

OLHARES LINGÜÍSTICOS PARA OS POVOS ORIGINÁRIOS DO BRASIL

Perspectivas para a educação escolar indígena e suas (des)construções

VOL. II

Organização:

Francisco Edviges Albuquerque

Danielle Mastelari Levorato

Nunes Xavier da Silva





Larissa Rodrigues Ribeiro Pereira
Diretora Comercial

Winstom Ercick Cardoso Pereira
Diretor Administrativo

CONSELHO EDITORIAL

ACADÊMICO

Prof. Me. Adriano Cielo Dotto (Una Catalão)
Prof. Dr. Aguinaldo Pereira (IFRO)
Profa. Dra. Christiane de Holanda Camilo (UNITINS/UEG)
Prof. Me. Dagoberto Rosa de Jesus (IFMT)
Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita (Cepae/UEG)
Prof. Dr. José Maria Baldino (PUC Goiás)
Profa. Dra. Márcia Gorett Ribeiro Grossi (CEFET-MG)
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Profa. Me. Patrícia Fortes Lopes Donzele Cielo (Una Catalão)
Profa. Dra. Rosane Castilho (UEG)
Prof. Dr. Ulysses Rocha Filho (UFCAT)

CONSULTIVO

Nelson José de Castro Peixoto
Núbia Vieira
Welima Fabiana Vieira Borges

Francisco Edviges Albuquerque
Danielle Mastelari Levorato
Nunes Xavier da Silva

Organizadores

**OLHARES LINGÜÍSTICOS PARA OS
POVOS ORIGINÁRIOS DO BRASIL:**
perspectivas para a educação escolar indígena
e suas (des)construções

Volume II

1ª edição

Goiânia - Goiás
Editora Alta Performance
- 2022 -

Copyright © 2022 by Francisco Edviges Albuquerque;
Danielle Mastelari Levorato e Nunes Xavier da Silva

Editora Alta Performance

Rua 132-A, nº 100, Qd F-45 Lote 2
Setor Sul - CEP 74093-22 - Goiânia/Goiás
CNPJ: 21.538.101/0001-90
Site: <http://editoraaltaperformance.com.br/>

Contatos:

Larissa Pereira - (62) 98230-1212

Diagramador:

João Victor Ferreira dos Santos Silva (PPGLLIT/UFNT) - E-mail: joavictorfdss@mail.uft.edu.br

Arte da Capa:

Robbergson Andrade Duarte (PPGLLIT/UFNT) - E-mail: robbergson@gmail.com

CIP - Brasil - Catalogação na Fonte

Dartony Diocen T. Santos CRB-1 (1º Região) 3294

045 Olhares linguísticos para os povos originários no Brasil: perspectivas para educação escolar indígena e suas desconstruções. v. II. / Francisco Edviges Albuquerque, Danielle Mastelari Levorato e Nunes Xavier da Silva (orgs.). – Goiânia.: Alta Performance, 2022. [E-book]
324p. : il.

ISBN: 978-65-84519-75-6

1. Pesquisas. 2. Discursões. 3. Povos indígenas. 4. Brasil - TO. 5. Antropologia.
I. Título.

CDU: 39(81)

O conteúdo da obra e sua revisão são de total responsabilidade dos autores.

DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores. A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



Reitor Pro Tempore: AIRTON SIEBEN

Chefe de Gabinete da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT:
BRAZ BATISTA VAS

Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários da Universidade
Federal do Norte do Tocantins - UFNT: REJANE CLEIDE MEDEIROS DE
ALMEIDA

Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Norte do Tocantins -
UFNT: ROSARIA HELENA RUIZ NAKASHIMA

Vice-Reitor Pro Tempore da Universidade Federal do Norte do Tocantins -
UFNT: NATANIEL DA VERA CRUZ GONÇALVES ARAUJO

Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Norte do
Tocantins - UFNT: JOSÉ MANOEL SANCHES DA CRUZ RIBEIRO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Norte
do Tocantins - UFNT: KÊNIA FERREIRA RODRIGUES

Pró-Reitoria de Finanças e Execução Orçamentária da Universidade Federal do
Norte do Tocantins - UFNT: WARTON DA SILVA SOUZA

Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas da Universidade
Federal do Norte do Tocantins - UFNT: ANDRÉIA DE CARVALHO SILVA

Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Desenvolvimento Institucional da
Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT: DENISE PINHO PEREIRA

Comitê Técnico-Científico

Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno - Universidade Federal de Goiás

Prof. Dr. João Henrique Suanno - Universidade Federal de Goiás

Profa. Dra. Severina Alves de Almeida - FACIT

Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa - UNB

Profa. Dra. Marcilene de Assis Alves - UNIRG

Profa. Dra. Eliane Cristina Testa - UFNT

Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG

Prof. Dr. Josebel Skel Fares - UEPA

Este livro é o resultado dos trabalhos de pesquisas do Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas, do Laboratório de Línguas Indígenas NEPPI/Lali, e do Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura PPGLLIT da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT/TO



PREFÁCIO

É uma satisfação prefaciar esta obra da Universidade Federal do Norte do Tocantins, na organização do Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque, Profa. Me. Danielle Mastelari Levorato e do Prof. Me. Nunes Xavier da Silva. Os mais diversos enfoques encontrados nos textos apresentados nesta obra buscam um olhar multidimensional e multirreferencial para a temática dos povos originários da região do norte do Tocantins e cercanias, além da preocupação com a educação indígena como direito constitucional de qualquer povo e sua representação no território brasileiro.

Abaixo apresento os capítulos buscando levar você, leitor, à entrada de cada universo proposto dentro de cada capítulo, a fim de que possa se dirigir ao mergulho textual e linguístico das obras de tão diversos autores, que nos trazem pesquisas e discussões contextualizadas com a realidade atual das comunidades indígenas que habitam essa região do país.

Convido-os, então, ao mergulho nas tradições, danças, ritos, águas e matas, mas também na educação de cidadãos com o direito de serem o que são, de estarem onde estão e assim serem respeitados também na sua língua, suas crenças e na autonomia de estarem inseridos em uma cultura micro, mas também macro como a brasileira.

Educação e Arte Apinayé como possibilidade para uma estética decolonial: um estudo na perspectiva da mediação (inter)cultural é o texto que nos trazem **Simara Sousa Muniz, Francisco Edviges Albuquerque, Severina Alves de Almeida Sissi e Denyse Mota Silva**, no capítulo 12 desta obra. Com o objetivo de

apresentar a Educação e a Arte Apinayé como possibilidade para uma estética decolonial, na perspectiva da mediação (inter)cultural e dos estudos culturais, nos contam que a decolonialidade originou-se no início do sistema-moderno-colonial que organiza diferenças e desigualdades entre povos, partindo da dupla configuração, raça-etnia, e que, historicamente, educação e arte se confraternizaram num cenário dividido, quando o homem branco impôs suas formas de ser e de viver, disseminando sua cultura a partir de critérios muito pontuais. A arte favorece essa transposição, visto que se apresenta como a única forma de eternizar a presença do homem na terra, pois o ser humano é o único ser vivo que precisa da educação, porquanto somente assim sua humanidade se efetivará. Afirmam que a mediação (inter)cultural favorece esse diálogo, fomentando conhecimentos e competências socioculturais para intervir em grupos, organizações e instituições, pois efetiva ações educativas em prol da igualdade e do respeito à diversidade.

O capítulo treze da nossa obra traz o texto **Língua e Cultura Indígena Apinayé: um modelo lexical prototípico**, apresentado pelas autoras **Severina Alves de Almeida Sissi, Enilde Leite de Jesus Faulstich e Rosineide Magalhães de Sousa**, com o propósito de elaborar e descrever um modelo lexical prototípico da língua e cultura Apinayé, a partir de elementos de sua cultura indígena. Apresentam ainda um estudo com indígenas remanescentes dos Timbira, falantes da Língua Apinayé, classificada como pertencente ao tronco Macro-Jê e família linguística Jê. A investigação se circunscreve na perspectiva da pesquisa qualitativa e etnográfica mediante estudos teóricos e trabalho de campo. Os aportes epistemológicos estão representados por Kleiber (1990, 1995, 1999) e por uma literatura específica sobre os Apinayé, com ênfase em Nimuendaju (1983); Da Matta (1976); Albuquerque (2007, 2010, 2013). Por se tratar de um trabalho inserido numa cultura e língua indígenas, requereu uma

atenção maior em relação aos aspectos teóricos metodológicos, considerando a realidade da fronteira étnica.

A partir dos estudos de sua tese de doutorado, **Paulo Fernandes Gonçalves**, orientado pelo Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque, nos traz o texto intitulado **A educação escolar Apinayé: breves pressupostos para uma metodologia da pesquisa com povos indígenas**, como resultado de sua pesquisa direcionada ao povo Apinayé, que visa investigar a educação escolar que com eles ocorre. Localizados no norte do estado do Tocantins, os Apinayé têm pertencimento e origens linguísticas no tronco Macro-Jê e na família linguística Jê. De acordo com o Censo Escolar de 2017, em torno de 31% das escolas indígenas não funcionam em espaços adequados para esse fim, construídos pelo poder público. A educação escolar indígena sofre com não adaptações a especificidades de cada povo indígena.

O cinema de animação usado como ferramenta didático-pedagógica é o tema deste capítulo quinze, que traz como título o **Cinema de animação Krahô: contribuições para a educação escolar indígena**, dos autores **Robbergson Andrade Duarte** e **Francisco Edviges Albuquerque**. A produção de filmes animados feita pelos alunos da educação escolar indígena, em oficinas para esse fim, tem se mostrado bastante pontual, e esta é a proposta deste artigo: refletir sobre o papel destas na educação escolar indígena no que tange aos seus aspectos diferenciados, em uma pesquisa com alunos e professores Krahô. Com aportes teóricos como Almeida e Albuquerque (2011), Melatti (2009), Vilaça (2006), entre outros, buscam descrever a evolução do cinema de animação, sua adoção nas escolas e posteriormente falaremos sobre o desenvolvimento com os Krahô.

Evelyn Moreira de Almeida, **Shelton Lima de Souza** e **Vivian Gonçalves Louro Vargas** assinam o capítulo dezesseis desta obra, com o artigo que se intitula **Análise contrastiva entre a Lín-**

gua de Sinais Ka’apor e a Libras: aspectos fonético-fonológicos.

Trata-se de uma investigação de aspectos fonético-fonológicos que compõem o repertório lexical de língua de sinais desenvolvida em terras indígenas, mais especificamente a Língua de Sinais Ka’apor (LSK), além das unidades lexicais da Libras produzidas por surdos não indígenas. As problematizações a que levaram este estudo foram: Quais são as diferenças e as semelhanças, em relação à composição fonético-fonológica, de sinais produzidos em espaços habitados por surdos indígenas e de sinais produzidos, na Libras, por surdos não indígenas? As motivações linguísticas e socioculturais para o desenvolvimento de sinais são as mesmas? Em quais aspectos fonético-fonológicos os sinais, das línguas sob análise, se assemelham e em quais aspectos se diferenciam? Como respostas a essas indagações constataram que o processo de construção de sinais nas línguas sob análise apresenta constituintes de produção e de configuração semelhantes, se diferenciando no tocante à motivação sociocultural para a produção dos sinais analisados.

Crenças e atitudes linguísticas: o uso do jargão militar é o título do artigo de **Erika de Souza Luz**, que pretende confirmar o uso do jargão por militares do Tocantins, suas crenças e atitudes linguísticas, com um grupo participante da pesquisa em um total de 32 militares. Para tal, o estudo baseou-se em aportes teóricos como os princípios da Sociolinguística Variacionista de Labov (2008), além de Lambert (1966), Morales (1993), Fernández (1998) e Bortoni-Ricardo (2005,2014). Foi constatado que os participantes apresentam uma consciência linguística ao fazer uso desse vocabulário em específico e confirma o dinamismo ante a relação língua e sociedade. Verificou-se, então, que o uso dos jargões, nesta comunidade, é um fato constante e, de acordo com a concepção dos informantes, identifica um grupo e provoca um sentimento de pertencimento nos integrantes.

O capítulo dezoito, que tem como título **A importância do ensino de variação linguística nas aulas de língua portuguesa no processo de formação social discente na educação básica**, na escrita de **Alexandre da Silva de Melo** e **Ana Claudia Castiglioni**, parte da discussão acerca do ensino da variação linguística nas aulas de língua portuguesa a partir de divergentes dialetos brasileiros, tendo como base teórica W. Labov. O autor e a autora exemplificam, com base nessa teoria, um sentido pragmático das propostas de um professor de língua materna, destacando as riquezas culturais linguísticas do nosso país. Entendem que o ensino da variação linguística nas aulas de língua portuguesa contribui na propagação do que Bagno preconiza como preconceito linguístico.

Sociolinguística: um olhar introdutório sobre essa disciplina e suas contribuições para a educação escolar indígena é o título do nosso décimo nono capítulo desta obra, escrito pelas autoras **Solange Cavalcante de Matos** e **Marcilene de Assis Alves Araújo** e o autor **Francisco Edviges Albuquerque**. Têm como objetivo abordar três vertentes da disciplina Sociolinguística, sendo a variacionista, a interacional e a educacional e, também, analisar as contribuições da Sociolinguística para pesquisas que envolvem comunidades indígenas e seus processos educacionais. A partir de um estudo bibliográfico baseado em Willian Labov (2008 [1972]) e em outros estudiosos que se aprofundaram nos estudos das relações entre língua e sociedade, também buscaram aportes em autores como Hymes (1964), Goffman (1979), Gumperz (1982), além da sociolinguista brasileira Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004, 2005), que aborda a sociolinguística educacional e sua relevância, dentre outros. Percebem que a influência dos aspectos socioculturais na linguagem de uma comunidade pode contribuir para a valorização e preservação das culturas e das línguas indígenas.

Nunes Xavier da Silva, Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio e Francisco Edviges Albuquerque nos apresentam o vigésimo capítulo desta obra com o artigo intitulado **Políticas linguísticas como subsídio essencial na valorização e implementação da Educação Escolar Indígena: povo Krahô de Manuel Alves Pequeno**. Afirmam que o povo Krahô é um povo timbira, já que pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê, conforme Rodrigues (1986). A reserva Krahô é denominada de Kraholândia e habitada por 2.799 indígenas distribuídos em 29 aldeias (DSEI-TO, 2014). Habitante do cerrado brasileiro, localizado no noroeste do estado do Tocantins, o povo Krahô vive atualmente em uma reserva que possui 302.533 hectares entre os rios Manoel Alves e Manoel Alves Pequeno, que são afluentes da margem direita do rio Tocantins. De acordo com Leite (2015), Melatti (1970) assevera que a relação desarmônica entre o povo Krahô e os não indígenas é evidenciada no texto de Ribeiro (1841), em que o autor afirma que em 1809 os Krahô tiveram uma de suas aldeias invadidas e atacadas, resultando no aprisionamento de 70 indígenas que foram enviados a São Luís. Esse estudo aprofunda nessa vertente histórica.

O capítulo vinte e um, intitulado **O ensino de língua portuguesa no contexto intercultural da Escola Indígena: uma breve reflexão**, de **Raimunda da Silva Nunes e Francisco Edviges Albuquerque**, tem como objetivo refletir sobre o ensino de língua portuguesa no contexto intercultural da Escola Indígena, considerando aspectos relevantes na construção de uma escola democrática, que visa contemplar as especificidades das diferentes culturas que a compõem. Evidenciam a importância de refletir sobre a interculturalidade no contexto escolar, os diversos aspectos que envolvem o ensino de línguas e a atuação do(a) professor(a) de línguas ante o desafio de ser mediador de um conhecimento, que, para ele, muitas vezes é incipiente. Partem de uma pesquisa bibliográfica, de cunho

qualitativo, e contam com o embasamento teórico de autores como Maher (2020, 2007, 1995), Albuquerque (2011), Bagno (2007), Souza e Fleury (2003), Bortoni-Ricardo (2015), Faraco (2015), Azevedo (2018) e outros, bem como os documentos oficiais que padronizam o ensino de língua portuguesa.

O significado de interculturalidade em trabalhos acadêmicos, escrito pelas autoras **Cassandra Augusta Rodrigues do Nascimento** e **Hellen Cristina Picanço Simas**, e o autor **Luiz Fernando Correia de Almeida**, apresenta o resultado de um estudo sobre interculturalidade em que se comparou o conceito de interculturalidade preconizado nos documentos oficiais sobre Educação Escolar Indígena, com o conceito presente em produções de mestrado e de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Este programa objetiva investigar a educação no contexto amazônico, rico em diversidade cultural e linguística. Conta com a presença do que é nativo (pessoas, as técnicas e suas tecnologias, os conhecimentos, suas artes e os demais traços que compõem a cultura local) e do que é estrangeiro. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes).

Bom mergulho!

Prof. Dr. João Henrique Suanno, Ph.D

Universidade Estadual de Goiás - UEG

suanno@uol.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1

EDUCAÇÃO E ARTE APINAYÉ COMO POSSIBILIDADE PARA UMA ESTÉTICA DECOLONIAL: um estudo na perspectiva da mediação (inter)cultural 19

Simara Sousa Muniz

Francisco Edviges Albuquerque

Severina Alves de Almeida

Denyse Mota Silva

Capítulo 2

LÍNGUA E CULTURA INDÍGENA APINAYÉ: um modelo lexical prototípico.....59

Severina Alves de Almeida

Enilde Leite de Jesus Faulstich

Rosineide Magalhães de Sousa

Capítulo 3

A EDUCAÇÃO ESCOLAR APINAYÉ: breves pressupostos para uma metodologia da pesquisa com povos indígenas.....89

Paulo Hernandes Gonçalves da Silva

Francisco Edviges Albuquerque

Capítulo 4

**CINEMA DE ANIMAÇÃO KRAHÔ: contribuições para a
educação escolar indígena115**

Robbergson Andrade Duarte

Francisco Edvigés Albuquerque

Capítulo 5

**ANÁLISE CONTRASTIVA ENTRE A LÍNGUA DE SINAIS
KA'APOR E A LIBRAS: aspectos fonético-fonológicos137**

Evelyn Moreira de Almeida

Shelton Lima de Souza

Vivian Gonçalves Louro Vargas

Francisco Edvigés Albuquerque

Capítulo 6

CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS: o uso do jargão militar175

Erika de Souza Luz

Capítulo 7

**A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO SOCIAL DISCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....195**

Alexandre da Silva de Mello

Ana Claudia Castiglioni

Capítulo 8

**SOCIOLINGUÍSTICA: um olhar introdutório sobre essa disciplina
e suas contribuições para a educação escolar indígena209**

Solange Cavalcante de Matos

Marcilene de Assis Alves Araújo

Francisco Edvigés Albuquerque

Capítulo 9	
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS COMO SUBSÍDIO ESSENCIAL NA VALORIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: Povo Krahô de Manuel Alves Pequeno.....	235
<i>Nunes Xavier da Silva</i>	
<i>Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio</i>	
<i>Francisco Edviges Albuquerque</i>	
Capítulo 10	
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO INTERCULTURAL DA ESCOLA INDÍGENA: uma breve reflexão	253
<i>Raimunda da Silva Nunes</i>	
<i>Francisco Edviges Albuquerque</i>	
Capítulo 11	
O SIGNIFICADO DE INTERCULTURALIDADE EM TRABALHOS ACADÊMICOS	283
<i>Cassandra Augusta Rodrigues do Nascimento</i>	
<i>Hellen Cristina Picanço Simas</i>	
<i>Luiz Fernando Correia de Almeida</i>	
DOS AUTORES	315

Capítulo 1

EDUCAÇÃO E ARTE APINAYÉ COMO POSSIBILIDADE PARA UMA ESTÉTICA DECOLONIAL: um estudo na perspectiva da mediação (inter)cultural

EDUCATION AND APINAYÉ ART AS A POSSIBILITY
FOR A DECOLONIAL AESTHETICS: a study from
the perspective of (inter) cultural mediation

Simara Sousa Muniz

UFNT. E-mail: simaramuniz@hotmail.com

Francisco Edviges Albuquerque

UFNT. E-mail: fedviges@uol.com.br

Severina Alves de Almeida

FACIT. E-mail: sissi@faculdadefacit.edu.br

Denyse Mota Silva

UNITINS. E-mail: denyse@faculdadefacit.edu.br

RESUMO

O ser humano é o único ser vivente que precisa da educação, pois somente assim sua humanidade se efetivará. A arte favorece essa transposição, pois se apresenta como a única forma de eternizar a presença do homem na Terra. Historicamente, educação e arte se confraternizaram num cenário dividido, quando o homem branco, habitante da pólis, impôs suas formas de ser e de viver, disseminando sua cultura a partir de critérios muito pontuais. As pessoas que não atendessem aos pré-requisitos estabelecidos eram excluídas. É a estética da invisibilidade, imposta aos escravos e àqueles que viviam no campo. São, pois, os nossos indígenas, atualmente, vitimados pelo neocolonizador. Nosso objetivo aqui é apresentar a Educação e a Arte Apinayé como possibilidade para uma estética decolonial, na perspectiva da mediação (inter)cultural e dos estudos culturais. Os procedimentos metodológicos foram: pesquisa interdisciplinar (VASCONCELLO, 2009; FAZENDA, 2008); pesquisa qualitativa e bibliográfica (SEVERINO, 2001; GIL, 2002; ALMEIDA *et al.*, 2017; MIRANDA E SILVA, 2019), e pesquisas netnográfica e internetnográfica (ALMEIDA *et al.*, 2017a; KOZINETS, 2014). Termos como Educação Indígena, Apinayé, Estética Decolonial, Decolonialidade e Mediação (inter)cultural foram estudados com rigor, e, não obstante, assumem lugar de destaque nos discursos atuais. A estética decolonial é revelada a partir dos estudos de Walter Dignolo. A decolonialidade originou-se no início do sistema-moderno-colonial que organiza diferenças e desigualdades entre povos, partindo da dupla configuração, raça-etnia. A mediação (inter)cultural favorece esse diálogo, fomentando conhecimentos e competências socioculturais para intervir em grupos, organizações e instituições no âmbito da interculturalidade e do pluralismo cultural, efetivando ações educativas em prol da igualdade e do respeito à diversidade. É, pois, uma educação que promove atitudes, comportamentos e intercâmbios sociais, rejeitando toda e qualquer forma de discriminação e implementando relações positivas entre as culturas. Os indígenas, notadamente os Apinayé, a educação e a arte em suas aldeias forneceram os subsídios necessários para a realização do trabalho, favorecendo a emergência de uma estética decolonial, no âmbito da mediação (inter)cultural.

