanto, acontece de um modo mais rápido. Essa percepção configura o que é comumente chamada de alfabetização. Crianças muito novas podem ter essa compreensão, como vemos na Figura 09:

Figura 09: Desenho e texto espontâneo de criança em fase inicial da escrita



Fonte: Acervo pessoal Eunice Dias de Paula, 1989.

Esta criança, na época, com seis anos de idade, desenhou nambuzinhas e expressou o seu desenho com caracteres gráficos semelhantes aos usados na escrita. A produção do texto aconteceu de modo espontâneo, isto é, sem a intervenção do professor, que somente escreveu embaixo o nome do desenho *inamo'i* 'nambuzinha', na língua tapirapé. É interessante observar que, ao ser perguntada sobre o que escreveu, a criança conta a história de seu desenho.

As crianças indígenas, antes de entrar na escola, já possuem um grande conhecimento de seu mundo. Fazem pequenas pescarias, caçam passarinhos, coletam frutinhas, entre outras muitas atividades. Já praticam, assim, a leitura de mundo, a que se referiu o grande educador Paulo Freire. Segundo esse autor, "a leitura de mundo precede à leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele" (FREIRE, 1985, p. 11). Isso significa que o conhecimento da realidade é essencial para a construção do conhecimento escolar e que a leitura da palavra escrita não pode acontecer separadamente da leitura do mundo.

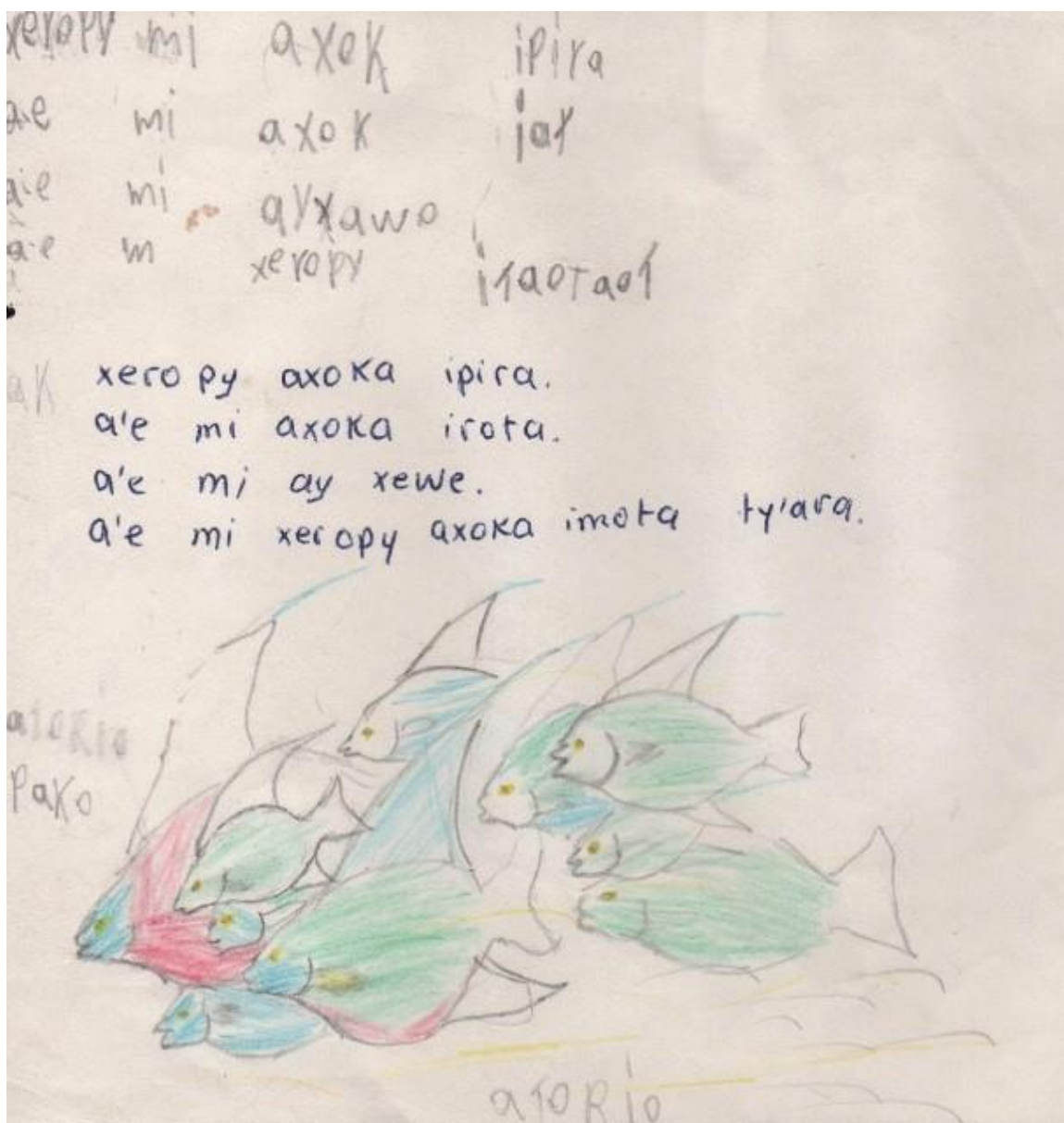
Dessa forma, no processo de aquisição da escrita, as crianças indígenas devem ser consideradas como pessoas ativas, que já dominam muitos conhecimentos do universo cultural ao qual pertencem. Por isso, a proposta de se trabalhar com a produção de **textos espontâneos** significa que o professor ou a professora respeitam esse conhecimento já presente nas crianças e permitem que elas expressem, também na escrita, esse conhecimento.

A produção de textos espontâneos permite que as crianças vivenciem experiências de autoria, isto é, elas são autoras de seus textos, o que facilita o processo de letramento, pois os textos produzidos dizem respeito ao contexto sociocultural em que vivem. Cagliari chama a atenção para o fato de que:

A maioria das escolas, porém, não permite que a criança faça o seu aprendizado da escrita como fez o da fala. Ela não tem liberdade para tentar, perguntar, errar, comparar, corrigir; tudo deve ser feito “certinho” desde o primeiro dia de aula (1996, p. 121).

O professor ou a professora podem ir trabalhando as formas adequadas da escrita na língua indígena, mas é preciso respeitar o processo da criança, não considerar como “erro” a forma como ela tentou escrever. Uma boa estratégia é pedir para as crianças lerem o que escreveram e o educador ou educadora registrar a forma adequada em cartazes expostos na sala de aula, o que facilita o aprendizado inferencial das crianças. Ao verem, cotidianamente, textos escritos na forma adequada da língua, os estudantes vão percebendo e inferindo como devem ser escritas as palavras de um texto. Vejamos como um professor devolveu a forma adequada ao aluno e, ao mesmo tempo, respeitou a forma como a criança escreveu:

Figura 10: Texto produzido por uma criança, e devolução na forma adequada pelo professor



Fonte: Acervo pessoal de Eunice Dias de Paula, 1989.

Nessa produção, o aluno desenhou e escreveu sobre uma pescaria. O professor reescreve o texto na forma esperada na escrita da língua, respeitando, porém, a forma como o aluno produziu. Essa é uma atitude importante por parte dos docentes, para evitar que as crianças se sintam desestimuladas e, ao contrário, sintam prazer em escrever. Com os textos assim produzidos, os docentes podem montar livros artesanais, que ficam à disposição das crianças nas salas de aula para atividades de leitura.