Palavras-chave: Educação e arte Apinayé. Estética decolonial. Decolonialidade. Mediação (inter)cultural.

ABSTRACT

The human being is the only living being that needs education, because only then will his humanity become effective. Art favors this transposition, as it presents itself as the only way to perpetuate the presence of man on earth. Historically, education and art fraternized in a divided scenario, when the white man, inhabitant of the polis imposed his ways of being and living, disseminating his culture from very specific criteria. People who did not meet the established prerequisites were excluded. It is the aesthetics of invisibility, imposed on slaves and those who lived in the countryside. Therefore, our indigenous people are currently victimized by the neo-colonizer. Our objective here is to present Apinayé Education and Art as a possibility for a decolonial aesthetic, from the perspective of (inter)cultural mediation and cultural studies. The methodological procedures were: interdisciplinary research (VASCONCELO, 2009; FAZENDA, 2008); qualitative and bibliographic research (SEVERINO, 2001; GIL, 2002; ALMEIDA *et al.*, 2017; MIRANDA E SILVA, 2019), and netnographic and internetnographic research (ALMEIDA *et al.*, 2017a; KOZINETS, 2014). Terms such as Indigenous Education, Apinayé, Decolonial Aesthetics, Decoloniality and (inter)cultural Mediation were studied rigorously, and, nevertheless, they assume a prominent place in current discourses. Decolonial Aesthetics is revealed from the studies of Walter D. Mignolo. Decoloniality originated at the beginning of the modern-colonial system that organizes differences and inequalities between peoples, starting from the double configuration, race-ethnicity. (inter)cultural mediation favors this dialogue, fostering sociocultural knowledge and skills to intervene in groups, organizations and institutions within the scope of interculturality and cultural pluralism, carrying out educational actions in favor of equality and respect for diversity. It is, therefore, an education that promotes attitudes, behaviors and social exchanges, rejecting any form of discrimination and implementing positive relationships between cultures. The indigenous, notably the Apinayé, education and art in their villages provided the necessary subsidies to carry out the work, favoring the emergence of a decolonial aesthetic, within the scope of (inter)cultural mediation.

Keywords: Apinayé education and art; Decolonial aesthetics; Decoloniality; (inter)cultural mediation.

1. INTRODUÇÃO

Não há educação sem amor; o amor implica a luta contra o egoísmo, quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama, não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama.

(FREIRE, 1999, p. 29).

O homem precisa da educação para efetivar sua humanidade. A arte, por conseguinte, torna permanente a passagem do homem na Terra, pois sua atemporalidade se perpetua no tempo e na história, permitindo ao homem deixar não somente registradas ações de sua vida terrena, mas também seu legado para as próximas gerações. A educação atua na subjetividade humana como um catalisador, estimulando mudanças no comportamento das pessoas, fomentando relações afetivas, entendimento e aceitação do outro como uma extensão de nós mesmos. A educação muda, transforma, aperfeiçoa condutas, dá visibilidade àqueles que a sociedade coloca em ostracismo, tais quais os indígenas Apinayé da Região do Bico do Papagaio¹.

Nesse sentido a Educação, notadamente, a Educação Indígena, se apresenta como uma forma de enfrentamento da cultura colonial iniciada no Brasil ainda no século XV. O colonialismo ainda está presente no imaginário da sociedade, e as formas de propagação do racismo, da intolerância, do desprezo e da ignorância são ativas pelos meios de comunicação em massa, bem como pela edu-

¹ Situada no extremo norte do Estado, a região do Bico do Papagaio é uma área de transição entre a fauna e a flora do cerrado e da Amazônia. A região do Bico do Papagaio está localizada entre os rios Araguaia, a Oeste, e Tocantins, a Leste, fazendo fronteira entre o Estado do Pará, a Oeste, e Maranhão, a Leste. Disponível em: <https://turismo.to.gov.br/regioes-turisticas/bico-do-papagaio>. Acesso em: 12 dez. 2021.

cação que, muito embora tenha avançado nas duas últimas décadas, atualmente dá sinais visíveis de retrocesso.

Dentro desse quadro mais amplo e nada animador, apresentamos a Estética Decolonial como forma de enfrentamento dos problemas advindos de uma conjuntura nacional e internacional que propaga ódio e intolerância às minorias étnicas. Assim, a Decolonialidade e a Mediação (inter)cultural atuam favorecendo um diálogo promissor, mas temos que levar isso para as formas educativas, considerando a interculturalidade que, em interação com os Discursos Socioculturais, promove a unidade em meio à diversidade.

A Estética decolonial é revelada a partir dos estudos de Walter Mignolo. A decolonialidade originou-se no início do sistema-moderno-colonial que organiza diferenças e desigualdades entre povos, partindo da dupla configuração, raça-etnia. A mediação (inter)cultural favorece esse diálogo, fomentando conhecimentos e competências socioculturais para intervir em grupos, organizações e instituições no âmbito da interculturalidade e do pluralismo cultural, efetivando ações educativas em prol da igualdade e do respeito à diversidade. É, pois, uma educação que promove atitudes, comportamentos e intercâmbios sociais, rejeitando toda e qualquer forma de discriminação e implementando relações positivas entre as culturas. Os indígenas, notadamente os Apinayé, a educação e a arte em suas aldeias forneceram os subsídios necessários para a realização do trabalho, favorecendo a emergência de uma estética decolonial, no âmbito da mediação (inter)cultural.

A pesquisa, de teor qualitativo e interdisciplinar, efetivou-se a partir dos critérios da pesquisa bibliográfica ancorada em Severino (2001); Fazenda (2001); Gil (2002); Almeida *et al.*, (2017); Kozinets (2014); Miranda e Silva (2018). Segundo Severino (2001), Gil (2002) e Almeida *et al.* (2017), mediante a pesquisa bibliográfica, se obtém acesso aos estudos realizados e publicados, possibilitando

identificar trabalhos considerados clássicos no âmbito de uma determinada literatura, bem como as mais recentes descobertas da ciência numa determinada área do conhecimento. O objetivo desse tipo de pesquisa é orientar pesquisadores e pesquisadoras para não repetir temáticas já estudadas.

A pesquisa qualitativa se realizou mediante leitura de livros, capítulos de livros, artigos científicos publicados em periódicos indexados e bibliotecas digitais das mais renomadas instituições de ensino, e a partir de consultas aos Bancos de Dados SciELO e Google Acadêmico. Segundo Gil (2002) e Miranda e Silva (2018), a pesquisa qualitativa possibilita levantar dados atribuindo-lhes um significado, avaliando e apreendendo o fenômeno estudado a partir de um contexto específico. Para esses autores, o conteúdo qualitativo de uma pesquisa também se manifesta na essência do fenômeno estudado, explicando não somente sua origem, mas também identificando mudanças e analisando as consequências dos resultados.

Nesse sentido, os dados são descritos, discutidos e analisados na perspectiva da análise de conteúdo (CAMPOS, 2004, p. 611), uma vez que “[...] o método de análise de conteúdo constitui-se em um conjunto de técnicas utilizadas na análise de dados qualitativos”; primeiro, auxiliando o pesquisador iniciante assim como aqueles que não estão familiarizados com esse procedimento, minimizando dificuldades em relação à apreensão e aplicação do método em suas pesquisas e seus respectivos resultados.

2. OS APINAYÉ: ARTE E EDUCAÇÃO NO BICO DO PAPAGAIO

Na sociedade Apinajé, é importante saber que existe uma posição onde o “conhecer” e o “defender” estão em plena

sintonia, como um momento simultâneo e não como dois estágios separados e antagônicos, como sempre tem sido colocado. Todavia, o ponto de partida, deve-se notar bem, não é aquele que assume a defesa do índio como parte de um “movimento semifilantrópico”, que apresenta o índio como “bom, inocente, puro e infantil”, mas porque esse índio, “como homem verdadeiro que é desenvolveu um conjunto original de soluções para uma série de problemas comuns a toda a humanidade”.

(Roberto da Matta - 1976).

Os Apinayé são indígenas remanescentes dos Timbira Orientais, autodenominados jê, falantes de língua homônima, pertencentes ao Tronco Linguístico Macro-Jê e Família Linguística Jê (NIMUEDAJÚ, 1983; RODRIGUES, 1986). O grupo está localizado na região do Bico do Papagaio, em terras homologadas e reconhecidas em 1984². A população Apinayé é de 2.782 indígenas distribuídos em 51 aldeias, conforme o Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI-TO, 2021). Segundo Almeida (2015), o Território Apinayé (TI) dista 550 km da capital do Tocantins, Palmas. A estrada até a entrada da TI é asfaltada, mas logo que se avistam as terras Apinajé o asfalto termina, e para continuar percorrem-se estradas de terra, as quais na época das chuvas ficam em péssimo estado, causando transtornos para os indígenas, principalmente na época das chuvas. Na foto, a seguir, podemos testemunhar essa ocorrência.

² As terras Apinayé foram homologadas “[...] em 14 de fevereiro de 1985, pelo Decreto da Presidência da República Nº 90.960. A área de 141.904ha estende-se pelos municípios de Tocantinópolis, Maurilândia, Arguanópolis, São Bento e Cachoeirinha” (ALMEIDA, 2015, p. 97).

Imagem 1 - Entrada do TI Apinayé



Fonte: Almeida (2015, p. 99).

3. ORIGEM

A origem do povo indígena Apinayé é contada por Nimuendajú ([1937]1983), em narrativa do mito “Origem da Tribo Apinajé”. Todavia, a gênese da criação do indígena como ser humano é contada pelo mito do Sol (Mbud-ti) e da Lua (Mbuduvri-re). Ademais, o grupo mantém um sistema operante que explica seu universo cosmológico e cultural, por exemplo, mitos, lendas, ritos e cerimoniais que mantêm em evidência, mesmo diante da aculturação a que estão expostos, irremediavelmente (ALBUQUERQUE; ALMEIDA, 2019). A aculturação pode ser definida como um processo gradual de modificação cultural de uma pessoa individualmente, de um grupo ou mesmo de um determinado povo, que, ao ser exposto a outra cultura que não a sua, inconscientemente se adapta a esta, ou dela retira traços significativos que apagam a cultura nativa.

Segundo Panoff e Perrin (1973, p. 13) em citação de Santos e Barreto (2006, p. 246), a aculturação designa “[...] fenômenos que resultam da existência de contatos diretos e prolongados entre duas culturas diferentes e que se caracterizam pela modificação ou pela transformação de um ou dos dois tipos culturais em presença”.

Não obstante:

A noção de aculturação associava-se também à de difusão, ou seja, a aquisição e a adoção, por uma sociedade, de um fato cultural característico de outra [...]. Em ambas as noções se encontrava subjacente a concepção de cultura como um sistema fechado, caracterizando unidades que, como sugere a citação de Appadurai no trecho em epígrafe, “provavelmente nunca existiram” (SANTOS, BARRETO, 2006, p. 246, aspas do texto original).

O contexto intelectual dos anos 1970, 1980 e 1990 traz à luz metáforas forjadas para que se efetivem intensas e extensas mudanças culturais advindas da globalização, fenômeno iniciado ainda no século XIV e impulsionado pela rápida expansão das novas tecnologias, bem como pelas também novas “[...] dinâmicas imigratórias pós-colonialistas, como hibridismos (Bhabha, 1998), processos de hibridação e culturas de fronteiras (García Canclini, 2003) e Terceiras Culturas (Featherstone, 1990)” (SANTOS, BARRETO, 2006, p. 246), subtendendo-se, nesse sentido, uma compreensão dinâmica e processual de cultura como símbolo, já não mais vista como sistema fechado.

Importante destacar a fala de um professor Apinayé que diz o seguinte:

Se a cultura do índio não for estudada na escola a cultura do branco vai sempre ser mais importante pois é isso que é ensinado na escola, quando os livros didáticos na língua não

têm, e muitas vezes os professores que não são índio só sabe ensinar a cultura do branco, na língua do branco o que é muito ruim para nossa cultura que deve ser ensinada junto com a cultura do branco. Se não for assim a educação vai ser só a do branco (D.W.C.A. PROFESSOR DA ESCOLA MÃTYK DA ALDEIA SÃO JOSÉ³ *apud* ALMEIDA, 2015, p. 203).

Segundo Thomas (1993), símbolos culturais criam relações assimétricas de poder, impõem limitações ideológicas, crenças, normas e outras forças que distribuem os bens culturais de forma desigual.

4. ORGANIZAÇÃO SOCIAL: OS KİYÊ E AS METADES *KOLTI E KOLRI*

Os indígenas são sociedades altamente complexas. Os grupos se organizam socialmente seguindo princípios e orientações cosmológicas e ancestrais delimitadas por funções de subgrupos sociais ou metades (Clãs, Kiyê, Fratrias, Sibs), que os individualizam enquanto grupos étnicos, os quais se dividem em subgrupos, exercendo funções básicas para a existência de grupos cultural e etnicamente distinto dos demais. Nesse contexto, as mulheres exercem funções socioeducativas consideradas fundamentais para a perpetuação dos valores ancestrais e, não obstante, sempre foram motivo de guerras intra ou intertribais. Ademais, nas comunidades, crianças, jovens, adultos, anciões e Pajés são de suma importância do ponto de vista social do grupo, assumindo funções relevantes na sociedade à qual pertencem, e cada qual se reporta a uma unidade social e política, favorecendo a continuidade da tribo (BANIVA, 2006).

³ Excerto extraído do Diário de Campo da pesquisadora em visita à Aldeia São José no dia 20 de setembro de 2013.

Os Apinayé, seguindo a tradição dos demais povos Jê, têm uma sofisticada organização social composta por sistemas que se traduzem por metades cerimoniais e rituais representativos da identidade dos indígenas. É uma sociedade caracterizada por divisões em metades *Uxorilocal* (costume tradicional segundo o qual, após o casamento, os recém-casados se mudam para a casa da esposa ou para a sua localidade), e *Matrilocais* (que diz respeito ao costume, às regras ou aos padrões de casamento, que determinam a morada do novo casal na casa da mulher, ou então junto à sua comunidade de origem), que historicamente tinham sua localização em cada aldeia. Nessa perspectiva, a metade que habitava o lado setentrional do círculo de casas era nomeada *Kolti* (*Kolo-ti* - Sapucaia) ou *Kolre* (*Kolo-re* – Castanha-do-Pará).

A narrativa do mito do Sol e da Lua (NIMUENDAJÚ [1937]1983) conta que os *Kolti* foram criados pelo sol, enquanto a lua criou os *Kolri*. Os *Kolti* se caracterizam pelo uso da cor vermelha (tinta de urucum) e os *Kolri* pela cor preta (látex vegetal com pó de carvão). Assim, os indígenas Apinajé, homem ou mulher, pertencem a uma das metades *Kolti* ou *Kolri*, porém, em virtude do recebimento de dois grupos de nomes, um indígena pode pertencer a duas metades simultaneamente (NIMUENDAJU [1937]1983; DA MATTA, 1976; ALBUQUERQUE, 2007; ALBUQUERQUE; ALMEIDA, 2019).

5. NOME

O nome Apinayé, segundo Nimuendajú ([1937]1983), foi citado pela primeira vez por Souza Villa Real, em 1793, como Pinarés e Pinagés. Mais tarde prevaleceu a forma Apinayé. Posteriormente, Fr. Rafael Tuggia o designa como upinagees, e nos anos 1930 esses

indígenas se autodenominavam Apinayé. “[...] Não tenho nenhuma explicação para esse nome. O sufixo pessoal ‘Yê’, dos dialetos dos Timbira Orientais soa como próprio Apinayé, ‘Ya’. O nome foi-lhe outorgado provavelmente por aqueles e não por ser autodenominação da tribo” (NIMUENDAJÛ, [1937]1983, p. 8). De acordo com Albuquerque (2007), além do nome tribal Apinayé, existem outros, não somente na própria comunidade, mas entre os Timbira Orientais, derivados da palavra que significa “Canto” ou “Pontal”. Apinayé: ôd, ôdo; Timbira Oriental: hot, hôto, referindo-se à sede no pontal formada pelos rios Araguaia e Tocantins.

6. HISTÓRICO DO CONTATO E SITUAÇÃO ATUAL

A situação de contato dos Apinayé com a sociedade conde-se com a própria história do Brasil. Segundo Albuquerque (2007), o processo iniciou-se com a ocupação do sertão nordestino e as práticas de navegação do rio Tocantins, adentrando pelo sertão do Maranhão, da Bahia e do Piauí e com a cultura da criação extensiva de gado que servia para alimentar as populações dos engenhos litorâneos. De forma predatória, os latifundiários fazendeiros avançavam pelos sertões até chegar a Goiás, onde atualmente está o estado do Tocantins, na região onde habitavam os Apinayé. Num curto espaço de tempo, essa integração transformou-se na dependência dos indígenas pelo modo de vida da sociedade não indígena, resultado da investida de fazendeiros e madeireiros, assim como da construção de hidrelétricas, tal qual a Usina Hidrelétrica de Estreito (UHE) construída na divisa dos estados do Tocantins e do Maranhão, erguida no leito do rio Tocantins, trazendo consequências dramáticas para o cotidiano da vida nas aldeias (ALBUQUERQUE; ALMEIDA, 2020).