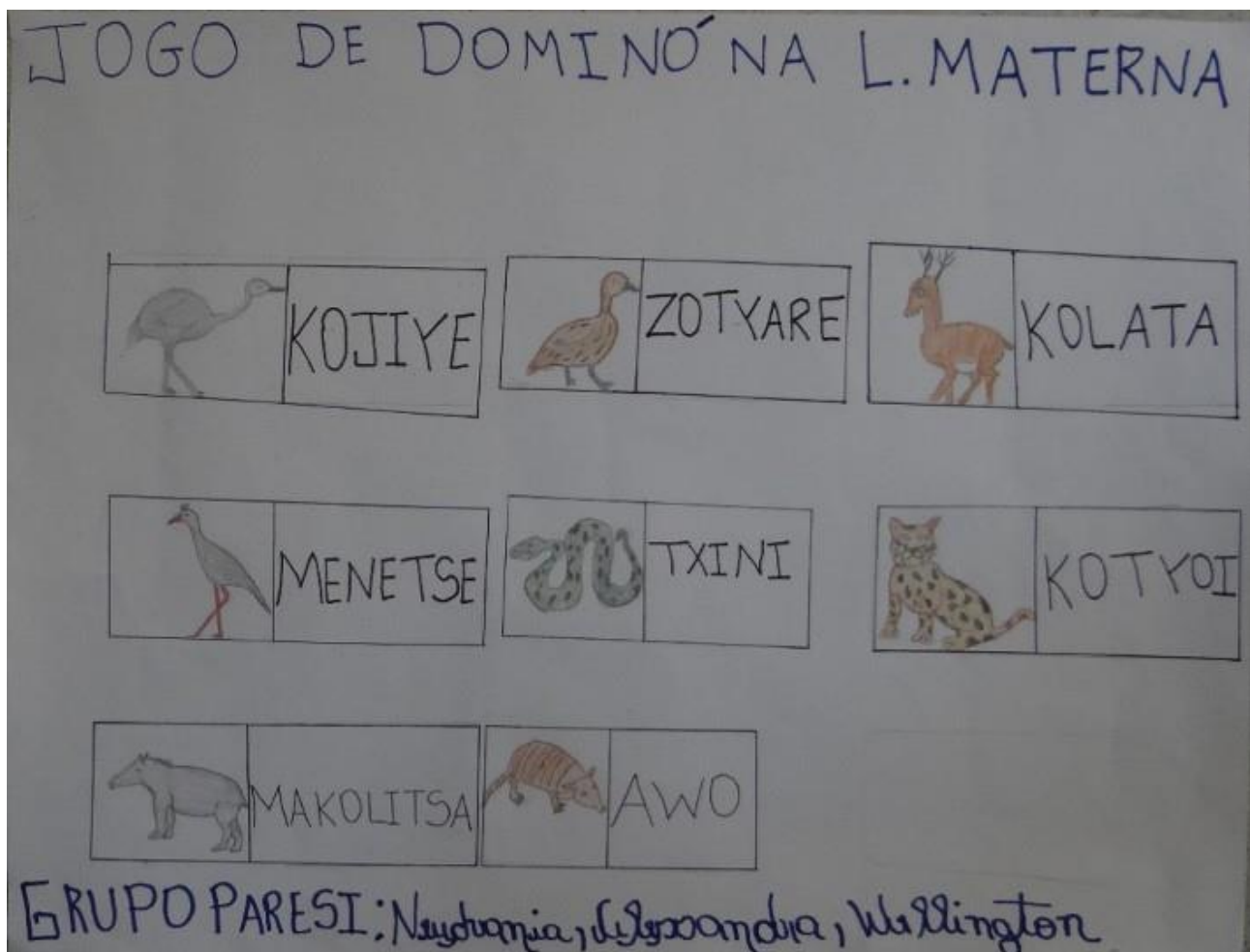
Muitas outras atividades podem servir de apoio ao processo de aquisição da escrita nas línguas indígenas, como jogos de dominó, de bingo, de memória, construção de dicionários com desenhos e nomes escritos pelas crianças, jornal mural, jornal impresso:

Figura 11: Jogo de Memória com palavras e desenhos da língua Boe Bororo



Fonte: Benilton Pereira Kogebou e Darlene Wudore, acadêmicos de Pedagogia Intercultural, Unemat, 2017.

Figura 12: Jogo de Dominó na língua Paresi



Fonte: Neudvania Onaezokenazokaerose, Alessandra Zezezokenazokero e Wellington Kezowe Paresi, acadêmicos de Pedagogia Intercultural, Unemat, 2017.

O ensino de português como segunda língua

É papel das escolas indígenas ofertar, também, o ensino de português como segunda língua, uma vez que, desde o contato com a sociedade não indígena, os povos indígenas necessitam interagir com os não indígenas. A situação desigual entre a sociedade não indígena e as sociedades indígenas exige que os povos indígenas tenham domínio do português para interagirem, o que caracteriza o bilinguismo compulsório, como vimos na Unidade 02.

O RCNEI afirma que uma das funções esperadas do aprendizado da língua portuguesa é que ela sirva como um instrumento de defesa dos direitos dos povos indígenas:

Aprender e saber usar a Língua Portuguesa na escola é um dos meios de que as sociedades indígenas dispõem para interpretar e compreender as bases legais que orientam a vida no país, sobretudo aquelas que dizem respeito aos direitos dos povos indígenas. Todos os documentos que regulam a vida da sociedade brasileira são escritos em português: as leis, principalmente a Constituição, os regulamentos, os documentos pessoais, os contratos, os títulos, os registros e os estatutos. Os alunos indígenas são cidadãos brasileiros e, como tais, têm o direito de conhecer esses documentos para poderem intervir, sempre que necessitarem, em qualquer esfera da vida social e política do país (1998, p. 112).

Assim, o estudo da língua portuguesa nas escolas indígenas pode ser orientado no sentido de os estudantes adquirirem a compreensão dos documentos legais que tratam dos direitos indígenas. Ao mesmo tempo, é essencial o aprendizado da redação de documentos destinados ao Ministério Público Federal, às Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação, aos órgãos da Saúde, como a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), como ofícios, atas, relatórios, denunciando e cobrando providências a respeito dos problemas enfrentados pelas comunidades indígenas.

Uma outra função da língua portuguesa, apontada no RCNEI (1998), é servir de **língua franca** para a comunicação entre povos indígenas que possuem línguas diferentes. Uma língua franca é a língua utilizada para que falantes de línguas distintas possam interagir entre si, como acontece nas Assembleias de lideranças indígenas, nas mobilizações em Brasília, nas aulas da Universidade, onde há acadêmicos indígenas de diversas etnias.

As produções indígenas em língua portuguesa permitem que a sociedade não indígena conheça melhor as sociedades indígenas, contribuindo, assim, para diminuir o preconceito, como afirma o RCNEI:

Os textos produzidos em língua portuguesa, ou para ela traduzidos, nas escolas e comunidades indígenas, têm sido uma forma privilegiada de divulgação dos conhecimentos tradicionais e de afirmação étnica. Esses materiais fornecem dados importantes sobre as diferentes culturas indígenas e suas tradições, permitindo que, através deles, a diversidade cultural no país torne-se mais evidente e possa ser mais respeitada (1998, p. 112).

Nas relações com a população das cidades do entorno das terras indígenas é usada, na maior parte das vezes, a língua portuguesa. As interações que são feitas no comércio, nos bancos, nos Correios, na prefeitura ou no hospital exigem que os povos indígenas possuam domínio da língua portuguesa.

O processo de aprendizagem do português como segunda língua acontece em vários meios. As crianças de muitas aldeias, atualmente, têm acesso aos programas da televisão, que são veiculados em língua portuguesa. Além disso, presenciam as interações de seus pais e avós com pessoas não indígenas. Isso faz com que já tenham algum conhecimento da língua da sociedade majoritária quando chegam à escola.

Do mesmo modo, a criança que tem um domínio da escrita de sua língua já pode chegar à escola com uma determinada interpretação para a escrita das palavras em língua portuguesa, que ela vê, por exemplo, nas embalagens de produtos da nossa sociedade que chegam até a sua aldeia.

O ensino de segunda língua privilegia a comunicação na língua que está sendo ensinada. No ensino de português como segunda língua também não é diferente. Assim, a professora e o professor podem fazer uso de bastante diálogo com as alunas e os alunos, tanto com o objetivo de sentir o domínio deles da oralidade em português, como para ir ampliando cada vez mais esse domínio.

No entanto, a situação de contato exige que o aluno adquira domínio não só da fala do português, mas também da escrita dessa língua. Neste sentido, a escola torna-se o espaço que vai ajudar na sistematização do conhecimento sobre a segunda língua, considerando o que o aluno já traz de sua vivência. Ao mesmo tempo, oferece a ele a oportunidade de avançar sensivelmente no processo de aquisição da segunda língua.

Atualmente, há um consenso de que aprender outra língua não significa somente aprender as regras gramaticais de seu funcionamento, mas que se deve privilegiar as situações de uso, o modo como ela é usada nas interações do dia a dia. Neste sentido, são muito eficientes as dramatizações nas quais os estudantes encenam situações vivenciadas no espaço das cidades, como: atendimento no hospital, no cartório, no comércio, situações nas quais os indígenas necessitam fazer uso da língua portuguesa.

Do mesmo modo, a escola pode proporcionar aos estudantes atividades que focalizam os usos da língua escrita que são muito comuns na sociedade não indígena, como preenchimento de formulários com dados pessoais; escrita de cartas, bilhetes, convites; elaboração de jornais

murais; programas de rádio, entre outras atividades, promovendo, dessa forma, o letramento na segunda língua.

O trabalho com o português como segunda língua nas escolas indígenas precisa levar em conta que, atualmente, a pessoa bilíngue não é entendida como alguém que possui domínio igual nas duas línguas, um “bilíngue perfeito”, como antes se pensava. Conforme afirma Grosjean (1994), o bilinguismo é o uso alternado de duas ou mais línguas. Dessa forma, os indígenas frequentemente se encontram em situações em que preferem fazer uso da língua portuguesa. Muitas vezes, a sua fala em português é marcada pela influência de sua língua indígena. Isso é perfeitamente normal na fala de falantes bilíngues e, como a fala de qualquer outro falante, merece respeito.

Com esta compreensão sobre o bilinguismo, o ensino de português como segunda língua tem como um dos objetivos contribuir para que o aluno saiba se comunicar por meio da fala e da escrita, bem como compreender as falas e os textos escritos em português. Isso não impede que, em algum momento, se trabalhe algum aspecto da estrutura da língua portuguesa, mas esse não deve ser o objetivo principal.