Com efeito, atualmente a vida no cotidiano das aldeias alterna-se entre as obrigações com marcas indeléveis de sua cultura, por exemplo, cultivo de uma agricultura de subsistência, prática de rituais que herdaram de seus ancestrais, tais como casamento (troca de comidas, choro cerimonial, busca e acompanhamento dos novos em casa pelos cunhados), o “Meôkrepôxrunhti”, a história de um guerreiro; o “Pàrkapêr”, quando se pratica a “Corrida da Tora Grande”, o “Corte de Cabelo”, as “Cantorias” e alguns tipos de comida (por exemplo, o bolo paparuto)⁴; festas “do maribondo, do milho, da batata doce, dos mortos, de São José, festa em comemoração ao Dia do Índio e a Tinguizada”⁵. Além desses, “[...] praticam pinturas corporais, contam histórias, confeccionam artesanatos como: flechas, arcos, pulseiras, cocá, brincos, colares, cintos e bolsas de diversos tipos, materiais para decoração, suporte para panela, abanos, esteiras que servem como portas e também para dormir” (ALMEIDA, 2015, p. 124). Dedicam-se, também, à educação indígena, educação escolar indígena e algumas atribuições específicas quando alguns indígenas são lotados nas escolas e posto de saúde das aldeias. A seguir, apresentamos fotos que corroboram essas afirmações.

⁴ “O Paparuto é uma comida típica dos indígenas Apinajé e Krahô. Primeiro rala-se a macaxeira (aipim) ou a mandioca-brava. Depois coloca folhas de bananeira no chão, no formato de uma cruz e espalha a massa. Pedacos de carne são colocados em cima da massa e depois cobertos com mais mandioca”. Disponível em: <http://www.kimage.com.br>. Acesso em: 2 set. 2021, em citação de Almeida (2015, p. 121).

⁵ “A ‘Tinguizada’ é uma pesca coletiva realizada na estação seca em pequenos ribeirões com o uso do tingui (planta tóxica que diminui o nível de oxigênio da água deixando os peixes ‘bêbados’)” (ALMEIDA, 2015, p. 121).

Imagem 2 - Corrida da Tora Grande



Fonte: Almeida (2015, p. 123).

Imagem 3 - Cantoria e dança



Fonte: Almeida (2015, p. 125).

Imagem 4 - Mulheres Apinayé preparando o *Xwykupu* (Bolo Paparuto) para o *Meōkrepōxrunhti*.



Fonte: Almeida (2015, p. 126).

Como se percebe, a arte praticada pelos Apinayé é um aspecto muito representativo da cultura indígena ainda nos dias de hoje. Em relação à educação, o grupo valoriza muito as escolas instaladas nas suas aldeias, entretanto, não abrem mão da educação indígena, aquela que ocorre fora da escola, e acontece primeiramente na infância, pois as crianças só vão à escola após os seis anos de idade. É uma educação repleta de significados, quando recebem os ensinamentos da mãe e dos mais velhos, com uma divisão clara em relação às atribuições das meninas e dos meninos. Salientamos que as crianças são monolíngues em sua língua materna, e só ao iniciar a educação escolar é que iniciam a aprendizagem da língua portuguesa.

Os Apinayé de todas as aldeias são bilíngues em apinayé-português, resultado da situação de contato com os não indígenas. De

acordo com Silva e Pinho (2015, p. 7) “[...] ao longo dos anos de contato com a sociedade majoritária, os Apinayé vêm tentando manter-se enquanto povo minoritário, enfrentando conflitos tanto de ordem social quanto linguística, religiosa e cultural”.

Todavia, mesmo vivenciando uma situação de contato que vai de encontro aos seus interesses, os indígenas se esforçam no sentido de preservar o modo de vida herdado de seus ancestrais, que se manifesta em atividades culturais próprias, além da língua materna, Apinayé, que se mantém viva. Porém, apesar de ocupar uma área territorial própria, o grupo relaciona-se com a sociedade de seu entorno não livre de conflitos, devido a problemas, à ação de madeireiros, intimidação de fazendeiros e recorrente invasão dos moradores da região, fazendo dos limites territoriais das aldeias depósitos de lixo a céu aberto (ALBUQUERQUE; ALMEIDA, 2020). A foto a seguir ilustra essa situação.

Imagem 5 - Lixão nos limites da TI Apinayé



Fonte: Almeida (2015, p. 135).

Atualmente os Apinayé revelam uma conscientização socio-ambiental que contribui para a preservação de seu território. Ao se depararem com bolsões de lixo nos limites de suas terras, unem-se em ação coletiva para limpar, atestando sua condição de pacificadores que só vão ao confronto em última instância e ao se sentirem agredidos. É recorrente o grupo se organizar, formando frentes de ação, como é o caso da não aceitação de agrotóxicos em suas lavou- ras, da Brigada anti-incêndio e dos mutirões para a retirada do lixo que em seu entorno é depositado.

Nesse sentido, retomamos Roberto da Matta (1976, p. 10) re- fletindo sobre sua afirmação, ou seja, que no caso dos Apinajé é im- portante saber que existe uma posição em que o “conhecer” e o “de- fender” estão em plena sintonia, “como um momento simultâneo e não como dois estágios separados e antagônicos”, como sempre tem sido colocado.

Não obstante, o ponto de partida, deve-se notar bem, não é aquele que assume a defesa do índio como parte de um “movimen- to semifilantrópico”, que apresenta o índio como “bom, inocente, puro e infantil”, mas porque esse índio, “como homem verdadeiro que é desenvolveu um conjunto original de soluções para uma série de problemas” comuns a toda a humanidade (ALMEIDA, 2015, p. 138). Para concluir, apresentamos a foto a seguir, a qual é reveladora do cuidado dos Apinayé com a natureza.

Imagem 6 - Pátio da aldeia Mariazinha na primavera: a Natureza cuidada generosamente agradece com “pixôrajá, flores”



Fonte: Almeida (2015, p. 138).

7. DECOLONIALIDADE E ESTÉTICA DECOLONIAL: POR UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

O colonialismo foi devastador em relação aos indígenas, que em 1500 eram estimados entre cinco e dez milhões de pessoas falantes de aproximadamente 1.300 línguas (RIBEIRO, 1995, 1996; MELATTI, 1993; RODRIGUES, 1986; GOMES, 2012). Todavia, em função da exploração predatória que os colonizadores praticaram, que aqui chegaram a partir do século XV, incontáveis povos foram dizimados por guerras e doenças trazidas pelos invasores. Indefesos e vulneráveis, tanto em função de suas composições biológicas quanto cultural, os indígenas brasileiros foram simplesmente desaparecendo. Atualmente são cerca de 300 povos, somando 896.917

pessoas. Destas, 324.834 vivem em cidades e 572.083 estão em áreas rurais, o que corresponde aproximadamente a 0,47% da população total do País (ALMEIDA, 2015; ALBUQUERQUE; ALMEIDA, 2019).

8. DECOLONIALIDADE E ESTÉTICA DECOLONIAL

Para refletirmos acerca da decolonialidade e de uma estética decolonial é importante retomar alguns conceitos de cultura, e para tanto recorremos a Guattari e Rolnik (2006), que apresentam cultura como uma categoria reacionária, vista mesmo como uma matriz de poder epistemológico colonial, abstraindo atividades semióticas das realidades políticas mediante separações, cisões, segregações e *apartheid*.

[...] Iniciando-se como forma de justificar o cultivo da mente por parte da burguesia européia e como meio de se livrar da rigidez hierárquica da nobreza, a cultura era vista como fruto de trabalho e conhecimento, dando espaço para uma separação entre pessoas (ou classes) com ou sem cultura. Posteriormente, a ideia de que todos têm cultura é desenvolvida igualmente como forma de dominação colonial etnocêntrica: atividades de semiotização complexas e heterogêneas são classificadas de acordo com os manuais da antropologia cultural, categorizando uma mente “primitiva” a partir de segmentações da mente “moderna”, empobrecendo as dinâmicas integradas de suas relações sociais e tecnológicas. Nossos dias, caracterizados pela cultura de massas e pela racionalização de mercados e instituições, carregam a ideia de cultura enquanto sistema onde se equiparam pessoas, valores, mercadorias e bens culturais como forma de dominação e controle da subjetividade, já chamado de “imperialismo cultural” e “cultura de massas” (OLIVEIRA, 2013, p. 118, aspas do texto original).

É conveniente lembrar Cuche (1999), que apresenta a cultura como categoria hierarquizada pelas relações de poder entre uma cultura dominante ante as demais culturas de minorias étnicas socialmente excluídas. Em nossas pesquisas nas aldeias indígenas Apinayé constatamos o que nos fala Cuche. A cultura indígena sufocada pela cultura não indígena, numa relação assimétrica que se traduz em dominação, invisibilidade e apagamento das formas de vida que identificam esse povo.

Fazendo um contraponto ao que foi dito, Oliveira (2013) apresenta uma ideia de estética no âmbito dos seus componentes coloniais, argumentando que esta é a forma mais adequada para que se possam compreender certas maneiras de se fazer artes cotidianas relacionadas a expressões americanas.

[...] Se observamos sob uma determinada perspectiva baseada no olhar, na imagem, na sensibilidade e na combinação de sentidos, veremos que a história colonial da América não só contribuiu para a formulação, durante o século XVIII, da noção moderna-colonial de estética, como nos permite também traçar linhas partindo daquele estranhamento inicial do primeiro contato e da colonização, de um *campus confusio-nis* marcado pelo desconhecido e pelo maravilhoso, onde o visão européia “forçava o estranho a se tornar familiar” (KUPPERMAN, 1995 *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 118, aspas do texto original).

Nessa perspectiva, estética decolonial e decolonialidade se intercambiam num espaço intersubjetivo e gravitacional das intencionalidades no interior dos discursos socioculturais, constituídos e constituintes da realidade como ela é. Os discursos socioculturais se constituem em interação, afetados pelo contexto histórico, social e ideológico da construção dos sentidos.

9. DECOLONIAL E DECOLONIALIDADE

Estudiosos, por exemplo, Palermo (2009), Mignolo (2015) e Alcântara (2018), argumentam, com propriedade, que atualmente abordagens decoloniais assumem uma relevância incontornável, notadamente nos estudos das artes, da educação, das letras, e mais veementemente, no campo das ciências humanas como um todo.

Para Alcântara (2018) é possível entender o colonialismo na perspectiva da soberania de um povo sobre outro, ou de uma nação sobre a outra, catalisando os efeitos e a problemática da colonialidade, da subalternização construída conscientemente, da contemplação de uma invisibilidade edificada na negação do outro, da desvalorização do que de humano em nós, da negação e, no limite, do rechaço ao outro, ao não eurocêntrico e a qualquer forma de empatia ou alteridade.

O que a autora está colocando em discussão evidencia um cenário contemporâneo em que as teorizações, a educação, a ética, a estética e as poéticas artísticas não são indiferentes às questões destacadas na citação acima, mas, antes, têm (re)produzido no cerne da criação da pedagogia e do pensamento sistêmicos rupturas e cisões atribuídas à decolonialidade. Nesse sentido, não é o caso de uma simples permuta do “colonial” pelo “decolonial”, mas, sobretudo, de um movimento contínuo e dinâmico, reposicionando-se, e garantindo a multiplicidade, ou heterogeneidade das práticas socioculturais que se proliferam na contemporaneidade, nos mais variados e vastos campos de estudos que emergem nas áreas das artes, da educação, das letras, dentre outras (ALCÂNTARA, 2018).

O pensamento decolonial vem à tona a partir dos trabalhos de Walter Mignolo com a mesma conotação do vocábulo “descolonial”, e visa a diferenciar os propósitos do Grupo Modernidade-Colonialidade e da luta por descolonização do pós-Guerra Fria, e também os estudos pós-coloniais asiáticos (ROSEVICS, 2017). Reis e

Andrade (2018) contribuem estabelecendo diferenças entre os termos pós-colonial e decolonial. Partindo do sentido etimológico do termo “decolonialidade”, os autores elaboraram uma conceituação do vocábulo “pós-colonial”, argumentando que:

[...] os pensamentos pós-colonial e decolonial constituem projetos que estão sendo construídos à medida que as relações sócio-históricas acontecem no âmago da sociedade moderna. Assim, o pensamento pós-colonial articula-se na perspectiva de demonstrar as dessemelhanças antagônicas existentes entre colonizador e colonizado, denunciando essa discrepância como um projeto de domínio e opressão (REIS; ANDRADE, 2018, p. 3).

Recorrendo aos estudos de Larissa Rosevics, Reis e Andrade entendem o projeto pós-colonial como aquele que identifica a relação antagônica entre colonizador e colonizado, denunciando as mais variadas formas de dominação e opressão de povos estigmatizados.

[...] Como uma escola de pensamento, o pós-colonialismo não tem uma matriz teórica única, sendo associado aos trabalhos de teóricos como Franz (sic) Fanon, Albert Memmi, Aimé Césaire, Edward Said, Stuart Hall e ao Grupo de Estudos Subalternos, criado na década de 1970 pelo indiano Ranajit Guha [...] (REIS; ANDRADE, 2018, p. 3-4).

Com efeito, esses autores argumentam que o pensamento decolonial reflete-se sobre a colonização como um expressivo, lento e prolongado evento, caracterizado por rupturas que precisam de ser superadas, uma vez que o que se busca não é desfazer o colonial ou revertê-lo, superando o colonial pelo pós-colonial. Intencionalmente, o que se busca é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir, ou seja, decolonial implica, assim, uma luta contí-

nua pelo reconhecimento do “outro” como substrato de nossa humanidade (REIS; ANDRADE, 2018). Segundo Freitas (2019, p. 92):

[...] O pensamento decolonial tem como utopia a libertação de todas as formas de dominação [...] como a de gênero e a advinda da exploração capitalista. Sua categoria principal, contudo, é “raça” [...] vista como o fundamento da instalação de uma relação de poder que torna as diferenças entre os povos justificativas para uma relação de exploração e dominação que se inicia no século XVI. Busca-se superar a perspectiva evolucionista, unilinear e dual que coloca de um lado o europeu branco, como superior e, do outro, o não-branco submetido a uma alteridade negativa que encobre e sufoca seu potencial existencial. A estrutura racializadora é objeto de análises profundas que acompanham suas origens e denunciam como ajudaram a conformar um padrão de poder violento que, a despeito de suas mudanças, ainda é ativo (FREITAS, 2019, p. 92, aspas do texto original).

Freitas (2019) lembra-nos que é preciso identificar uma parceria que existe entre a afinidade eletiva do pensamento decolonial e o pragmatismo, como pensamentos que visam ao bem-viver, no caso do pragmatismo, e a libertação no caso do pensamento decolonial, o que não deixa de ser uma forma específica de “bem-viver”, respeitando a alteridade absoluta dos “nossos outros”. Nas palavras de Freitas (2019), o pragmatismo possivelmente veio à tona num contexto pós-colonial, nos Estados Unidos da América, disseminando-se em larga escala como força resultante de uma nova comunidade de intelectuais protestantes, os quais buscavam afirmar a autonomia da América em relação à Europa. Esse mesmo autor assegura que a ênfase deve prevalecer no caráter subjetivo, dinâmico e emergente da prática intelectual, que podem ser interpretados na perspectiva de uma saída da metafísica cristã tradicional e do racionalismo e empirismo cartesiano (FREITAS, 2019).

10. ESTÉTICA DECOLONIAL

Historicamente, na colonialidade do espaço e do tempo, processo que se instaurou nos países invadidos no final de século XV, as artes plásticas são consideradas as únicas artes verdadeiras, padronizadas pela estética da beleza a partir de critérios próprios, mas é no século XVIII, na época das luzes conhecida como Iluminismo, que as artes plásticas passam a ser consideradas as “Belas Artes”. Esse conceito se consolida quando a classificação de Belo passa a ser aceita quase que por unanimidade, mas com algumas ressalvas: as três artes visuais, arquitetura, pintura e escultura, além de poesia e da música. Os dois lugares restantes eram ocupados alternadamente por retórica, dança, teatro e jardinagem (TATARKIEWICZ, 2001 *apud* GÓMEZ, 2019)⁶.

As artes “bonitas” começaram a ser consideradas as únicas artes verdadeiras, enquanto o artesanato e as artes mecânicas passaram a ocupar um espaço menor na classificação das atividades humanas. O Iluminismo, além da classificação das artes, fez um índice completo da produtividade humana. Voltando a uma idéia antiga de Aristóteles, as atividades humanas foram divididas em cognição, ação e produção. Nesta classificação, arte e beleza são de grande importância, pois as artes plásticas, juntamente com o conhecimento e a moralidade, tornam visível apenas parte da elaboração (da poiesis) em produtos chamados obras de arte. Essa visibilidade das artes plásticas ocultava, ao mesmo tempo, a ampla e diversificada produção de quem trabalha nas artes e ofícios mecânicos (GÓMES, 2019, p. 371-372, *aspas do texto original*)⁷.

Não obstante, em suas argumentações Gómez (2019) sugere que isso ocorria no centro da Europa e o que se entendia por artes, silenciando e tornando invisível a maioria dos artefatos cultu-

⁶ Texto original em espanhol.

⁷ Texto original em espanhol.

rais não ocidentais, que não satisfaziam inteiramente o gosto considerado “bom”, e “refinado” dos europeus intelectuais esclarecidos, uma vez que as manifestações estéticas fora do continente europeu escandalizavam seu intelecto e suas sensibilidades, e a partir daí se instaurou o chauvinismo estético da Europa transformando, em poucas décadas, em universalismo hegemônico⁸.

Nesse sentido, recorremos a Walter D. Mignolo (2018)⁹, quando afirma que a estética colonial pode ser conceituada como um projeto coletivo multifacetado, aglutinando modernidade, colonialidade e decolonialidade, resultado de ações conjuntas. Segundo esse autor, o termo foi criado por Adolfo Alban Achinte no ano de 2003 em seus estudos de doutoramento, e surgiu das discussões acerca da matriz de poder colonial, respondendo ao seguinte questionamento: qual o lugar da estética na matriz colonial?

O pensamento de Mignolo, muito atual, nos faz refletir sobre uma colonialidade que é atemporal e encontra nos dias atuais, impactados por retrocessos em todas as estruturas sociais, o cenário ideal para se perpetuar. Nesse sentido, as relações intersubjetivas são colocadas em confronto, quando os sujeitos, suas etnicidades e identidades não são somente combatidas, como negadas. Tudo isso num cenário perverso que desconsidera o “Ser” em sua mais elementar característica, a sociabilidade.

11. INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

O Brasil se constitui historicamente como uma sociedade multiétnica tomando-se por base uma grande diversidade de cultu-

⁸ Texto original em espanhol.

⁹ Entrevista concedida a Aicha Diallo em 8 mar, 2018. Disponível em: mlatina.contemporaryand.com/pt/editorial. Acesso em: 1 set. 2021.

ras. O termo interculturalidade, de acordo com o dicionário Aurélio (1999), é uma palavra derivada de cultural, intercultural, ou seja, um meio de experimentar a cultura de outro indivíduo através da convivência democrática entre diferentes grupos e culturas. Para melhorar a compreensão do que significa intercultural, recorremos a Fleuri (2003, p. 17) ao afirmar que:

A intercultural refere-se a um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. A intercultural vem se configurando como uma nova perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo é um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução linear) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constituídas de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social.

O próprio conceito de intercultural já apresenta a complexidade que é tratar desse assunto. Falar de etnia, raça, cor, gênero, dentre outros, pois são temas que atuam nas subjetividades, mudando nosso modo de ver o mundo, exigindo que nos livremos de nossos preconceitos e abrindo caminho para a compreensão das diferenças e aceitação das identidades culturais de cada povo. A interculturalidade na educação se nos apresenta como uma proposta pedagógica que busca desenvolver relações de cooperação, respeito e aceitação, entre diferentes culturas e sujeitos diversos, visando, dessa forma, a preservar as identidades culturais, com o objetivo de propiciar a troca de experiências e compreensão mútuas (CANDAU, 2012).