Um outro aspecto a ser considerado é que a língua portuguesa não é falada do mesmo modo em todo o país. Há variedades regionais, como a variedade nordestina, a variedade paulista, a variedade carioca, a variedade sulista, a variedade cuiabana. As variedades podem diferir no nível fonético, no nível sintático e no semântico. Podem apresentar, também, diferenças no léxico. Quando ouvimos dizer “A mulher descansou”, no Nordeste significa que ela deu à luz, e no Sul significa que ela estava cansada e repousou. E, uma das variedades é considerada a **língua padrão**, isto é, a variedade que tem maior prestígio na sociedade, a que deve ser utilizada na escrita, nos livros, nos jornais, nos trabalhos acadêmicos etc. A escola tem a função de possibilitar aos estudantes o acesso à variedade padrão, e é preciso fazer o percurso entre a variedade falada até o domínio da linguagem padrão sem discriminar as formas usadas pelos alunos e alunas, uma vez que todas as variedades possuem regras de uso que organizam o seu funcionamento. É bom lembrar que as variedades faladas pelo povo mais simples são discriminadas.

Os estudantes indígenas estão em contato com alguma variedade do português falado da qual eles se apropriam. Na região do Médio Araguaia, é usada pelos sertanejos a palavra “cuval” para curral, e ela foi apropriada pelos indígenas da região.

A língua portuguesa falada pelos povos indígenas também pode apresentar aspectos que a configuram como uma variedade própria, que vem sendo denominada de **português indígena**. Nessa variedade, algumas características são a ausência de artigos, porque as línguas indígenas não possuem essa categoria gramatical; e a não marcação de plural nos nomes, pois a noção de plural também é feita de outro modo nas línguas indígenas. Isso acontece também com falantes nativos de português, como em “as casa amarela”. Pode acontecer, também, a inversão dos constituintes da oração, que, na língua portuguesa, obedecem a uma sequência preferencial de Sujeito-Verbo-Objeto, e as línguas indígenas podem apresentar outras sequências desses constituintes. Na variedade do português indígena, podem aparecer palavras criadas com os recursos que a língua portuguesa oferece. Um professor Iny, por exemplo, exprimiu sua discordância em relação a um fato que estava sendo debatido, dizendo: “Eu disconcordo”; e uma mãe Apyãwa disse: “Ele xixiu em mim” para se referir ao fato de que seu filho havia urinado em seu colo. Essas formas criadas mostram a compreensão que os falantes indígenas possuem das regras de formação de palavras em língua portuguesa e criam palavras usando essas regras, mesmo que não sejam usuais para os falantes não indígenas do português.

O português indígena constitui uma variedade que também não pode ser discriminada na escola, uma vez que é reveladora do processo de aquisição da segunda língua.

Políticas linguísticas

As políticas linguísticas constituem o emprego de medidas que visam planejar o uso das línguas nas diferentes sociedades. O planejamento linguístico é um conceito que nasce ligado à noção de “uma nação, uma língua”, ou seja, para que um país seja considerado uma nação, é necessário que exista uma única língua nacional. É uma visão de língua homogênea, que desconsidera as variedades existentes, e muitos Estados, de fato, tomaram medidas no sentido de extinguir os dialetos presentes em seus territórios.

Na Unidade 02, vimos que aqui no Brasil também aconteceu uma medida assim, quando o Marquês de Pombal proibiu o uso das línguas indígenas. Essa proibição visava o apagamento das línguas originárias e a

imposição da língua portuguesa como a única que deveria ser falada em nosso país.

Quando a Funai fez convênio com o SIL, implantando um modelo de bilinguismo de transição, na verdade, isso também fazia parte de uma política linguística que valorizava somente o aprendizado da língua portuguesa. Lembramos que o Estatuto do Índio, de 1973, afirmava que a educação para os indígenas deveria integrá-los à comunhão nacional. Isto significava que os povos indígenas deveriam deixar de existir como povos etnicamente diferenciados, com suas línguas e culturas próprias.

Mas os povos indígenas resistiram e conseguiram se organizar em um movimento durante o período da Assembleia Constituinte. As reivindicações do movimento indígena foram levadas em conta, e na Constituição Federal de 1988, a política linguística do Estado brasileiro apontou para um novo paradigma, de valorização das línguas e das culturas indígenas.

As línguas e os conhecimentos indígenas passaram a ter um papel central na organização curricular das escolas indígenas dentro desta nova política linguística. As universidades passaram a oferecer programas específicos de formação aos docentes indígenas, concretizando, assim, a operacionalização dessa política. Muitos livros em línguas indígenas foram produzidos com o apoio das instituições de ensino e de entidades da sociedade civil de apoio aos povos indígenas.

O estudo das línguas indígenas, a produção de livros específicos para os diferentes povos e a construção de dicionários, de gramáticas, constituem medidas que favorecem o *corpus* das línguas. Quer dizer, as línguas indígenas vão ganhando mais espaço e se fortalecendo dentro das sociedades indígenas e, assim, se tornam mais conhecidas pela sociedade não indígena.