Com efeito, a educação intercultural percorre uma trajetória original e plural nos países de todos os continentes. Nesse sentido, a educação escolar indígena é concebida no âmbito da educação intercultural e vista como um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que os integram (CANDAU, 2012). Para essa autora, é fundamental desvelar e questionar os sentidos de igualdade e diferença que permeiam os discursos educativos. “[...] Outro aspecto imprescindível é problematizar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e impregnam os currículos escolares” (CANDAU, 2012, p. 246).

Nessa perspectiva, a educação intercultural necessita urgentemente da revisão dos conteúdos e das formas do aprendizado, os quais devem visar aos aspectos da multiculturalidade, buscando superar os preconceitos e discriminações. É preciso criar a consciência de que pluralidade é vivenciada, ensina-se e aprende-se. É, pois, um trabalho de construção permanente. É necessário discutir sobre a função social da escola para que se torne possível considerar e praticar alternativas educacionais emancipatórias, proporcionando uma reflexão sobre o sistema escolar, o currículo, o material didático e a formação de professores. De qualquer modo, a educação deve basear-se numa boa disposição, tolerância e reciprocidade em relação ao outro.

Nesse sentido, surge a figura do mediador intercultural, alguém que deve ter habilidades necessárias para facilitar o diálogo da mediação em diferentes âmbitos, priorizando uma proximidade com as culturas em interação. Assim, o mediador intercultural, dada a especificidade que o fator cultural exige, deve estar munido de pressupostos teóricos e práticos acerca da função de um mediador. Desse modo, algumas considerações devem ser acrescentadas aos prin-

cípios que envolvem essa personagem e para isso recorremos a Silva (2010, p. 45), que assim se manifesta:

Quando se trata de mediação em geral, temos que o mediador dever estar capacitado para a tarefa que se propõe a fazer, com base no Princípio da Competência do Mediador. Assim, ele deve apresentar determinadas características que o ajudarão a desenvolver sua atividade. Alguns autores delinham o perfil de uma pessoa que estaria apta a atuar como mediador, como sendo uma característica pessoal, outros defendem a possibilidade de trabalhar esses aspectos (sensibilidade, compreensão, disponibilidade para o diálogo e para a escuta, entre outros) em qualquer pessoa. Há discussão, inclusive acerca da necessidade de formação acadêmica do mediador e qual seria o profissional “ideal” para atuar como facilitador do diálogo na mediação (advindo do Direito, da Sociologia, da Pedagogia, da linguística, da Psicologia, do Serviço Social).

Alguns autores, dentre estes Silva (2010), defendem a necessidade de o mediador intercultural conhecer não somente as línguas, se diferentes, das pessoas culturalmente distintas que se encontram em conflito, mas considerável parte da bagagem cultural (aspectos não verbais, hábitos, crenças) delas. Também é importante que o mediador não estabeleça estereótipos culturais, atribuindo características pessoais a um povo em geral. Assim, é necessário considerar que cada pessoa tem traços próprios que a individualizam dentro de um grupo, e que, no caso da mediação, são estes os elementos que devem ser levados em consideração. Dessa forma, mais importante do que dominar toda essa variedade cultural, é desenvolver e aperfeiçoar as técnicas de facilitação do diálogo. Utilizando de suas habilidades, o mediador pode fazer com que as próprias pessoas envolvidas descubram e trabalhem com esses elementos culturais.

12. MEDIAÇÃO (INTER)CULTURAL

Um conceito de Mediação (inter)cultural está circunscrito na valorização da compreensão e do carácter multicultural da sociedade contemporânea, a partir do trabalho social entre culturas e grupos sociais diversos (EDPORTUGAL, 2018). O mediador, nesse contexto, é alguém que está entre dois (ou mais) sistemas culturais diferenciados ou no âmbito de diferentes lógicas de atuação, considerando uma mesma situação, dentro de formas de percepção e entendimento do mundo social não partilhado pelos diversos atores sociais em interação (CASA-NOVA, 2016).

[...] Dentro de qualquer sistema cultural, quando duas pessoas estão em diálogo, considero que não estão duas, mas quatro. E este número tem a ver, não com as pessoas na sua dimensão física, material, mas com as pessoas na sua dimensão interpretativa, enquanto seres portadores de esquemas de percepção do mundo social que são diferenciados devido à estruturação mental em valores e normas condicionadores da acção, maioritariamente incorporados nos processos de socialização nos diferentes grupos de pertença (CASA-NOVA, 2016, p. 1-2).

Ainda de acordo com Casa-nova (2016), no interior de todo e de qualquer sistema cultural, marcado pelo diálogo entre duas ou mais pessoas, cada uma destas não deve ser considerada somente na sua dimensão física e material, mas como seres humanos individuais e individualizados, na dimensão interpretativa e em sua característica una de seres “[...] portadores de esquemas de percepção do mundo social que são diferenciados devido à estruturação mental em valores e normas condicionadores da acção, maioritariamente incorporados nos processos de socialização nos diferentes grupos de pertença” (CASA-NOVA, 2016, p. 2).

13. EDUCAÇÃO E ARTE INDÍGENAS APINAYÉ: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA ESTÉTICA DECOLONIAL

Considerando os conceitos de estética decolonial que apresentamos, passamos a discutir educação e arte indígenas Apinayé, apresentando um contraponto que possibilita identificar contribuições em evidência. Nesse sentido, descrevemos como se efetivam a educação e a arte nas escolas e no cotidiano desse povo.

A educação dos indígenas Apinayé se desenvolve em duas categorias: Educação Indígena e Educação Escolar. A primeira se efetiva nas comunidades, mediatizadas pela família e pelos líderes e anciões, quando ensinam às crianças os saberes tradicionais do grupo, considerando as atribuições no âmbito das meninas e dos meninos. Essa separação também se reflete no ensino, pois a aprendizagem, considera o gênero de cada criança. O que um menino aprende necessariamente não é o mesmo que uma menina deve aprender. Porém, a partir da introdução das crianças na escola, a partir dos seis anos de idade, e nos anos que se seguem, os indígenas poderão optar por uma profissão, considerando as políticas de inclusão que se iniciaram no início do século XXI.

Na educação indígena, os Apinajé buscam passar para suas crianças e jovens os aspectos de sua cultura, que é rica e expressiva. Segundo Albuquerque e Almeida (2019, p. 161):

[...] Atualmente o grupo se esforça para manter vivos ritos, mitos e festas tradicionais, por exemplo: corrida da tora, corte de cabelo, cantorias e alguns tipos de comida; festas: do maribondo, do casamento, do milho, da batata doce, dos mortos e comemoração ao dia do Índio. Também realizam pinturas corporais, contam histórias e fazem o *Xwỳkupu*, bolo Paparuto [...]. (destaque em itálico do texto original).

Também está no horizonte da aprendizagem dos Apinajé a “*gôm hahêk hã mēhkĩnh*” (festa da tinguizada), atividade de pesca coletiva que os indígenas praticam na estação da seca, coletiva ou individualmente em rios e ribeirões, com o uso do tinguí (planta tóxica que adormece os peixes). Também aprendem a fabricar artesanatos, como: flechas, arcos, pulseiras, cocá, brincos, colares, cintos e bolsas de diversos tipos. Além de materiais para decoração de interiores, suportes para panela, abanos, esteiras que servem como portas e também como artefato para dormir e a pintura corporal, elemento repleto de significados que traduzem a identidade dos indígenas enquanto grupo étnico. Essa aprendizagem é estendida aos indígenas de ambos os sexos e de todas as idades, conforme as fotos a seguir.

Imagem 7 - Pintura corporal e adereços



Fonte: Almeida (2015, p. 181).

Imagem 8 - Oficina prática de artesanato



Fonte: Almeida (2015, p. 129).

Imagem 9 - Artesanato “Cofos”, cestarias de palha de babaçu e buriti



Fonte: Almeida (2015, p. 129).

As atividades de aprendizagem e confecção de artesanato e demais práticas socioculturais dos Apinayé são um evento que envolve toda a comunidade. As ações incluem crianças, jovens, adultos e anciões, de ambos os sexos, e também professores, estudantes e lideranças que se mobilizam para cortar a palmeira, preparando-a para confeccionar diferentes objetos que serão utilizados pelos próprios indígenas, ou vendidos para as pessoas que visitam as aldeias (ALMEIDA, 2015). Esses são aspectos que revelam o teor artístico desse grupo indígena, que se revela na perspectiva de uma estética decolonial.

A Educação Escolar, diferentemente da Educação Indígena, é imposta aos Apinayé à revelia dos saberes tradicionais do grupo. Todavia:

[...] a educação escolar tem despertado interesse das comunidades desde a década de 1960, quando Patrícia Ham realizou os primeiros trabalhos sobre a língua desse povo, incluindo cartilhas para auxiliar os professores na sala de aula, material esse que ainda nos dias atuais são utilizadas por professores na alfabetização das crianças. Contudo, a comunidade, seus professores e alunos, se ressentem em relação à hegemonia de uma “pedagogia da indiferença”, quando o sistema educacional ignora a realidade indígena, impondo um currículo pronto com o mesmo material didático das escolas não indígenas, monolíngue em Português, o que se estende também à grande maioria dos professores, que não são indígenas e conseqüentemente, não falam a língua Apinajé (ALMEIDA, 2015, p. 200, aspas do texto original).

Mas, afinal, o que fazer para realizar uma Educação Indígena na escola? Um passo importante é considerar que os estudantes chegam à escola com um repertório de saberes advindos dos conhecimentos adquiridos na Educação Indígena, aquela que é própria

das comunidades. Segundo Almeida (2015), a educação, para se efetivar nos liames da Educação Indígena, mas que possa atender aos ditames da Educação Escolar, pode se materializar ao se trazer para a sala de aula as especificidades da cultura indígena, valorizando as subjetividades, partindo, inicialmente da confecção de materiais didáticos que contemplem a realidade da vida dos indígenas e o que herdaram de seus ancestrais, bem como de seu cotidiano nas aldeias.

Nesse sentido, a educação assume o contorno de agente transformador social, com contribuições relevantes promotoras de uma consciência crítica não somente dos alunos, mas também da comunidade em que se inserem, considerando a interculturalidade em que essas relações se efetivam. Tudo isso pode nos levar a compreender a Educação, assim como a Arte dos Apinayé como fatores que contribuem para uma Estética Decolonial.

14. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo apresentamos um estudo sobre educação e arte Apinayé no contexto de uma estética decolonial. As categorias educação indígena, educação escolar, interculturalidade, educação intercultural e mediação (inter)cultural também estão no horizonte da pesquisa. Além dessas, colonialidade, colonialismo e decolonialidade permitiram um entendimento mais elaborado do objetivo proposto.

Os processos educativos, as artes, e seus artefatos, foram estudados no âmbito da sociedade indígena Apinayé, quando foi possível perceber suas contribuições para uma Estética decolonial. Esta, por conseguinte, ao se reproduzir nas aldeias indígenas, se reveste de características opostas àquelas que historicamente foram introduzidas no imaginário da sociedade ocidental, que desconsiderava

todos aqueles que não fossem brancos, detentores de posses e habitantes da pólis.

Nesse arcabouço socioantropológico estão os indígenas brasileiros, com um histórico de genocídio que ainda nos dias de hoje ocorre, dentre estes, os Apinayé do Bico do Papagaio. Fadadas a uma invisibilidade que as empurra para uma exclusão sistêmica, as mais de 2.400 pessoas que habitam seu território, conquistado a duras penas mediante a luta de seus líderes em 1984, lutam para sobreviver num cenário de extrema vulnerabilidade.

Todavia, o grupo se mantém coeso em relação a suas artes e cultura, e busca formas de levar os conhecimentos tradicionais para as escolas que se instalaram nas suas aldeias, ao mesmo tempo que são conscientes da importância que assume a educação escolar, a qual permite que os indígenas tenham consciência de seus direitos, como povo brasileiro original que são.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinayé**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; ALMEIDA, Severina Alves de (Sissi). Saberes Tradicionais Indígenas nos Processos de Ensino em Escolas Apinajé e Krahô. In: LIBÂNEO, José Carlos; ECHALLAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta (org.). **Em defesa do direito à educação escolar**: Didática, currículo e políticas educacionais em debate. E-book. Disponível em: <http://cepedgoias.com.br/novo-e-book-em-defesa-do-direito-a-educacao-escolar>. Acesso em: 30 out. 2021.

ALCÂNTARA, Celina Nunes de. **O Decolonial na pesquisa em artes no Brasil**. 2018. Disponível em: <https://humanas.blog.scielo.org/blog/2018/10/23>. Acesso em: 20 set. 2021.

ALMEIDA, Severina Alves (Sissi). **Etnossociolinguística e Letramentos: Contribuições para um Currículo Bilingue e Intercultural Indígena Apinajé**. 2015. 358 p. Tese (Doutorado). Orientadora: Rosineide Magalhães de Sousa. UnB, Brasília, 2015.

ALMEIDA, Severina Alves (Sissi) *et al.* Imoralidade como atributo da Gestão Pública no Brasil: Por uma Ética do Devir. **Revista Querubim** – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais, ano 13, v. 4, n. 33, 2017a. ISSN 1809-3264. Disponível em: <http://www.revistaquerubim.uff.br/> Acesso em: 16 out. 2021.

ALMEIDA, Severina Alves; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; SOUSA, Rosineide Magalhães; SILVA, Ângela Maria; FERREIRA, Renato Reis. A pesquisa etnográfica no contexto indígena Apinajé. **JNT - Facit Business and Technology Journal**, v. 1, n. 2, p. 156-176, 2017. ISSN 2526-4281 Disponível em: <https://jnt.faculdadefacit.edu.br>. Acesso em: 06 nov. 2021.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFUGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 20 nov. 2021.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. bras. enferm. [online]**, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004. ISSN 0034-7167. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590>. Acesso em: 03 dez. 2021.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 07 dez. 2021.

CASA-NOVA, Maria José. A mediação intercultural e a construção de diálogos entre diferentes: notas soltas para reflexão. **Actas do Seminário Mediação Socioeducativa: Contextos e Actores** Instituto de Educação. Universidade do Minho, Portugal, 2016.

CUCHE, Denys. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999. 256p.

EDUPORTUGAL. **Mediação Intercultural e Intervenção Social**. Disponível em: <https://eduportugal.eu/opcoes-de-estudo/mediacao-intercultural-e-intervencao-social-2>. Acesso em: 01 dez. 2021.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani (org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files/fazenda-org-o-que-interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. 1999.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. Revista **Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 04 jan. 2022.

FREITAS, Altieres Dias de. **Entre o “Ironista” e o “Decolonial”**: um estudo pragmatista de Walter Mignolo. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pernambuco UFPE. Recife-PE, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Mércio Pereira. **Os Índios e o Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

GÓMEZ, Pedro Pablo. Decolonialidad estética: geopolíticas del sentir el pensar y el hacer. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 369-389, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.92910>. Acesso em: 15 set. 2021.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolíticas**. Cortografias del Deseo. Ed. Traficantes de Sueños, Madrid, 2006.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia**: Realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.

LUCIANO-BANIWA, Gersen 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. 224 p.

MELATTI, Júlio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: HUCITEC, 1993.

MIGNOLO, Walter. **Habitar la frontera**: sentir y pensar la descolonialidad. Barcelona: CIDOB/Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2015.

MIRANDA, Denize Lima; SILVA, Denyse Mota da. Práticas de Letramento Literário: o Leitor e a Obra Literária na Construção do Saber. **JNT - Facit Business and Techonology Journal**, v. 1, n. 10, 2019. ISSN 2526-4281. Disponível em: <https://jnt.faculdadefacit.edu.br>. Acesso em: 5 dez. 2021.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Os Apinayé**. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Belém, 1983.

OLIVEIRA, Luis Sérgio. Expressões da estética descolonial na América Latina Barroco, Cultura e desobediência epistemológica. **TÓPOS**, v. 7, n. 2, p. 113-130, 2013. Disponível em: www.revista.fct.unesp.br. Acesso em: 13 dez. 2021.

PALERMO, Zulma. **Arte y estética en la encrucijada decolonial**. Buenos Aires: Del Signo, 2009. 114 p. ISBN 978-987-1074-75-4. Disponível em: <https://moarquech.files.wordpress>. Acesso em: 15 dez. 2021.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 17, n. 202, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/41070>. Acesso em: 12 set. 2021.

RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização: A integração das populações indígenas no Brasil moderno**. São Paulo: Ed. Schwartz, 1996.

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

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber; ROSEVICS, Larissa (org.). **Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Perse, 2017.

SANTOS, Rafael José dos; BARRETTO, Margarita. Aculturação, Impactos Culturais, Processos de Híbridação: uma revisão conceitual dos estudos antropológicos do turismo. **Turismo em Análise**, v. 17, n. 2, p. 244-261, nov. 2006. Disponível em: www.revistas.usp.br. Acesso em: 11 dez. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Clara Welma Florentino. **Mediação intercultural e conflitos culturais no Brasil**. 2010. 92 p. Monografia (Curso de Direito) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/30962>. Acesso em: 05 maio 2021.

SILVA, Denyse Mota da; PINHO, Maria José de. Língua e cultura na sociedade Apinayé. **Revista Cocar**, Belém, v. 9, n. 18, p. 308-333, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/coca>. Acesso em: 11 out. 2021.

THOMAS, Jim. **Doing critical ethnography**. Sage Production Editor: Tara S. Mead, 1993.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Capítulo 2

LÍNGUA E CULTURA INDÍGENA APINAYÉ: um modelo lexical prototípico¹

APINAYÉ INDIGENOUS LANGUAGE AND CULTURE: a prototypical lexical model

Severina Alves de Almeida

Facit. E-mail: sissi@faculdadefacit.edu.br

Enilde Leite de Jesus Faulstich

UNB. E-mail: enildef@uol.com.br

Rosineide Magalhães de Sousa

UnB. E-mail: rosimaga@uol.com.br

¹ Texto produzido para composição de nota da disciplina “Lexicografia e Terminografia”, primeiro semestre de 2013, doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística LIP/UnB sob a orientação da Profa. Dra. Enilde Faulstich. A orientação da pesquisa foi da Profa. Rosineide Magalhães de Sousa (2-02-2015).

RESUMO

Apresentamos um estudo com os Apinayé, indígenas remanescentes dos Timbira, falantes da Língua Apinayé, classificada como pertencente ao tronco Macro-Jê e família linguística Jê. O grupo, com uma população de 2.782 indígenas distribuídos em 51 aldeias (DSEI-TO, 2021), habita na região do Bico do Papagaio, na fronteira do estado do Tocantins com o Maranhão e o Pará. Falam sua Língua Materna Apinayé e também português, sendo, pois, comunidades bilíngues. O objetivo foi, a partir de elementos da cultura indígena e do léxico da língua Apinayé, elaborar e descrever um modelo lexical prototípico da língua e cultura desse povo indígena. Os procedimentos metodológicos circunscrevem-se na perspectiva da pesquisa qualitativa e etnográfica e se efetivaram mediante estudos teóricos e trabalho de campo. As bases epistemológicas estão representadas pela teoria dos protótipos proposta por Kleiber (1990, 1995, 1999) e por uma literatura específica sobre os Apinayé, com ênfase em Nimuendaju (1983); Da Matta (1976) e Albuquerque (2007, 2010, 2013). Por se tratar de um trabalho inserido numa cultura e língua indígenas, requereu uma atenção maior em relação aos aspectos teórico-metodológicos, considerando a realidade da fronteira étnica.

Palavras-chave: Língua. Cultura. Apinayé. Protótipo. Modelo Lexical Prototípico.