Calvet (2007), autor que estudou as políticas linguísticas em vários países do mundo, afirma que, além do *corpus*, é preciso se preocupar também com o *status* de uma língua, isto é, o prestígio conferido às línguas. No Brasil, a língua inglesa goza de muito prestígio, a ponto de ser ensinada nas escolas. Nesse aspecto, precisamos caminhar muito ainda para que as línguas indígenas adquiram mais prestígio. São poucos os municípios brasileiros que reconhecem as línguas indígenas como cooficiais. Segundo o Instituto de Investigação e Desenvolvimento de Políticas Linguísticas – IPOL (2021), há 15 línguas reconhecidas como cooficiais em 12 municípios brasileiros. Em Mato Grosso, não temos nenhuma língua indígena com esse

reconhecimento. No país, não há jornais impressos circulando em línguas indígenas.

Recentemente, artistas indígenas, como grupos de *rap*⁴ ou bandas, estão circulando em ambientes urbanos divulgando músicas em línguas originárias. Algumas universidades também estão considerando as línguas indígenas com *status* acadêmico, como a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que reconheceu a elaboração de uma Dissertação de Mestrado em língua Tukano. Essas ações contribuem para elevar o prestígio das línguas indígenas.

Figura 11: Mestrando da etnia Tukano defende Dissertação em sua língua



Fonte: <https://amazoniareal.com.br/educacao-alunos-tukano-escrevem-dissertacaode-mestrado-da-ufam-na-lingua-da-etnia/> 2016.

Todas estas políticas colaboram para fortalecer o *corpus* e o *status* das línguas indígenas, mas há medidas que as próprias comunidades podem assumir. Quando se toma a decisão de as línguas indígenas serem

⁴ O grupo guarani Brô MCs tem lançado CDs com canções como “Koangagua” (que significa nos dias de hoje), canção cujo clipe (<http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2015/07/rappers-indigenas-de-ms-lancam-clipe-de-musica-em-guaraniassista.html>) foi lançado em 2015 pelo Guateka – canal do Youtube criado para divulgar a cultura indígena.

a primeira língua na escola e se registra essa decisão no Projeto Político Pedagógico (PPP), essa atitude constitui uma política linguística tomada pelos próprios povos indígenas.

Nas situações em que se percebe que as línguas indígenas estão enfraquecendo diante da pressão da língua portuguesa, as comunidades podem decidir por uma política de revitalização de suas línguas, por exemplo, criando palavras novas a partir dos recursos oferecidos pela própria língua, para substituir as palavras da língua portuguesa que invadem a língua indígena. O professor Josimar Xawapare'ymi Tapirapé se preocupou com essa situação:

O meu sonho era sempre encontrar uma maneira de buscar a recuperação das palavras em nossa língua para ensinar aos mais jovens e, assim, conseguir manter viva a nossa língua, porque a língua materna é a força de nossa identidade cultural (TAPIRAPÉ, 2009, p. 01).

Esse professor iniciou um trabalho de criar palavras novas e conseguiu incentivar as crianças a usarem esses novos vocábulos, e outros professores seguiram o seu exemplo:

Através deste trabalho, descobri uma forma de criar palavras na língua Tapirapé. Já criei bastantes palavras para os objetos que nós não temos na língua Tapirapé. As palavras que eu consegui criar foram feitas pelo significado ou pela forma do objeto. Por exemplo, bicicleta nós não temos na língua Tapirapé, então eu criei a palavra yãkopy para significar esse objeto. Yãkopy foi formada assim: Yã- : eu peguei da palavra yãra que significa meio de transporte e -kopy : porque a bicicleta tem dois pneus. Então, juntei essas duas partes de palavras para formar uma palavra só, yãkopy. E ficou ótima essa palavra, porque hoje todo mundo usa essa palavra. Isso até serviu para a comunidade não falar mais bicicleta na língua portuguesa (TAPIRAPÉ, 2009, p. 03).

Outra medida que se pode tomar para revitalizar as línguas são as chamadas **políticas de imersão**, por exemplo, quando uma comunidade indígena está sentindo a sua língua enfraquecida, mas há outras comunidades de seu povo que usam a sua língua originária. Então, as

peças tomam a decisão de fazer um período de imersão nas comunidades nas quais a língua está viva. O povo Xakriabá, de Minas Gerais, tomou essa decisão, e uma família Xakriabá foi morar por um período com o povo Xerente, no Tocantins, para reaprender a língua. Outros povos têm feito oficinas para revitalização de suas línguas, como os Apiaká, MT, e os Kanela, do Araguaia, MT.

Maia (2017) relata como o povo Maori, da Nova Zelândia, criou uma escola de imersão para que as crianças aprendam a língua e a cultura de seu povo:

Maia explica que a Kura Kaupapa segue o regime de 13 anos, de acordo com o regime oficial da educação escolar básica na Nova Zelândia, sendo, no entanto, uma escola de imersão em te reo (língua) Maori, com todo o currículo especialmente adequado à transmissão da cultura e do conhecimento Maori, além das disciplinas comuns, que também são transmitidas em te reo Maori. Ela explica que as crianças que saem das Kura Kaupapa apresentam bom índice de rendimento e aprovação em exames para universidades.

Essas iniciativas mostram que é possível reverter a tendência do desaparecimento de uma língua indígena, mesmo com todas as dificuldades com as quais os povos indígenas se defrontam.

PALAVRAS FINAIS: POR QUE APRENDER E ENSINAR LÍNGUAS?

Há mais de quinhentos anos as línguas originárias desta terra chamada Brasil encontram-se sob pressão de uma língua estrangeira que aqui chegou, trazida, inicialmente, por um pequeno número de falantes. No entanto, esses poucos falantes aumentaram, se avolumaram enormemente, apoiados em sua força de guerra e de destruição e foram se apossando de nossas terras, destruindo nossas matas, aprisionando nossos homens para torná-los escravos, tomando nossas mulheres como suas esposas, matando nossa gente, nossas línguas, nossas culturas.

Mas nós resistimos. Hoje somos uma minoria forte porque trazemos conosco a força de nossos ancestrais. Essa força são os nossos conhecimentos, nossa língua, nossa religião, nosso modo de partilhar os bens, enfim, nosso modo de ser, nossa cultura. A nossa língua é o elo

especial que nos une, nos identifica e permite transmitir para as novas gerações essa força que vem de nossos ancestrais.

Daí a importância de nós, professores, nos empenharmos para que ela esteja na base de nossos processos de educação, tanto os processos tradicionais como os que são efetivados através da escola. Para isto, não é suficiente que nossa língua seja falada pelos professores e pelos alunos no ambiente escolar. É necessário que tenha valor igual, na escola, tanto em relação aos textos escritos, como na disputa por espaços que são predominantemente ocupados pelo português, e que, de alguma forma, estão ao nosso alcance, como a internet.

No entanto, como falantes bilíngues, situação que nos foi imposta por aqueles que invadiram nossas terras, temos que estudar o português. Mas já não fazemos mais isso a partir de uma posição subalterna. No ambiente em que a humanidade vive, atualmente, de crescente dúvida sobre a permanência da vida sobre a Terra, nós, povos originários, trazemos em nossas mãos a esperança: nós sabemos cuidar da Terra, nossa Mãe! Nós sabemos cuidar da vida! Basta que nos escutem e que estejam dispostos a aprender conosco.

De nossa parte, continuaremos aprendendo com os que aqui chegaram, de modo especial, aprendendo a língua que nos foi imposta, para que possamos nos comunicar e construir, unidos, uma vida melhor para todos, baseada no respeito e na autonomia dos povos. Juntos e contando com as forças de nossos ancestrais, salvaremos a vida!

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Flávio (Org.). **Com palmos medida** – terra, trabalho e conflito na literatura brasileira. São Paulo: Boitempo Editorial e Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.
- BESSA FREIRE, José Ribamar. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis** – tempo de novo descobrimento. Ibase, Rio de Janeiro, 2004.
- BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à socio psicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção. In: **Revista do Museu Antropológico** – UFG. v. 5/6, n. 1, jan./dez. 2001/2002.
- BRASIL. Estatuto do Índio. Lei 6001 de 19.12.1973. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm>. Acesso em 20.09.2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Biblioteca Digital Câmara dos Deputados. 35ª. Edição, 2012. Disponível em: <bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/.../constituicao_federal_35ed.pdf?>. Acesso em 09.08.2021.
- BRASIL. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. Cadernos de educação básica, série institucional, vol. 2. Brasília: MEC, 1993.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20.08.2021.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 1996.

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

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO e INSTITUTO PAULO FREIRE. **Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena**. Cuiabá, MT: CIMI-IPF, 2021.

CRUZ, Aline da. **Fonologia e Gramática do Nheengatú**. A língua geral falada pelos povos Baré, Warekena e Baniwa. Utrecht, The Netherlands, LOT, 2011.

DINIZ, Laise Lopes. **Relações e trajetórias sociais de jovens Baniwa na Escola Pamáli no médio Rio Içana – Noroeste amazônico**. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Amazonas, UFAM. Manaus – AM, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora/Editores Associados, 1985.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

GOMEZ-IMBERT, Elsa. When animals become “rounded” and “feminine conceptual categories and linguistic classification in a multilingual setting. In: GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. C. **Rethinking linguistic relativity**. New York: Cambridge University Press, 1996.