ABSTRACT

We present a study with the Apinayé, indigenous remnants of the Timbira, speakers of the Apinayé Language, classified as belonging to the Macro-Jê Branch and Jê Linguistic Family. The group, with a population of 2,782 indigenous people distributed in 51 villages (DSEI-TO, 2021), living in the region of Bico do Papagaio, on the border of the state of Tocantins with Maranhão and Pará. They speak their mother tongue Apinayé and also Portuguese, being, therefore, bilingual communities. The objective was to draw up and describe a prototypical lexical model of the language and culture of this indigenous people based on elements of indigenous culture and the lexicon of the Apinayé language. The methodological procedures are limited to the perspective of qualitative and ethnographic research and were carried out through theoretical studies and fieldwork. The epistemological bases are represented by the theory of prototypes proposed by Kleiber (1990; 1995; 1999) and by a specific literature on the Apinayé, with emphasis on Nimuendaju (1983); Da Matta (1976); Albuquerque (2007; 2010;

2013). As it is a work inserted in an indigenous culture and language, it required greater attention in relation to theoretical-methodological aspects, considering the reality of the ethnic border.

Keywords: Language. Culture. Apinayé. Prototype. Prototypical Lexical Model.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil existem mais de 340 povos indígenas falantes de 200 línguas aproximadamente (RODRIGUES, 2013), evidenciando um hibridismo cultural (CUCHE, 1999). Segundo Rodrigues (2001, p. 269), “[...] língua e cultura se interpenetram de tal forma, que não se pode conceber uma sem a outra”, de sorte que, sem línguas, não se poderiam ter desenvolvido as culturas humanas, uma vez que as línguas 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, delineamos este artigo, cujo foco é a criação/descrição de um modelo lexical prototípico na língua/cultura Apinayé.

As bases teóricas circunscrevem-se no âmbito da Linguística Cognitiva, vista por Silva (s/d) como uma abordagem da linguagem em perspectiva com o meio de conhecimento e em conexão com a experiência humana do mundo. Isso porque as unidades e as estruturas da linguagem são estudadas não como se fossem entidades autônomas, mas como manifestações de capacidades cognitivas gerais, das organizações de conceitos, de princípios de categorização, de mecanismos de processamento e da experiência individual e sociocultural.

No desenvolvimento do texto apresentamos conceitos de linguística cognitiva, categorização, categorias, protótipo e modelos de condições necessárias e suficientes (CNS), tendo como base os estudos de Kleiber (1990, 1995, 1999), Perez Pino (2007), Lima (2010)

e Faulstich (2013), dentre outros. O intuito é refletir e argumentar sobre esses termos tendo em vista a língua e a cultura indígenas, buscando fundamentar teoricamente a criação de um modelo lexical prototípico na realidade da fronteira étnica, isto é, na situação de contato vivenciada pelo grupo indígena Apinayé da região norte do Brasil.

2. TOCANTINS INDÍGENA

São oito as reservas indígenas em seu território. Todavia, o total de povos é, segundo Albuquerque (2013), sete, quais sejam: Apinayé Javaé, Karajá, Karajá-Xambioá, Krahô, Krahô-Kanela e Xerente. Estima-se que a população indígena no Tocantins é de aproximadamente 11.800 indígenas (ALBUQUERQUE, 2013), computando não somente os que habitam nas aldeias, mas também aqueles considerados urbanos e desaldeados. Vejamos a figura 1 a seguir.

De acordo com Albuquerque (2013), no estado do Tocantins há outros povos indígenas vindos de diferentes regiões do País, totalizando 287 indígenas, convivendo tanto nas cidades do Tocantins como nas aldeias, conforme descrevemos a seguir: 1 Tapuia na Barra do Rio Verde, no município de Sandolândia; 10 Ava-Canoeiros, sendo 1 em Boto Velho, na Lagoa da Confusão e 9 em Canuanã, Formoso do Araguaia; 29 Fulniô em Tocantinópolis; 41 Tuxa, sendo 10 em Canuanã, em Formoso do Araguaia, e 8 desaldeados, também em Formoso do Araguaia, 12 em Gurupi e 1 em São João, no Formoso do Araguaia; 8 Apurinã e 132 Atikum desaldeados em Gurupi; 3 Makuxi; 19 Pankaruru desaldeados em Gurupi; 29 Guarani, sendo 1 desaldeado em Araguaína, 1 urbano em Santa Fé do Araguaia, 13 na aldeia Kurehe, 6 na aldeia Warilyty e 8 na aldeia Xambiá, todos na reserva Karajá-Xambioá, no município de Santa Fé do Araguaia; 11 Guajajara, sendo 1 na aldeia Karajá-Xambioá em Santa Fé do Araguaia, 7 na aldeia Apinayé Botica, 3 na aldeia Apinayé Mariazinha; esta última também abriga 3 indígenas da etnia Krikati. Veja o mapa a seguir.

Figura 1 - Mapa do Estado do Tocantins, Brasil, destacando as áreas indígenas



Fonte: <http://www.palmas.org>. Acesso em: 13 jan. 2022.

3. OS APINAYÉ

Os Apinayé, segundo Nimuendaju (1983) e Da Matta (1976) são um povo indígena remanescente dos Timbira, falantes da Língua Apinayé pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê e família linguística Jê (RODRIGUES, 1986). A população Apinayé é de 2.782 indígenas distribuídos em 51 aldeias, conforme o Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI-TO, 2021), habitando na região do Bico do Papagaio, na fronteira do estado do Tocantins com o Maranhão e o Pará. Falam sua Língua Materna, o Apinayé, e também o português, sendo, pois, comunidades bilíngues.

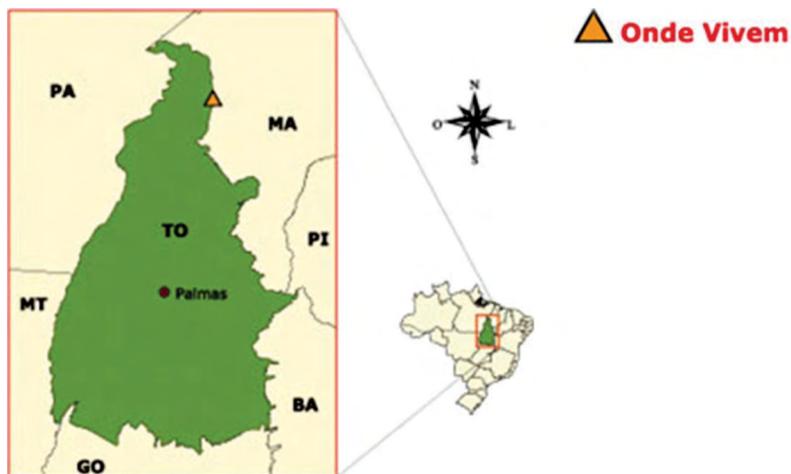
Com efeito, a etnologia Apinayé documentada por Kurt Nimuendaju ([1937]1983), Roberto da Matta (1976) e Francisco Edviges Albuquerque (2007), classifica esse grupo indígena como Timbira. Mellati (1976) considera que os Apinayé, tanto no que concerne à sua estrutura social quanto à localização geográfica, se situam entre os Kayapó e os demais Timbira. Da Matta (1976) disso se vale para comparar os resultados da pesquisa entre os Apinayé (Timbira Ocidentais) com os obtidos por outros pesquisadores entre os Timbira Orientais (Ramkokamekrá, Krikatí, Krahô) e os Kayapó. Essa comparação não só ilumina certos pontos da estrutura Apinayé, como, reciprocamente, serve para esclarecer elementos das outras sociedades Jê. Em momentos diversos os autores citados concordam que os Apinayé caracterizam-se por uma organização social sofisticada composta por diversos sistemas de metades cerimoniais e grupos rituais e aldeias populosas. Predominantemente são caçadores-coletores, praticando uma horticultura centrada em tubérculos.

4. CONTATO

No tocante à situação de contato dos Apinayé com a sociedade não indígena, Albuquerque (2007, p. 8) informa que esse po-

vo começou “a ser integrado à história do Brasil com a ocupação do sertão nordestino e com a intensificação da navegação do rio Tocantins”, e que a ocupação do sertão do Maranhão, da Bahia e do Piauí é consequência da criação extensiva de gado que, no período colonial, servia para alimentar as populações dos engenhos litorâneos, tendo esse gado avançado pelos sertões até chegar ao sertão goiano, atual Tocantins, na região onde se achavam os indígenas.

Figura 2 - Mapa do estado do Tocantins, Brasil, destacando a área onde vivem os Apinayé



Fonte: <http://www.culturasindigenas.org>. Acesso em: 13 jan. 2022.

5. ORGANIZAÇÃO SOCIAL

Os Apinayé, como os demais povos Jê do Brasil central, possuem uma sofisticada organização social composta por vários sistemas que se traduzem por metades cerimoniais e rituais. Em detri-

mento de uma situação de contato que atua na contramão de seus interesses, os indígenas buscam formas de preservação de seus modos de vida que se manifestam em atividades culturais próprias do grupo, além da língua materna que se mantém ativa. Habitando uma área de transição entre o cerrado e a região amazônica, o grupo se relaciona com a sociedade de seu entorno não livre de conflitos. Está em jogo a sobrevivência de um povo que ainda no século XVII, mais precisamente entre 1633 e 1658, teve o primeiro contato com os Jesuítas que desciam pelos rios Araguaia e Tocantins, mantendo contato mais constante com os indígenas do norte de Goiás e sul do Pará (NIMUENDAJU, 1983). Segundo Da Matta (1976), até a década de 1940 os Apinayé mantinham rigorosamente seu sistema ritual operante, bem como a essência de sua estrutura social, que os caracteriza como Timbira.

Os Apinayé são bilíngues (Apinayé/português), o que contribui para uma situação sociolinguística muito peculiar. A ocorrência de contato social, linguístico e cultural com a sociedade não indígena promove identidades e constrói subjetividades na dinâmica da convivência na fronteira étnica. De acordo com Bortoni-Ricardo (2011), povos tradicionais caracterizados como minorias linguísticas, a exemplo dos Apinayé, estabelecem diálogo via redes sociais, favorecendo a emergência de competências comunicativas caracterizando uma etnografia da comunicação, na concepção de Dell Hymes (1972).

6. OS KIYÊ²

Os povos indígenas constituem-se como sociedades altamente instituídas e por demais complexas. Suas organizações sociais se-

² Kiyê é uma palavra do vocabulário indígena que significa grupo, metade (NIMUENDAJU, 1983, p. 26). Segundo esse autor, os Apinayé são organizados em quatro Kiyês: Ipôg-nyô-txwúdn; Ikré-nyô-txwdúdn; Krã-ô-mbédy e Kré'kára.

guem princípios e orientações cosmológicas e ancestrais fortemente marcadas por funções de subgrupos sociais ou metades (clãs, kiyê, fratrias, sibs, grupos etários), que articulados entre si conformam a possibilidade de existência do grupo étnico. Cada subgrupo exerce funções primordiais para a existência do grupo como tal, ou seja, cultural e etnicamente distinto de outros. As mulheres exercem funções socioeducativas fundamentais para a continuidade do grupo, razão pela qual são geralmente a causa de guerras intra ou intertribais. As crianças, os jovens, os adultos, os velhos, os pajés, cada um tem sua importância e sua função no grupo ao que pertence e cada qual, individualmente, se reporta a uma unidade social e política, favorecendo a continuidade da tribo (LUCIANO, 2006).

Na sociedade Apinayé a mulher exerce um papel primordial na organização social do grupo que, mesmo enfrentando toda sorte de extermínio, se sustenta até hoje e tenta manter viva suas tradições, seus ritos e costumes, seus cerimoniais, seus artesanatos, enfim, sua identidade. Esses são aspectos culturais importantes para que se preserve uma sociedade que traz arraigada no seu interior uma axiologia atualmente tão ausente em nossa sociedade. A família nuclear³ tem muita importância para os Apinayé e é para a esposa (Id-Prô) que o marido (Id-Biyên) constrói a casa (Ikré). Em caso de separação o homem não pode obrigar a mulher a deixar a casa. Ele é quem deve se retirar, e isso vale até mesmo para as mais altas hierarquias do poder político das aldeias, o que se estende também para as causas da separação, pois, mesmo que se comprove o adultério por parte da mulher, é o homem quem vai embora, quase sempre para a casa de sua mãe. O casamento é um ritual bastante reverenciado pelos Apinayé, muito embora esteja um pouco descaracterizado, pois

³ Na sociedade Apinayé existem dois tipos de família, a nuclear, formada pelos pais e filhos, e a extensa, que comporta também o marido que se agrega à família da esposa, e sua “parentela” – (NIMUENDAJU, 1983); (DA MATTA, 1976).

a cerimônia que durava uma semana atualmente se reduz a algumas horas, o que na fala de Kamêr Kamrôr (Dona Josina) senhora mãe, avó, bisavó e tataravó – ela não sabia quantos anos tinha, – “é culpa da televisão e do jogo de bola”⁴.

Não obstante o número reduzido de Apinayé, a ordem exogâmica dos Kiyê prevalece, de sorte que as mulheres de um Kiyê deveriam só casar com os homens de um determinado Kiyê⁵. Estes, por sua vez, denominados “Pebkaág” – pemb, guerreiro – no cerimonial de sua iniciação aprendem, entre outras coisas, como escolher uma “boa moça” para ser uma “boa esposa”; como deve tratar a esposa, não a maltratando, mas levar em consideração os seus desejos; que o adultério, da parte do marido, também é condenável. Tudo isso ocorre no pátio da aldeia sob a orientação dos mais velhos. Aliás, estes se apresentam como referência para os mais jovens, que aprendem a respeitá-los e deles recebem as regras básicas que favorecem uma convivência harmoniosa da/na comunidade.

7. LINGUÍSTICA COGNITIVA, CATEGORIZAÇÃO, CATEGORIAS, MODELO DE CONDIÇÕES NECESSÁRIAS E SUFICIENTES (CNS) E PROTÓTIPOS

Para criar um modelo lexical prototípico na língua/cultura Apinayé é importante, minimamente, dominar alguns conceitos dos termos que servem como suporte para a sua construção, e é isso que fazemos a seguir.

⁴ Presenciamos dois casamentos, um na aldeia São José e outro na Mariazinha. Na São José, Kamêr Kamrôr (Dona Josina) reclamou, pois no momento da cerimônia, simultaneamente, algumas famílias não compareceram porque estavam assistindo a “Luciano Huck” e alguns moços jogavam futebol num campo no centro da aldeia. Lamentavelmente Dona Josina nos deixou em 2017.

⁵ Segundo Kamêr Kamrôr (Dona Josina) esse costume está quase desaparecendo, pois cada dia mais cedo as garotas se iniciam no sexo, e por vezes terminam casando um pouco fora da tradição.

7.1 Linguística Cognitiva

Data dos anos finais da década de 1970 e início da década de 1980 o surgimento do termo “Linguística Cognitiva” impulsionado, segundo Silva (s/d), por um lado, pelo crescente interesse acerca do fenômeno da significação, o qual já havia sido evidenciado pelo movimento da semântica gerativa, mas fora da tradição gerativa; e, por outro, por pesquisas na área da psicolinguística, notadamente nos trabalhos de Rosch (1978), abordando o papel primordial dos protótipos no processo da categorização. Considerando a importância atribuída aos aspectos funcionais dos fenômenos linguísticos, especialmente no que diz respeito à função categorizadora da linguagem; e também pelo fato de desenvolver uma análise linguística, com base na observação do uso linguístico, Silva (s/d) argumenta, nos termos de Langaker (1987, p. 46) que:

[...] a linguística cognitiva justamente como “usage-based model”, opondo-se assim ao abandono chomskyano da “performance” linguística [...] é um tipo de linguística pragmaticamente orientada, tanto teórica como metodologicamente (como faz notar Nuyts 1993). Ela sintoniza, portanto, com várias escolas e teorias (recentes e antigas) que se concentram no uso da linguagem e nas funções por esta desempenhadas. Em particular, é grande a sintonia entre a linguística cognitiva e a linguística funcional e tipológica, tal como tem sido desenvolvida por Givón (1979, 1984, 1989, 1995) e outros. Mas a linguística cognitiva não é uma reduplicação da pragmática linguística, já que esta é apenas uma das disciplinas linguísticas, que se ocupa das línguas como instrumentos de ação e de comportamento (SILVA, s/d, p. 4, aspas do texto original).

Na perspectiva desse autor, a terminologia “cognitiva” da linguagem não é nova, em contraposição a alguns cognitivistas, nome-

adamente Lakof (1987), desde que Swiggers (1988) identifica uma longa tradição de estudo da linguagem em consonância com a percepção e o conhecimento, correlacionados com três marcos anteriores ao século XX, quais sejam, a hermenêia⁶ de Aristóteles, a gramática especulativa medieval e a gramática filosófica. Com efeito, concordamos com Silva quando argumenta que uma das capacidades cognitivas mais expressivas e de fundamental importância é a categorização, vista como o processo mental da identificação, da classificação e da nomeação de diferentes entidades como membros de uma determinada categoria.

7.2 Categorização, Categoria e CNS

Com efeito, e tendo como base os estudos de Rosch (1978), coexistem dois princípios gerais e fundamentais no que tange à formação de categorias: o primeiro tem a ver com a função dos sistemas de categoria, cuja tarefa é fornecer o máximo de informação com o menor esforço cognitivo; o segundo diz respeito à estrutura, às informações fornecidas, pressupondo que o mundo percebido vem por meio de informações estruturadas em vez de atributos arbitrários ou imprevisíveis. Assim, o máximo de informação com menor esforço cognitivo é alcançado se as categorias delinham estruturalmente o mundo real, tanto quanto possível. Esta condição pode ser conseguida por meio do mapeamento de categorias de acordo com determinadas estruturas de atributos, pela definição ou redefinição de atributos para prestar um determinado conjunto de categorias devidamente estruturado. Esses princípios são elaborados a seguir.

⁶ De Int. é um texto do filósofo grego Aristóteles de Estagira...Atualmente, entende-se por hermenêutica um ramo da filosofia preocupado com a interpretação crítica de textos. Em grego antigo, no entanto, ἐρμηνεία, hermenêia, tem como significado principal declarar, anunciar, explicar. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Da_Interpreta. Acesso em: 26 jan. 2022.

7.3 Os Princípios - Organização Cognitiva e o Mundo Percebido

Organização Cognitiva: Segundo Rosch (1978), a organização cognitiva é o primeiro princípio e, não obstante, contém a quase noção de senso comum que, como um organismo, o que se busca é agrupar uma grande quantidade de informações sobre o objeto estudado, preservando os recursos cognitivos, tanto quanto possível. Dessa forma, categorizar um estímulo significa considerá-lo, para efeitos dessa categorização, não apenas o equivalente a outros estímulos na mesma categoria, mas também diferentes estímulos não nessa categoria. Por um lado, afigura-se uma vantagem para o organismo ter tantas propriedades quanto possível, princípio que levaria à formação de um grande número de categorias com discriminações como uma divisão entre categorias dentro do possível. Por outro lado, um dos objetivos da categorização é reduzir as infinitas diferenças entre estímulos a proporções comportamental e cognitivamente utilizáveis. É uma vantagem para o organismo, não para diferenciar um estímulo de outras pessoas quando essa diferenciação é irrelevante para os fins em questão (ROSCH, 1978).

O Mundo Percebido: O segundo princípio da categorização proposto por Rosch (1978) afirma que, ao contrário dos conjuntos de estímulos utilizados no laboratório-conceito, tarefas tradicionais de habilitações, o mundo percebido não é um conjunto total não estruturado de atributos coincidentes equiprováveis. Em vez disso, os objetos materiais do mundo são percebidos a possuir, segundo Garner (1974) citado por Rosch (1978), de alta estrutura correlacional. Isto é, dado um conhecedor perceber os atributos complexos de penas, peles e asas, é um fato empírico fornecido pelo mundo percebido, ou seja, as asas coocorrem com penas mais do que com pele. Um determinado objeto com suas propriedades intrínsecas é um fato do mundo percebido, como os atributos perceptuais de cadeiras

que são mais propensos a ter atributos específicos do ato de sentar, do que objetos com a aparência de gatos. Em suma, as combinações que nós percebemos como os atributos de objetos reais não ocorrem de maneira uniforme. Alguns se apresentam pares, triplos, etc., e são bastante prováveis, aparecendo em combinação, por vezes, com um, ora com outro atributo; uns são raros; outros mais corriqueiros, podendo, empiricamente, ocorrer ou não.