GROSJEAN, F. Individual bilingualism. In: **The encyclopedia of languages and linguistics**. Oxford: Pergamon Press, 1994. p. 1656-1660.

HAMEL, R. La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Política lingüística na América Latina**. Campinas: Pontes, 1988.

LEITE, Yonne de Freitas. O Summer Institute of Linguistics – estratégias e ação no Brasil. In: FRANCHETTO e COUTINHO-SILVA (Orgs.). **Línguas Indígenas: memórias de uma pesquisa infinda**. Rio de Janeiro, 7Letras, 2012.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MAIA, Marcus. **Viagem a Atearoa**. Disponível em <http://www.roseta.org.br/2018/05/14/viagem-a-aotearoa/>. Acesso em 12.10.2021.

MARTINS, Anderson. **As interpretações dos significados atribuídos à instituição escolar pelo povo Rikbaktsa**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, UFMT, 2018.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e Alfabetização**. Edições Loyola. São Paulo. 1979.

MBO'EHÃRA KUÉRA KAIOWÁ HÁ GUARANI. **Ñe'ẽ poty kuemi**. SEDUC/MS, FNDE, SEMEC Caarapó, MS, 2001.

NAVARRO, Eduardo Almeida. **O último refúgio da língua geral no Brasil**. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/a/jpgHfzMs3Nhksmy8fts9qm/?lang=pt> Acesso: 20.10.2021

PAULA, Eunice Dias de. **Os Tapirapé e a escrita: indícios de uma relação singular**. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos apresentada à UFG - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2001.

PAULA, Eunice Dias de. **A língua dos Apyãwa – Tapirapé - na perspectiva da Etnossintaxe**. Campinas, SP, Editora Curt Nimuendaju, 2014.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Brasileiras – para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Línguas Indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. In: **Revista D.E.L.T.A.**, v. 9, n. 1, 1993.

RODRIGUES, Aryon D. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. In: **Ciência e Cultura**, v. 57. nº 02, pp 35-38, 2005.

SANTOS, Rosana de Jesus Diniz. ***Awa papejapoha***: um estudo sobre educação escolar entre os Awá Guajá/MA. Monografia de Conclusão do Curso de Especialização. Planaltina – DF, Universidade de Brasília, 2015.

TAPIRAPÉ, JOSIMAR XAWAPARE'YMI. Recuperando as palavras da nossa língua tapirapé. Monografia de Conclusão do Curso de Licenciatura Intercultural da UNEMAT, Campus Barra do Bugres, Barra do Bugres, MT, 2009.

BIOGRAFIA DA AUTORA E DO AUTOR



Eunice Dias de Paula

Eunice é natural de Campinas, SP. Em 1973, ela e seu esposo Luiz Gouvêa de Paula assumiram a organização de uma escola entre os Apyãwa (Tapirapé), a pedido deste povo indígena. Para isso, foi necessário elaborar uma ortografia e diversos materiais de apoio na língua tapirapé. Pedagoga pela Unemat (MT) e doutora em Estudos Linguísticos pela UFG, seus estudos têm abordado a apropriação da escola pelos Apyãwa; a aquisição da escrita pelas crianças Apyãwa e os eventos de fala dos Apyãwa na perspectiva da Etnossintaxe, que resultou no livro *A língua dos Apyãwa*

– Tapirapé – na perspectiva da Etnossintaxe (Campinas, SP, Ed. Curt Nimuendaju, 2014). Atualmente, é professora colaboradora da FAINDI – Unemat, Barra do Bugres, MT.



Luiz Gouvêa de Paula

Luiz Gouvêa de Paula, nascido em 4 de dezembro de 1947, em Apucarana – PR, veio para o Araguaia em 1970 para lecionar no Ginásio Estadual do Araguaia, GEA. Em 1973, assumiu o trabalho de educação entre os Apyãwa (Tapirapé), sendo professor nas aldeias do povo Apyãwa Tapirapé de 1973 a 2010. Pesquisador da língua, é um dos coautores da Gramática

Tapirapé e autor de livros infantis com temáticas ambientais. É licenciado em Letras e Literatura pela Universidade Estadual de Mato Grosso e mestre em Linguística pela Universidade Federal de Goiás, com estudos sobre as mudanças de código, abordando a inserção de itens lexicais da língua portuguesa na língua tapirapé.

SEDUC
SECRETARIA DE
ESTADO DE EDUCAÇÃO
ESPORTE E LAZER



GOVERNO DE
**MATO
GROSSO**

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