Como se Categoriza: De acordo com Kleiber (1995, p. 23), o questionamento acerca de “como se categoriza” corresponde à resposta “aristotélica” clássica, uma vez que, a priori, a categorização se dá sobre uma base de propriedades comuns. Para esse autor:

[...] El agrupamiento em una misma categoría de objetos diferentes no conlleva a mayores dificultades, si se admite que los elementos reunidos presentan un cierto número de atributos común. Para decidir la pertenencia de x a la categoría de los porros, basta con verificar si la x em cuestión posee los atributos que constituyen el denominador común de la categoría, dicho de otra manera, si es un animal, unmamífero, etc. (KLEIBER, 1995, p. 23).

O que Kleiber enfatiza nessa definição de categorização é que se estas propriedades são constatadas no objeto em análise, sem dúvida esse animal é um cachorro. Sendo assim, sempre que o intuito for categorizar algo, é fundamental que se observe se tal caracterização atende às exigências do modelo de “condições necessárias e suficientes” (CSN), ou conforme R. W. Langacker (1987) *apud* Kleiber (1995, p. 23) ao “[...] modelo de los atributos criteriosales”.

Kleiber (1995, p. 25) recorre a D. Geeraerts (1988) pontuando que “[...] a necessidade e o caráter suficiente não se aplicam ao mesmo objeto, pois, a necessidade alcançada por cada uma das suas condições, indica que o caráter suficiente concerne ao conjunto das

condições necessárias”. É, portanto, uma conjunção satisfatória de traços necessários que constitui a definição de uma categoria.

De acordo com Lima (2010, p. 110) categorizar é uma atitude “inerente aos seres humanos desde os primeiros momentos de vida, porque o cérebro dá forma às estruturas que espelham o ambiente externo em uma forma categorial”. A autora nota que toda essa classificação vem da interação com o meio em que está inserido. “Se nós não interagirmos com o ambiente, nós não teremos o que classificar; o ambiente influencia muito no modo como nós categorizamos a informação” (LIMA, 2010, p. 110). Então, dependendo do ambiente interacional, as categorias podem mudar para refletir o ponto de vista de uma informação em determinado contexto.

Essa mesma autora recorre a Lakoff (1986), argumentando que não existe nada mais básico do que a categorização para o nosso pensamento, nossa percepção, nossa ação e fala. Todas as vezes que vemos alguma coisa como um tipo de coisa, ou como parte de alguma coisa, nós estamos categorizando, e mais:

[...] Isso ocorre, principalmente, pelas características oriundas das similaridades e diferenças existentes entre conceitos, dentro de determinado contexto. A elaboração de categorias geralmente é referida como uma metodologia na qual, conceitos formam novas categorias pelas características inerentes a eles próprios (LIMA, 2010, p. 110).

Nesse sentido, cabe afirmar que uma das mais basilares funções da mente (associada à linguística cognitiva) é a capacidade de interpretar significados e sedimentar informações, pois, uma vez que essas são adquiridas, é possível transformá-las em conhecimento. Sendo assim, as categorias se processam na mente a partir das informações recebidas, perceptíveis por que as estruturas cognitivas as organizam, tornando possível elencar determinadas coisas como pertencentes a determinadas categorias.

7.4 Protótipos

Teóricos, por exemplo, Lakoff (1987) e Kleiber (1990), asseguram que, mesmo em detrimento da sua evidência linguística e psicológica, a noção de protótipo tem-se mostrado complicada e não desprovida de polêmicas. Para Silva (s/d), no âmbito da linguística cognitiva, as reinterpretações formuladas por Geeraerts (1989) e Grondelaers e Bakema (1994) são, possivelmente, as mais coerentes e produtivas. “A ideia fundamental de Geeraerts é a de que a prototipicidade é, por si própria, uma noção prototípica, no sentido de que não se reduz a um único fenómeno, a uma única característica ou efeito, mas compreende vários fenómenos, várias características ou efeitos distintos e não necessariamente co-extensivos” (SILVA, s/d, p. 7).

Respondendo ao questionamento: “O que é um protótipo?”, Kleiber (1995, p. 47) recorre a Rosch afirmando que:

[...] la noción de prototipo como el ejemplar más idôneo e incluso el mejor caso, el mejor representante o caso central de una categoria. Se trata pues de una acepción técnica diferente del sentido corriente de primer ejemplar de um modelo (vehículo) construido antes de lá fabricacion en serie.

Essa noção de protótipo é partilhada também por Faulstich (2013)⁷, isto é, que a ideia de protótipo, conforme reza o senso comum é inadequada e, como exemplo, apresenta a fabricação em série de um determinado modelo automobilístico que, de forma recorrente, afirma-se ser “tal modelo” o “protótipo de tal carro”. Kleiber (1995, p. 56) elucida afirmando que “[...] um protótipo é um caso típico de uma categoria” e, sendo assim, os demais elementos são equiparados a esta categoria a partir de sua semelhança com o protótipo, o que será apresentado de forma mais esclarecedora a seguir.

⁷ Fala proferida pela professora Enilde Fausistich (2013) durante as aulas, com adaptações.

8. MODELO LEXICAL PROTOTÍPICO NA LÍNGUA E CULTURA APINAYÉ

Trabalhos como o de Perez Pino (2007) informam que a teoria do protótipo originou-se nos estudos de Eleanor Rosch (1975) sobre a estrutura interna das cores, das aves, dos frutos e de outras categorias. Em seguida, tal teoria foi desdobrada em dois âmbitos, o da Psicologia, com vista à elaboração de modelos formais da memória conceitual humana, de interesse também para a Inteligência Artificial; e no da Linguística, em particular no campo da Semântica, sob a designação de Semântica do Protótipo. Esse autor afirma ainda que a teoria dos protótipos apresentada por Kleiber (1990) rompe com a concepção clássica aristotélica que versa sobre a categorização, ao mesmo tempo que propõe uma nova teoria sobre a temática, e mais: o núcleo deste empreendimento é a afirmação de que, para se estabelecer uma categoria, os membros não precisam, necessariamente, compartilhar todas as propriedades. Portanto, o processo de categorização não se limita apenas ao descobrimento de uma regra de classificação, mas busca características globais de formação de protótipos de referência.

Ainda de acordo com Perez Pino (2007), Kleiber apresenta duas versões acerca da teoria do protótipo. Primeiro ele trabalha com a versão standard, buscando apresentar seus pontos mais pertinentes, afirmando que tal versão foi concebida por Rosch (1975), produzindo uma verdadeira revolução nos estudos das categorias. Nas palavras de Kleiber, “[...] o protótipo para Rosch pode ser definido da seguinte maneira: *comme étant le meilleur exemplaire ou encore la meilleure instance, le meilleur représent ou l’instance centrale d’une catégorie*” (KLEIBER 1990, p. 47-48 *apud* PEREZ PINO, 2007, p. 2).

Nesse sentido:

[...] Os aspectos graduais de proximidade com o protótipo no âmbito de uma categoria ficam definidos pela frequência de uso entre os sujeitos. Trata-se de um ponto crucial, já que para a versão standard o critério para selecionar o protótipo está em sua elevada frequência. Esta forma de pensamento vai de encontro com o modelo CNS, pois diferentemente deste que busca estabelecer categorias verdadeiras, o modelo da teoria dos protótipos busca compreender os mecanismos reais que possibilitam estabelecer categorias (PEREZ PINO, 2007, p. 4).

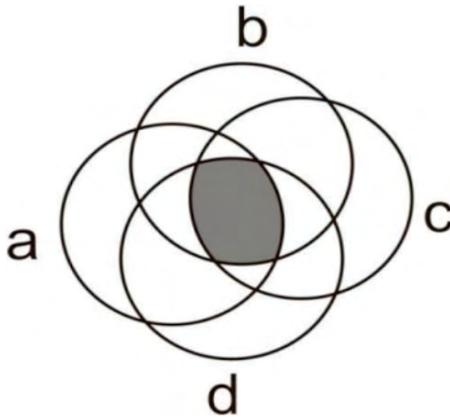
Evidencia-se, assim, que, ao apresentar uma categoria dispersa e variável, também são introduzidos novos fatores de organização, uma vez que:

[...] Ces propósitos formulent une conception de la catégorie et de la catégorisation qui est double: elles tracent, d'un côté, la structuration interne des catégories (la dimension horizontale) et établissent, de l'autre, quelles sont les grandes lignes de la structuration intercatégorielle (la dimension verticale) (KLEIBER, 1990, p. 45 *apud* PEREZ PINO, 2007, p. 4)⁸.

Considerando a concepção do modelo standard, Perez Pino assinala que o protótipo é visto como uma aplicação psicológica, isto é, a prototipicidade está vinculada à cognição, aspecto também defendido por Faulstich (2013). Rosch (1975) *apud* Perez Pino (2007) acrescenta que o protótipo atua como ponto de referência cognitiva, de sorte que em torno deste a categoria se organiza, situando-se no centro os exemplares que têm maior semelhança com o protótipo e, na periferia, os que têm menor semelhança, como podemos verificar na figura a seguir:

⁸ Essas propostas formulam uma concepção de categoria e de categorização dupla: traçam, por um lado, a estruturação interna das categorias (a dimensão horizontal) e estabelecem, por outro, quais são as linhas mestras da estruturação intercategoriais (a dimensão vertical) (KLEIBER, 1990, p. 45 *apud* PEREZ PINO, 2007, p. 4). Tradução com auxílio do Google: <https://translate.google.com.br>. Acesso em: 26 jan. 2022.

Figura 3 - Representação da versão standard da Teoria dos Protótipos. Givon (1986)



Fonte: Perez Pino (2007).

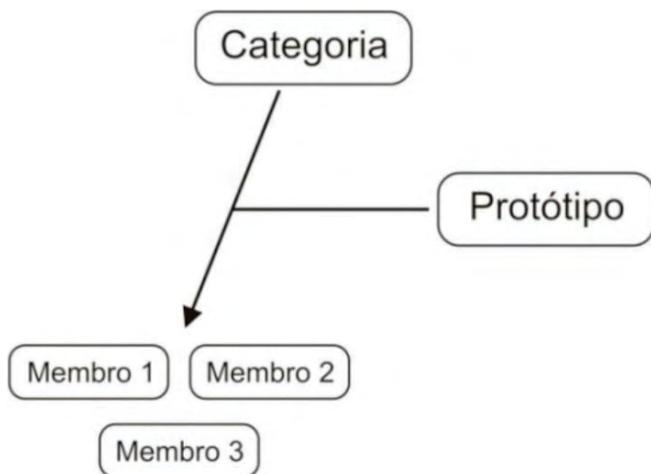
A proposição para tal organização está no fato de:

- a) Les membres prototypiques son catégorisés plus vite que les membres non prototypiques;
- b) Les membres prototypiques son appris en premier par les enfants;
- c) Les prototypes servent de point de référence cognitif;
- d) Les prototypes son généralement mentionnés en premier lorsqu'on demande d'énumérer les membres d'une catégorie (KLEIBER, 1990, p. 58 *apud* PEREZ PINO, 2007, p. 5)⁹.

⁹ a) Os membros prototípicos são categorizados mais rapidamente do que os membros não prototípicos;
b) Os membros prototípicos são primeiramente aprendidos pelas crianças;
c) Os protótipos servem como referência cognitiva;
d) Os protótipos geralmente são mencionados primeiro quando se pede para listar os membros de uma categoria (KLEIBER, 1990, p. 58 *apud* PEREZ PINO, 2007, p. 5). Tradução com auxílio do Google: <https://translate.google.com.br>. Acesso em: 26 jan. 2022.

Em uma segunda fase, o protótipo não é visto como eixo no qual a categoria se constrói, mas como uma entidade construída com base nas propriedades típicas da categoria ou, em outras palavras, o melhor exemplar de uma categoria, conforme segue:

Figura 4 - Representação da segunda fase da versão standard segundo Kleiber (1990, p. 155)



Fonte: Perez Pino (2007, p. 5).

Para concluir a apresentação da versão standard, Kleiber (1990, p. 82) *apud* Perez Pino (2007, p. 5) concebe uma proposta de classificação idealizada por Rosch e sua equipe com relação à hierarquia dentro de uma categoria de base. Niveau superordonné: Animal Niveau de base: Chien; Niveau subordonné: boxer. É nessa perspectiva que desenvolvemos o modelo a seguir, situado na realidade da língua/cultura indígenas Apinayé. Nesse sentido, o modelo a seguir estrutura-se na proposta de classificação concebida por Rosch, tendo em vista a hierarquia dentro de uma categoria de ba-

se, a partir da apresentação da versão standard proposta por Kleiber (1990, p. 82) *apud* Perez Pino (2007, p. 5), a partir da seguinte configuração:

- 1) Niveau superordonné: Animal;
- 2) Niveau de base: Ropkror (onça);
- 3) Niveau subordonné: Ropkror Kamrêk (tigre); Ropkror Tyk (pantera); Rop (cachorro).

9. MODELO LEXICAL PROTOTÍPICO NA LÍNGUA E CULTURA APINAYÉ¹⁰

CATEGORIA: ANIMAL

Figura 5 - Ropkror: Onça - Protótipo



¹⁰ Elaboração das autoras. Figuras 5, 6, 7 Onças. Fonte: <https://www.google.com>. Acesso em: 22 jan. 2022. Fig. 8 - Cachorro: Meu Sobrinho Fubá. Fonte: As autoras.

Figura 6 - Ropkror Kamrêk: Tigre - Membro 1



Figura 7 - Ropkror Tyk: Pantera - Membro 2



Figura 8 - Rop: Cachorro - Membro 3



Considerando a proposta do modelo em tela, encontramos em Kleiber (1990, p. 87) citado por Perez Pino (2007, p. 6), as argumentações que sustentam nossas afirmações, isto é, a proposição de que a categoria de base se manifesta em três planos:

1) Du point de vue perceptuel, avec la perception d'une forme globale similaire, la representation par une simple image mentale de toute la catégorie et une identification rapide;

2) Du point de vue de la fonction, avec un programme moteur général similaire;

3) Du point de vue de la communication, avec l'emploi de mots qui, d'une part, sont les plus courts, les plus communément employés et utilisés dans les contextes neutres, et qui, d'autre part, sont appris en premier par les enfants et entrent les premiers dans le lexique d'une langue.

Os léxicos expressos na língua Apinayé foram extraídos de Albuquerque (2010, p. 67). Nesse sentido, Perez Pino conclui ser a

categoria de base o nível mais informativo, já que é o nível que apresenta o maior número de atributos comuns.

Quanto ao modelo identificado na língua/cultura Apinayé, a categoria de base, representada por **Ropkror (onça)**, se explica por ser esse o **Niveau superordonné (Animal)**, na cultura indígena desse povo o mais representativo, conhecido por todas as comunidades, pois faz parte do universo cultural e mítico indígena. Já o Niveau subordiné: **Ropkror Kamrêk (tigre)**, **Ropkror Tyk (pantera/onça preta)**; e **Rop (cachorro)** foram elementos introduzidos pela cultura não indígena, uma vez que as concepções do que seja “tigre”, “onça preta” e “cachorro” não faziam parte nem da cultura nem do léxico da língua Apinayé tendo sido incorporados a partir da situação de contato com a sociedade hegemônica.

Com efeito, a **Ropkror (onça)** é considerada pelos Apinayé como o protótipo de um animal, o que para eles representa ser diferente do “**Panhin**” (índio), pois vive no mato, é feroz, tem quatro patas, e não pode ser caçado pelo índio. Eles veem a onça como “caçador” do índio. Igualmente, o **Ropkror Kamrêk (tigre)** e **Ropkror Tyk (pantera)**, para os Apinayé é um tipo de onça, mas aparece num nível subordinado, pois não é tão temido quanto a onça, apresentando outros atributos em comum, sendo que esse nome lhe foi dado a partir do contato com a cultura não indígena, o que levou a língua Apinayé a construir um léxico a partir do nome original na língua indígena. Isso porque o tigre nada mais é, na cultura Apinayé, do que aquilo que na cultura não indígena é um “gato do mato”, portanto sem a agressividade da onça, e que, diferentemente desta, pode ser caçado pelo índio.

A **Ropkror Tyk (pantera)** é também conhecida como gato preto, tendo os mesmos tributos do tigre. Já Rop (cachorro), inserido na cultura indígena pelos “Kupen” (não índio/branco), está no nível subordinado da categoria animal à qual está filiada a onça, e aqui

também um novo léxico foi criado para nomear esse tipo de animal, a partir de um desdobramento do nome original “**Ropkror**”. Para os Apinayé “**Rop**” é uma “pequena onça”, pois tem todos os atributos “físicos” da “**Ropkror**”. A semelhança, pois, de cada um desses animais, se dá a partir da concepção de que tanto a onça (**Ropkror**), quanto o tigre (**Ropkror Kamrêk**), a **Ropkror Tyk** (pantera) e o cachorro (**Rop**), obedecem a um nível hierárquico, a partir do modelo standard proposto por Kleiber (1990, p. 82).

Nessa perspectiva, a singularidade da cultura indígena, ao nomear o cachorro num nível hierárquico subordinado à onça, é revelador no sentido de apresentar as idiossincrasias das culturas em ação. Isso porque na cultura não indígena jamais o cachorro seria associado a uma onça, pois os aspectos cognitivos que determinam a associação de determinada coisa a uma categoria de base se estabelecem por critérios diferentes do universo indígena. Para os Apinayé a nomeação é muito simples, obedecendo a uma “ordem” natural de sua visão de mundo, acrescentando um predicado ou reduzindo o léxico da categoria de base, conforme o modelo apresentado.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, descrevemos uma pesquisa sobre protótipo a partir de um estudo teórico sobre categorização, categorias e modelo de condições necessárias e suficientes (CNS). O intuito foi, a partir da teoria dos protótipos de Kleiber, construir um modelo lexical prototípico na língua/cultura indígenas Apinayé. Nesse sentido, e considerando os estudos de Douglas Henrique Perez Pino (2007), que tem se dedicado a estudar a teoria de Kleiber, além de outros autores, foi possível idealizar um modelo prototípico de palavras da língua Apinayé tendo em vista a cultura na qual a língua falada por esse grupo indígena se insere.

Salientamos que, por ser este um trabalho preliminar implicado numa teoria de que só agora tomamos conhecimento, pode apresentar algumas lacunas, o que possivelmente será reparado em trabalhos futuros. Entretanto, acreditamos que conseguimos minimamente nos apoderar dos conceitos mais elementares exigidos para sua elaboração, o que favoreceu o resultado final. Porém, mais importante do que um resultado muito expressivo, é o fato de perceber que culturas diferentes estabelecem critérios diferentes de organização conceitual do léxico de suas línguas, e que o fato de algo estar associado a um determinado nível hierárquico não invalida sua importância no contexto em que está inserido. São trocas simbólicas que favorecem a convivência entre os diferentes, em suas diferentes sociedades e diferentes culturas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edwiges. Índios do Tocantins: Aspectos Históricos e Culturais. In: SILVA, Norma Lúcia da; VIEIRA, Martha Victor (org.). **Ensino de História e Formação Continuada: Teorias, Metodologias e Prática**. Goiânia. Ed. PUC Goiás, 2013.

ALBUQUERQUE, Francisco Edwiges. **Dicionário Escolar Apinayé**. Panhi Kaper – Kupen Kaper – Apinayé – Português. FALE UFMG. 1. ed. Belo Horizonte, 2010.

ALBUQUERQUE, Francisco Edwiges. **Contribuições da fonologia para a educação indígena bilíngue e intercultural Apinayé**. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

ALMEIDA, Severina Alves de (Sissi). **A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural: Um Estudo So-**

ciolinguístico das Aldeias São José e Mariazinha. 2011. 197 p. Dissertação (Mestrado). Araguaína: [s.n], 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CUCHE, Denys. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999. 256 p.

DA MATTA, Roberto. **Um mundo dividido: a estrutura social dos índios Apinayé**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1976.

FAULSTICH, Enilde. **Aulas ministradas durante a disciplina “Lexicografia e Terminografia”**. Programa de Pós-Graduação em Linguística LIP/UnB, 2013.

KLEIBER, Georges. **La sémantique du prototype: catégories et sens lexical**. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

KLEIBER, Georges. **La semántica de los prototipos du prototype: categoría y sentido léxico**. Tradução: Antônio Rodríguez. Visor Libros, 1995. p. 23-61.

KLEIBER, Georges. **Problèmes de sémantique – La polysémie en questions**. Villeneuve d’Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 1999.

LAKOFF, G. **Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind**. Chicago: The University of Chicago, 1986.

LIMA, Ângela Borém de Oliveira. Modelos de categorização: apresentando o modelo clássico e o modelo de protótipos. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 15, n. 2, p. 108-122, maio/ago. 2010.

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.

MELATTI, Júlio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: HUCITEC, 1976.

NIMUENDAJU, Curt. **Os Apinayé**. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém, 1983.

PINO, Douglas Henrique Perez. **Resenha da Obra La Sémantique du Prototype**: Catégories et Sens Lexical. 2007. Disponível em: www.letras.ufscar.br. Acesso em: 12 set. 2013.

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

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 2001.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Indígenas Brasileiras**. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. 29 p. Disponível em: <http://www.laliunb.com.br>. Acesso em: 10 set. 2014.

SILVA, Augusto Soares. (s/d). **A Linguística cognitiva uma breve introdução a um novo paradigma em linguística**. Universidade

Católica - Faculdade de Filosofia de Braga. Fonte: <http://www.facfil.ucp.pt/lingcognit.htm>. Disponível em: <http://www.inf.unioeste.br/> Acesso em: 7 mar. 2015.

SILVA, Augusto Soares. Olhando para a flexibilidade do significado: evidências da polissemia. In: SILVA, Augusto Soares (org.). **O Mundo dos sentidos em Português: Polissemia, Semântica e Cognição**. Portugal: Ed: Edições Almedina, 2006. p. 59-84.

Capítulo 3

A EDUCAÇÃO ESCOLAR APINAYÉ: breves pressupostos para uma metodologia da pesquisa com povos indígenas

**APINAYÉ SCHOOL EDUCATION: brief assumptions
for a research methodology with indigenous
peoples**

Paulo Hernandes Gonçalves da Silva

UFNT. E-mail1: paulohg@ifto.edu.br; pauloimper@hotmail.com

Francisco Edviges Albuquerque

UFNT. E-mail: fedviges@uol.com.br

RESUMO

Este artigo tem foco na educação escolar indígena. Justifica-se pela preocupação com a cultura e a língua materna da etnia Apinayé, por meio da análise do currículo escolar indígena existente, com vistas a enunciar uma proposta aberta de elaboração de Projeto Político Pedagógico (PPP), com indicativos de educação escolar indígena intercultural, bilingue e transdisciplinar, para as Escolas Estaduais Indígenas Tekator e Mâtyk. O objetivo foi apresentar conhecimentos metodológicos e informações relevantes sobre currículo e aspectos sociolinguísticos, que contribuíram, portanto, com a consecução da tese de doutorado. Adotou-se a metodologia da revisão bibliográfica, com base nos conhecimentos construídos por pesquisadores renomados na temática, com ênfase como Nimuendajú (1983), Matta (1976), Rodrigues (1986), Gadotti (1994), Pimenta (1999), Bortoni-Ricardo (2004), Albuquerque (2011), Arroyo (2012), Almeida (2015), Suanno (2015) e Zapparoli (2016). Os resultados alcançados demonstram que o currículo é um dos fatores responsáveis pela manutenção da língua e da cultura do povo, bem como as metodologias apresentadas encaminharam para a valorização dessas duas línguas nas propostas abertas de Projetos Políticos Pedagógicos.

Palavras-chave: Apinayé. Educação Escolar Indígena. Metodologia da pesquisa.

ABSTRACT

This article focuses on indigenous school education. It is justified by the concern with the culture and mother tongue of the Apinayé ethnicity, through the analysis of the existing indigenous school curriculum, with a view to enunciating an open proposal for the elaboration of a Pedagogical Political Project (PPP), with indications of intercultural indigenous school education, bilingual and transdisciplinary, for the Tekator and Mâtyk Indigenous State Schools. The objective was to present methodological knowledge and relevant information about curriculum and sociolinguistic aspects, which therefore contributed to the achievement of the doctoral thesis. The methodology of literature review was adopted, based on the knowledge built up by renowned researchers on the subject, with emphasis on Nimuendajú (1983), Matta (1976), Rodrigues (1986), Gadotti (1994), Pimenta (1999), Bortoni- Ricardo (2004), Albuquerque (2011), Arroyo (2012), Almeida (2015), Suanno (2015) and Zapparoli (2016). The results achieved demons-

trate that the curriculum is one of the factors responsible for maintaining the language and culture of the people, as well as the methodologies presented led to the valorization of these two languages in the open proposals of Pedagogical Political Projects.

Keywords: Apinayé. Indigenous School Education. Research methodology.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo teve origem no recorte do capítulo II, intitulado Pressupostos Teóricos e Metodológicos da tese “O Projeto Político Pedagógico das Escolas Estaduais Mätyk e Tekator: uma contribuição para a educação escolar Apinayé”, sendo, portanto, resultado de pesquisa direcionada a esse povo indígena, localizado no norte do estado do Tocantins. Caracterizando esse povo, esclareça-se, de acordo com Rodrigues (1986), que os Apinayé têm pertencimento e origens linguísticas no tronco Macro-Jê e na família linguística Jê.

A referida pesquisa de tese de doutorado, durante o seu itinerário e consolidação, foi tratada por este pesquisador como um empreendimento para a formação *stricto sensu*, cujas atividades foram mensuradas, organizadas e descritas metodologicamente para apresentar viabilidade temporal, teórica e econômica, uma vez que foi necessário trabalhar em conjunto com o orientador a construção da tese e a própria (re)construção deste investigador.

Nesse hiato, tornou-se possível otimizar as ações que visam a um resultado social e educacional para o povo Apinayé e para a academia, por meio da mudança de atitudes, a partir dos seus resultados. Evidencia-se que, de acordo com o Censo Escolar de 2017, quase 31% das escolas indígenas não funcionam em um espaço adequado construído pelo poder público. Dentre outros prejuízos, a educação escolar indígena sofre por não conseguir se adaptar aos calen-

dários, costumes, idiomas e tantas outras especificidades de cada povo indígena

Ressalta-se que o foco deste tratado é a educação escolar indígena. E, portanto, ele se justifica pela preocupação com a cultura e a língua materna da etnia Apinayé, por meio da análise do currículo escolar indígena existente, com vistas a enunciar uma proposta aberta de elaboração de Projeto Político Pedagógico (PPP), com indicativos de educação escolar indígena intercultural, bilíngue e transdisciplinar, para as Escolas Estaduais Indígenas Tekator e Mâtyk, em que o currículo seja um fator responsável pela manutenção da língua e da cultura do povo.

O desenvolvimento do itinerário teórico foi baseado em autores como Nimuendajú (1983), Matta (1976), Rodrigues (1986), Gaddoti (1994), Pimenta (1999), Bortoni-Ricardo (2004), Albuquerque (2011), Arroyo (2012), Almeida (2015), Suanno (2015) e Zapparoli (2016). Desses estudiosos foram extraídos conhecimentos e informações relevantes sobre currículo e aspectos sociolinguísticos, que contribuíram, portanto, com a educação escolar bilíngue do povo Apinayé.

No que diz respeito à comunidade indígena, os dados atualizados do DSEI de Tocantinópolis (2020) demonstram que o povo Apinayé (Panhĩ) possui uma população aproximada de 2.813 habitantes. Quanto ao número de comunidades, o ZEE-TO (2016) aponta 51 aldeias, e também alguns indivíduos desaldeados. Geograficamente, habitam uma área de transição entre o cerrado e a região amazônica. Sua reserva ocupa terras exclusivamente no estado do Tocantins, nos municípios de São Bento, Nazaré, Tocantinópolis, Maurilândia e Itaguatins. A região foi demarcada, a partir de 1985, por meio do Decreto nº 90.960 (BRASIL, 1985), e as terras foram homologadas com área de 141.904 hectares, contornada por estradas que ligam a região central ao norte do estado (ALMEIDA, 2015).

2. PERSPECTIVAS PARA O ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O trabalho sistematizado de uma tese para programa *stricto sensu* requer a logicidade e a efetividade no caminho a ser percorrido. Para concluir o itinerário da pesquisa, realizou-se a revisão bibliográfica, a investigação documental, bem como a pesquisa de campo com abordagem qualitativa, e a pesquisa-ação nas escolas indígenas - local do estudo. Esta pesquisa-ação teve alguns aspectos etnográficos. Nota-se que cada método possui suas especificidades, que serão mais bem detalhadas neste item, em sequências discursivas adequadas.

No que diz respeito aos primeiros dois tipos de pesquisa aqui tratados – bibliográfica e documental –, esclareça-se que a revisão bibliográfica é essencial em qualquer pesquisa; por sua vez observou-se que a pesquisa documental nas instituições relacionadas a este trabalho encaminhou ao direcionamento do que se propôs: dados das escolas em órgãos oficiais.

Abordar sobre a adequação dos autores a serem utilizados na revisão bibliográfica fica a cargo de Gil (2010), considerando seus conhecimentos no assunto, conforme segue:

A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet (GIL, 2010, p. 29).

Em continuidade, Vergara (1998) apresenta como deve ser sistematizada a pesquisa documental:

Investigação documental é a realizada em documentos conservados no interior de órgãos públicos e privados de qualquer natureza, ou com pessoas: registros, anais, regulamentos, circulares, ofícios, memorandos, balancetes, comunicações informais, filmes, microfilmes, fotografias, vídeo-tape, informações em disquete, diários, cartas pessoais e outros (VERGARA, 1998, p. 46).

Por sua vez, na perspectiva da organização coletiva do modelo aberto do Projeto Político Pedagógico, observou-se que a utilização da pesquisa de campo na abordagem qualitativa tornou-se relevante, já que foram consideradas as interpretações, as observações e posicionamentos dos protagonistas do processo (os professores indígenas) nas escolas das aldeias Mariazinha e São José.

Evidencia-se que a escolha do método foi essencial para a consecução dos objetivos propostos quanto à manutenção da cultura e língua indígena, bem como da construção da proposta aberta do Projeto Político Pedagógico. E por isso, fazer estudo qualitativo é muito comum nas pesquisas sociais e linguísticas, pois, segundo Lüdke e André (1986), esta abordagem apresenta características metodológicas favoráveis aos processos estudados, em sua percepção mais analítica.

Nesse contexto, a utilização da pesquisa-ação trouxe a contribuição para elucidar as ações e suas formas de serem definidas, assessorando o grupo étnico interessado na luta contra a homogeneização, contra as discriminações e a favor da liberdade de expressão, das discussões de seu funcionamento educacional e da participação democrática. De qualquer forma, à luz de Thiollent (2011), esclareça-se que existem várias concepções filosóficas e várias possibilidades técnicas para atuar nesse sentido, mas aqui se privilegiou a concepção e as práticas da pesquisa-ação que possuem uma longa tra-

dição na área educacional e em diferentes contextos, como neste de pensar e agir dialogicamente.

Conforme já citado, foi necessário um olhar para o método etnográfico, que não é o predominante, nesta pesquisa, mas que apresenta nuances ao longo dos mais de cinco anos de convivência com o povo Apinayé. Destaque-se, portanto, que Jacobson (1991) é crítico defensor dos estudos etnográficos, e ver que a pesquisa com indicativos dessa natureza apresenta respaldo metodológico. Para o autor, ela vem sendo constituída por um argumento e classificada de acordo com o marco teórico-conceitual subjacente ao exercício etnográfico, neste caso, específico o processo educacional dos indígenas. Assim, o primeiro objetivo das nuances etnográficas, aqui presentes, é compreender a constituição social, promovendo a separação necessária: de um lado as leis e regularidades pertinentes, e do outro lado, todos os fenômenos culturais.

O investigador deve atentar-se às ações e representações nativas, originárias, embrionárias, ou seja, confrontar o discurso com a prática vivenciada. Nesse ponto, Jacobson (1991) chama a atenção dos pesquisadores para a observação dos dados da vida real.

Assim, no viés da identificação de caminhos para uma pesquisa insertiva e criativa, tem-se as considerações de Boaventura de Sousa Santos (2010). Ele evidencia que uma nova centralidade urge em ser concedida à pesquisa-ação na academia, como estratégia de promoção de uma ecologia dos saberes, por seu potencial para propiciar as interações necessárias entre conhecimento científico e saberes populares, tradicionais e ancestrais – neste caso, os indígenas – e contribuir numa reorientação solidária com os agentes envolvidos. A pesquisa-ação e a ecologia dos saberes são áreas de legitimação da universidade que transcendem o processo de ensino e aprendizagem, e perpassam pela pesquisa e extensão (SANTOS, 2010).

Sobre a ecologia dos saberes, Santos (2011) apresenta como uma postura de diálogo e articulação entre saberes antes afastados, permitindo novas configurações do conhecimento consonantes com uma cidadania mais ampla. A referida cidadania, comumente chamada de planetária, passou a ser concebida como significante fluante que se articula em uma variedade de projetos concretos de acordo com os contextos discursivos em que são inseridos. Estes contextos abrigam concepções como ancestralidade, identidade, conhecimentos populares, internacionalismo, cosmopolitismo, sustentabilidade, direitos humanos, justiça social, interdependência, dentre outros. E por isso destaca-se o papel da universidade e do academismo como território de articulação da cidadania em toda a sua importância e abrangência.

Quanto ao espaço de realização da pesquisa, tem-se exclusivamente o povo Apinayé, com base na educação escolar indígena, regulamentada pela Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (Seduc/TO). Para fins da análise proposta, foram levadas em consideração apenas as Escolas Estaduais Indígenas Tekator e Mătyk, que funcionam nas aldeias Mariazinha e São José, respectivamente, devidamente caracterizadas no capítulo anterior.

Precipuamente, no que tange à população e amostra, foram investigados os professores indígenas que atuam nas aldeias Mariazinha e São José, cuja amostragem foram de sete professores da Escola Estadual Indígena Tekator; por sua vez, foram oito professores da Escola Estadual Indígena Mătyk.

Outrossim, foram utilizados como instrumento para a coleta de dados: a) revisão bibliográfica com fichamento; b) documentos institucionais relativos aos projetos de cursos (níveis e modalidades existentes); c) formulário estruturado, momentos em que foram aplicadas oito questões, sendo uma fechada e sete abertas, com previsão

de 15 a 20 minutos para a consecução das respostas, com abordagem individual no próprio local de trabalho; d) realização de reuniões e momentos de discussão de componentes curriculares para a estruturação da matriz curricular; e) diário de campo.

Analogamente, preparou-se o plano para coleta, análise de dados e alcance dos objetivos. Nota-se que, para Foucault (1992), existe no uso da linguagem o enraizamento de sociedade e de histórias, uma vez que os discursos apresentam ideologias de determinadas culturas, o que provocou o pensamento sobre a especificidade e de quão criteriosa foi a pesquisa com o povo indígena em questão. É válido evidenciar que antes de os questionários serem aplicados, os professores indígenas e as instituições pesquisadas assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Por isso, para a consecução da pesquisa, para a busca de dados e suas análises com fins de alcançar os objetivos propostos, este pesquisador seguiu o seguinte roteiro: a) com base nos referenciais teóricos, foi construído um material sistematizado, conforme indicação do orientador; b) com o objetivo de conhecer a educação escolar indígena do povo Apinayé foram realizadas visitas de imersão em cada aldeia, com anotações em diário de campo; c) sistematização de dados das entrevistas; e d) visita aos órgãos pertinentes: DRE/Tocantinópolis, Seduc/TO e Funai.

Torna-se significativo demonstrar que alguns documentos são de suma importância e necessários para a concretização da pesquisa. Dessa forma, foi submetido o projeto completo com anexos e autorizações da Funai, das escolas pesquisadas e dos caciques das aldeias, por meio do protocolo 05261018.9.0000.5519/2018, no dia 9 de dezembro de 2018, ao Comitê de Ética em Pesquisas Humanas da Universidade Federal do Norte do Tocantins (CEP/UFNT), na cidade de Palmas/TO. Após várias recomendações sugeridas, como

os aspectos de sanidade asseguradas aos indígenas, que foram devidamente seguidas, foi aprovado pelo Parecer nº 3.786.127, de 20 de dezembro de 2019.

Em continuidade, por se tratar de investigação com povos indígenas, o processo foi despachado para a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), na cidade de Brasília-DF, que, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifestou-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto, emitindo o Parecer nº 3.931.054, de 24 de março de 2020.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: O INDÍGENA E SUA ESCOLA

Somada à necessidade de se compreender a relação do indígena com a sua escola, a pesquisa foi demandada para a construção de um referencial teórico que espelhasse o conhecimento acadêmico mais relevante e atual nessa área, buscando captar as perspectivas teóricas e empíricas desse contexto, seja em artigos de relevância acadêmica ou livros de indicação do orientador. Foi preciso ter aderência à linha de pesquisa, além de analisar as potencialidades ou/e limitações das ferramentas utilizadas para a avaliação constantes do constructo desta tese, consoante ao estabelecido por Severino (2007).

Assim, o referencial teórico apresentou marcos nas perspectivas antropológica e educacional do povo Apinayé. Tem-se um quadro conceitual utilizado por este investigador, que, segundo Pescuma (2005), fundamentou a tese, sem ser apenas uma simples relação de obras que tratam do tema. É um estudo que evidenciou diversas posições sobre o assunto, ainda que conflitantes, apresentando os contextos histórico e atual nos quais se inserem.

3.1 A sustentação antropológica da pesquisa

Curt Nimuendjú – etnólogo alemão – é um dos grandes estudiosos que asseguram essa condição de povos tradicionais e originários aos Apinayé, ante o caráter descritivo de seus tratados. Na perspectiva de nomenclatura, a palavra “Apinayé”, portanto, é uma designação que se originou de outras palavras da língua indígena e sofreu alterações ao longo do tempo, conforme as mudanças no tronco linguístico Macro-Jê e a dinâmica da cultura de nosso povo.

Para Nimuendajú (1983, p. 20), a língua dos Apinayé “forma um dialeto próprio da Língua Timbira, nitidamente distinta do grupo de dialetos dos Timbira de Leste do Tocantins e aproximando-se muito da língua dos Kayapó Setentrionais”. E assim, como toda língua, o Apinayé também sofreu modificações diacronicamente, e até hoje apresenta essa dinamicidade.

Quanto à relação do indígena com a escola sistematizada pelo não indígena, é necessário abordar primeiramente o contato entre o Panhĩ e o Kupẽ. A esse respeito, observa-se, segundo Nimuendajú (1983), que o contato entre indígenas e não indígenas ocorreu em meio a estranhamentos, o que gerou muitos conflitos (armados) entre eles. Tendo em vista a ideia de colonização muito presente desde o início desse contato, são compreensíveis as atitudes de defesa desses povos originários ante os não indígenas, que começavam a habitar as terras tocantinopolinas nos meados dos séculos XIX e XX.

O apego à terra e sua ligação ancestral, de acordo com Nimuendajú (1983), sempre foram muito evidenciadas pelos Apinayé. Nota-se que as terras indígenas pertencentes a eles eram bem diferentes das terras atuais. Havia densa mata ao redor do rio e de algumas colinas, além de muitas palmeiras de coco babaçu, que até hoje é relevante matéria-prima para criação de objetos, bem como para alimentação e venda para subsistência. Nimuendajú (1983, p. 22)

afirma que “o país dos Apinayé, ligeiramente colinoso, é coberto de campos e chapadas com numerosas árvores e arbustos, sem formar propriamente cerrados; os cursos d’água são acompanhados de matas ciliares”, e veem-se elementos que enfatizam a riqueza do território desse povo.

À proporção que os conhecimentos sobre os Apinayé foram sistematizados, também as polêmicas ocorreram, e, neste viés, a professora Alcida Rita Ramos faz algumas críticas à obra *Um Mundo Dividido*, versão publicada em 1976, pelo antropólogo Roberto Da Matta, mas, por outro lado, evidencia pontos considerados válidos em sua pesquisa. De acordo com Ramos (1997), Roberto da Matta (1976) apresentou informações altamente aguçadas por parte dos Apinayé e, sem dúvida, extremamente úteis para a compreensão de seu sistema social, com ênfase ao esclarecimento da cosmovisão das duas metades – Kooti e Koore.

O antropólogo também demonstrou momentos de grande inspiração e competência na sua apresentação do significado analítico e teórico dessas informações, e a este respeito, exemplifica-se com a caracterização dos “laços de sangue” e suas consequências para a organização da vida social; o estabelecimento do domínio privado versus o domínio público; a interpretação da terminologia de primos cruzados; interpretação da utilização de termos aplicados por pessoas de um gênero, como equivalendo à passagem de uma geração a outra e as repercussões disso para a existência de relações assimétricas, sejam de evitação ou de respeito (RAMOS, 1977).

Outrossim, em conferência feita na inauguração do Laboratório de Línguas Indígenas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, no dia 8 de julho de 1999, o professor Aryon Dall’Igna Rodrigues (1999), grande estudioso descritivista da língua Apinayé, destacou que as línguas se desenvolveram no Brasil há milhares de anos, com assumida independência em relação às tradi-

ções culturais da civilização ocidental. Evidenciou também que, em 1999, havia cerca de 180 línguas indígenas no Brasil, faladas por aproximadamente 270 mil pessoas, concentradas, sobretudo, na região amazônica.

Categorizando-as, afirmou que existem dois troncos linguísticos (tupi e macro-jê), e ainda, 12 famílias que não pertencem a nenhum tronco (caribe, aruaque, arawá, guaicuru, nambiquara, txapakura, panu, catuquina, mura, tucano, makú, yanomámi) e dez línguas isoladas, que não estão agrupadas em nenhuma família, demonstrando, assim, a relevância das línguas indígenas e cuidado com sua manutenção ou revitalização (RODRIGUES, 1999).

Anteriormente, em 1986, ele já havia demonstrado que os indígenas do Brasil não são apenas um povo: são vários povos diferentes de nós e diferentes entre si. Peculiarmente, cada povo tem seus costumes próprios, atitudes estéticas, crenças religiosas, organizações sociais e concepções filosóficas individualizadas, que resultaram de experiências de vida acumuladas e diacronicamente milenares (RODRIGUES, 1986).

De forma similar, Albuquerque (2012c) destaca que a cultura Apinayé se manifesta em diversas atividades, seja no casamento, na corrida de tora, no corte de cabelo, nas cantorias, nos rituais de nascimento ou fúnebre, dentre outros, que se mantêm vivos, e integram o cotidiano dos indígenas. Ele destaca que, apesar das práticas culturais da sociedade hegemônica e majoritária, que pressionam a desqualificação dos costumes indígenas, os Apinayé se esforçam para repassar aos mais novos os aspectos culturais dos mais velhos, numa espécie de resistência.

Na perspectiva da convivência e da etnografia, Zapparoli (2016) destaca a conexão dos Apinayé com o mito da criação, levando à percepção para o não indígena da construção e origem desse povo. Para ele, os caminhos da etnografia escolar trazem a revitali-

zação do exercício da tradição oral, no sentido de revelar a capacidade deste grupo indígena de adaptação às mudanças, rearticulação de valores e tradições. Sobre a tradição oral entre os indígenas Apinayé, vê-se no presente a memória do contador/narrador, fato que esse movimento na tradição indígena reside na memória dos mais velhos, considerados mais sábios. Isso é relevante para interligar o passado ao futuro vindouro.

3.2 Os pressupostos educacionais da pesquisa

A trajetória da educação escolar indígena demonstra que, de modo amplo, a escola sempre teve por objetivo integrar as populações indígenas à sociedade nacional. E por isso, a função da escola foi de ensinar os alunos indígenas a falar e a escrever em português (ALBUQUERQUE, 2011).

Para Maher (2006), é necessário diferenciar educação escolar indígena de educação indígena, pois esta refere-se a todos os processos educativos utilizados pelos povos indígenas no ensinamento de atividades, complexas ou corriqueiras, que ocorrem de forma espontânea, cotidiana e continuada, sem espaço e sujeito específico para o ensinar e o aprender. Por sua vez, a educação promovida pela escola é sistematizada, e por isso precisa construir documentos que a representem com respeito às suas especificidades.

Com o surgimento de documentos reguladores dessa educação, iniciou-se, em algumas escolas, a utilização das línguas indígenas na alfabetização, já que era difícil alfabetizar crianças em uma língua que elas não dominavam – o português. Porém, logo em seguida, a língua indígena era retirada da sala de aula. E por isso, conforme Albuquerque (2011), a educação escolar que chegava às aldeias indígenas contribuía para o enfraquecimento e, conseqüentemente, para o desaparecimento de muitas línguas indígenas.

No entendimento sobre a relevância e funcionalidade da escola, apreende-se que:

Mas se a escola pode contribuir para o processo de desaparecimento de uma língua indígena, ela, por outro lado, também pode ser mais um elemento que, significativamente, incentive e favoreça a sua manutenção ou revitalização. Para isso, a língua indígena deverá ter papéis na escola, ou seja, ela deverá ser utilizada, na sala, como a língua de instrução oral para produzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações. A língua indígena será, nesse caso, a língua por meio da qual os professores e os alunos discutem matemática, história, geografia, meio ambiente, ciências etc. Esse tipo de procedimento permite que os alunos que têm pouco domínio do português possam adquirir melhor os novos conhecimentos de fora, porém, necessários, devido ao contato com a sociedade envolvente. Mas, além disso, ele traz outras vantagens, pois se os alunos aumentarem sua competência oral na língua materna, eles aprenderão a usá-la também para falar sobre novos conhecimentos, em vez de terem que recorrer ao português para isso. Assim, a língua indígena ficará mais forte, exercendo uma função além daquela própria da sala de aula (ALBUQUERQUE, 2011, p. 301).

Ainda sobre o espaço escolar, Albuquerque (1999) afirma que os estudantes Apinayé estudam em suas próprias comunidades, ou próximas delas, com escolas de ensino fundamental e médio, localizadas nas aldeias São José e Mariazinha, que configuram-se como polo de várias aldeias menores.

Não apenas em suas vidas, mas também na escola, os processos são diferenciados. E por isso, as escolas indígenas promovem, se necessário às suas atividades, a adaptação do calendário escolar ao cotidiano da comunidade, dada a diferenciação nos aspectos culturais, como o momento em que os mais velhos transmitem seus valores para os mais jovens, como ocorre na época de chuva, pois é o

tempo da comunidade realizar o plantio de suas roças, dentre outras perspectivas que envolvem a escola e o currículo. Essa adaptação diz respeito à suspensão das atividades letivas, com novas datas para reposição das aulas.

As possibilidades no funcionamento da escola são saudáveis à rotina escolar, pois Gadotti (1997) afirma que o aluno aprende apenas quando ele se torna sujeito da sua aprendizagem. E, portanto, ele precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola que faz parte de sua comunidade. E também uma escola que faz parte do projeto de sua vida.

Nessa analogia, o estudante passa muito tempo na escola, seja de uma comunidade minoritária ou majoritária, e não se sustenta a ideia de ser mero cliente do ambiente físico escolar. Nota-se que não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. A participação coletiva pertence à própria natureza do ato pedagógico, principalmente nestes viés de uma escola que precisa fortalecer o seu bilinguismo.

A democratização e a autonomia se fazem com a construção coletiva de suas normas. E, por conseguinte, observa-se que:

A autonomia e a participação - pressupostos do projeto político-pedagógico da escola - não se limitam à mera declaração de princípios consignados em algum documento. Sua presença precisa ser sentida no conselho de escola ou colegiado, mas também na escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização de eventos culturais, de atividades cívicas, esportivas, recreativas. Não basta apenas assistir reuniões (GADOTTI, 2000, p. 3).

O dialogismo aqui tratado, por outro lado, promove a aproximação entre sociedade e escola, por meio da participação, da convivência e da troca de informações, o que se configura como alter-

nativa para que as relações educativas e sociais sejam mediadas e compartilhadas no coletivo. Para Gadotti (1997), o envolvimento de todos os sujeitos no processo de construção autônoma dos espaços educativos poderá favorecer o fortalecimento da escola em maior escala, e, conseqüentemente, formação de cidadania e melhor qualidade de ensino.

Outro assunto que sempre emerge na rotina da escola diz respeito à leitura, à fala e à escrita. Esses aspectos, segundo Bortoni-Ricardo (2004), se encaminham para a perspectiva da Sociolinguística, que neste caso remete à sistematização conceitual sobre língua materna falada e escrita. Assim, a língua materna pode ser definida como aquela que primeiro é apreendida pelo falante de um idioma, como no caso do português, das línguas indígenas ou linguagens para surdos. Inclusive, na prática educacional, em alguns casos, a língua materna não corresponde à norma ensinada nas escolas, o que pode gerar preconceito linguístico por parte dos integrantes do processo pedagógico (ROCHA, 2003).

Especificamente quanto às línguas maternas indígenas, por se tratar de uma prática pedagógica em ambientes bilíngues, e por vezes multilíngues, a educação indígena desponta em uma conjuntura bem próxima da que Bortoni-Ricardo (2005) compreende por comunidades étnicas minoritárias, surgidas de culturas que se transformam pela relação compulsória com a sociedade nacional. Nesse viés, compreende-se que:

A tarefa educativa da escola em relação à língua materna, é justamente criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar, com segurança, os recursos comunicativos que forem necessários para desempenhar-se bem. O preconceito linguístico pode ser conceituado como atitudes discriminatórias em que se usa língua como instrumento de dominação e exclusão social (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 78).

Tem-se também, à luz de Bortoni-Ricardo (2014), a discussão sobre língua materna em pesquisa sociolinguística. Existe em sua origem o pensar motivador e de suposição de que as crianças originadas de grupos linguísticos minoritários demonstram desempenho escolar defasado em relação às outras crianças advindas das classes mais abastadas.

A essa discussão, Almeida (2015) acrescenta que os Apinayé são conscientes da importância que possui a sua língua materna, apresentando-se mesmo como um primordial instrumento de preservação e manutenção da identidade étnica de sua comunidade, caracterizadamente bilíngue. Ainda para Almeida (2015), por sua condição de bilinguismo, as comunidades das aldeias São José e Mariazinha apresentam situações sociolinguísticas bem peculiares, que serão mais bem evidenciadas em seção específica.

4. A TRANSDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Mesmo tendo sido previamente abordadas com os professores indígenas, as possibilidades e sugestões apresentadas precisam ser continuamente discutidas e rediscutidas para serem viabilizadas com toda a comunidade escolar indígena. Evidencia-se que o modelo de escola única não precisa mais operar. Por isso, a transdisciplinaridade precisa estar presente nos domínios interculturais e sociais indígenas, sendo vivenciada pelas crianças das aldeias na educação que acumulam desde tão pequenas.

Com isso, tem-se uma educação oriunda dos ensinamentos dos mais velhos, em que os professores indígenas buscam incorporar às suas práticas pedagógicas, consoante a Almeida, Albuquerque e Pinho (2011), confluindo para as perspectivas transdisciplinares.

Suanno (2014) também enfoca a transdisciplinaridade como capacidade de dar novo significado ao conhecimento. Ela configura-se como um movimento que envolve as dimensões humanas, promove a alteridade, respeito ao próximo e à natureza, tolerância, compreensão, ética, é uma mudança de atitude ante a vida. No caso da educação escolar indígena, é a possibilidade de um currículo que valoriza os saberes acadêmicos e não acadêmicos, os científicos e os saberes ancestrais.

Retomando a perspectiva da interculturalidade, vale a conceitualização de cultura e multiculturalismo, com o objetivo de destacar que as escolas indígenas têm necessidade de manutenção da sua língua materna, em face da sua necessidade de compreender e ser compreendido também em língua portuguesa. Sobre o conceito de cultura, Darcy Ribeiro (1972, p. 138) evidencia:

[...] cultura é a herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo co-participado de modos padronizados de adaptação à natureza para o provimento da subsistência, de normas e instituições reguladoras das reações sociais e de corpos de saber, de valores e de crenças com que explicam sua experiência, exprimem sua criatividade artística e se motivam para ação.

Candau (2003) destaca que cultura é um fenômeno plural, multiforme, que não é estático, mas que está em constante transformação, envolvendo um processo de criar e recriar. Para ela, a cultura é um componente ativo na vida do ser humano e manifesta-se nos atos mais corriqueiros da conduta do indivíduo e, não há indivíduo que não possua cultura, pelo contrário, cada um é criador e propagador de cultura.

No que diz respeito ao conceito de multiculturalismo, Candau (2008) afirma que a polissemia do termo pode ser considerada uma

dificuldade quando se tenta aprofundar nessa discussão. Discorrendo-se, especificamente, acerca da questão multicultural no Brasil, observou-se que o país foi construído a partir de relações interétnicas, na maioria das vezes, dolorosas, como no que se refere aos inúmeros grupos indígenas e afrodescendentes.

Portanto, para ela distinguem-se duas abordagens na tratativa das questões suscitadas hoje pelo multiculturalismo: uma descritiva e outra propositiva. A abordagem descritiva faz “ser o multiculturalismo uma característica das cidades atuais”. Nessa concepção, o que se enfatiza é a descrição da condição multicultural de cada contexto. A abordagem propositiva, por sua vez, entende que o multiculturalismo deve ser visto não apenas como “um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social” (CANDAUI, 2008, p. 20).

Dessa forma, Candau (2008) pontua que é através do diálogo igualitário e plural entre as diferentes identidades culturais que se pode constituir uma sociedade democrática a partir do “chão da escola”. E, portanto, afirmo que a interculturalidade vem ao encontro da urgência de se problematizar as relações e as experiências dos indivíduos na escola, por exemplo, trazendo o pensamento da educação por novo prisma, transcendendo as práticas escolares, para que se reconheçam os diferentes sujeitos na escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo priorizou abordar as metodologias da pesquisa para a educação escolar indígena, respaldando-se em pressupostos antropológicos e educacionais, conforme tese de doutorado com os docentes Apinayé.

Observou-se que foi descrito o currículo intercultural e bilíngue na educação escolar indígena, e que este precisa emergir de for-

ma transdisciplinar, nas diversas sistemáticas de funcionamento das escolas, seja nos componentes curriculares definidos pelas normas, no viés da língua materna ou portuguesa, seja num cálculo matemático envolvendo o formato da aldeia, ou até mesmo nas relações interpessoais ou interculturais existentes com os visitantes que chegam às escolas ou às aldeias pesquisadas.

Ponderou-se quanto à questão da aplicabilidade de políticas públicas indígenas para o ensino bilíngue e intercultural, uma vez que ocorre a compreensão da pluralidade étnica e de anseios distintos para os povos indígenas, em contraposição à ideia de monocultura. Por isso, não são condizentes com as realidades existentes tais políticas que vislumbrem os povos de forma generalizada, sem levar em conta suas peculiaridades em termos socioculturais, linguísticos e históricos.

Apreendeu-se, quanto aos aspectos sociolinguísticos e históricos do povo Apinayé, que se configura como uma etnia que, culturalmente, não perdeu suas características materiais e imateriais, apesar do contato próximo com a comunidade não indígena no entorno de Tocantinópolis; e por isso, a língua materna e sua manutenção são fatores preponderantes para a consecução da escola bilíngue que eles desejam.

Discutiu-se e construiu-se a sistematização para os fatores internos e externos que dificultam o processo de manutenção da língua e da cultura nas escolas das aldeias Mariazinha e São José, com destaque para os casamentos mistos e interétnicos; o contato e convívio muito próximo com a sociedade urbanizada; uma percepção do indígena para o maior prestígio da língua portuguesa em detrimento de sua língua materna; a presença de mais professores não indígenas do que os indígenas nas escolas; e a falta de planejamento curricular, por parte dos agentes envolvidos, na perspectiva bilíngue e intercultural.

Foram apresentadas considerações das implicações sociolinguísticas Apinayé na construção do currículo, que foram responsáveis pela definição do número de aulas de língua portuguesa e de língua materna na matriz curricular, com destaque ao fato de que tanto na EEI Tekator quanto na EEI Mâtyk houve aumento nas cargas horárias semanais destes componentes curriculares.

As metodologias apresentadas encaminharam para a valorização dessas duas línguas nas propostas abertas de Projetos Políticos Pedagógicos, que acabaram por confirmar, de fato e de direito, uma aceção bilíngue no currículo. Construir juntos um currículo no pensar e agir da pesquisa-ação, bem como da vivência etnográfica, foi decisivo para a consecução dos resultados.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, F. E. **A Educação Escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural**. Goiânia: PUC de Goiás, 2011.

ALBUQUERQUE, F. E. **Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito com o português**: aspectos da situação sociolinguística. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1999.

ALBUQUERQUE, F. E. (org.). **Do texto ao texto**: leitura e redação. Belo Horizonte/MG: Editora da Faculdade de Letras (UFMG), 2012c.

ALMEIDA, S. A. de. **Etnossociolinguística e letramentos**: contribuições para um currículo bilíngue e intercultural indígena apinajé. 2015. 358 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ALMEIDA, S. A.; ALBUQUERQUE, F.E; PINHO, M. J. de. Transdisciplinaridade e Educação Intercultural: A formação do professor indígena Apinayé em perspectiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Unesp, Araraquara-SP, 2011.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editora, 2005.

CANDAU, V. M. F. **Educação escolar e Cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, 2003.

CANDAU, V. M. F. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

DSEI/TO. Distrito Sanitário Especial Indígena. **Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (2020)** – Apinayé. Disponível em: <http://www.bvsde.paho.org/bvsapi>. Acesso em: 6 jan. 2021.

GADOTTI, M. **O projeto político-pedagógico na escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Brasília: Cortez, 1994.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em Perspectiva, 2000.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

JACOBSON, D. **Reading Ethnography**. New York: State University of New York Press, 1991.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, T. M. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luiz D. Benzi (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MATTA, R. da. **Um mundo dividido: a estrutura social dos indígenas Apinayé**. Petrópolis: Vozes, 1976.

NIMUENDAJÚ, C. **Os Apinayé**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1983.

PESCUMA, D. **Projeto de Pesquisa – O que é? Como Fazer?: um guia para sua elaboração**. São Paulo: Olho D' Água, 2005.

PIMENTA, S. G. Projeto pedagógico e identidade da escola. **Educação e Formação**, Campinas, v. 1, p. 49-57, 1999.

RAMOS, A. R. O mundo unificado dos Apinayé ou O mundo dividido dos antropólogos. **Anuário Antropológico**, Rio de Janeiro, v. 76, p. 263-281, 1977.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

ROCHA, L. M. **A política indigenista no Brasil: 1930-1967.** Goiânia: Editora UFG, 2003.

RODRIGUES, A. D. **Conferência.** Realizada na inauguração do Laboratório de Línguas Indígenas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, em 8 de julho de 1999.

RODRIGUES, A. D. **Línguas Brasileiras:** para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

SANTOS, B. S. **A crítica da Razão Indolente:** contra o desperdício da experiência. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. de S. **A Universidade do século XXI.** Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SUANNO, M. V. R. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa *Stricto Sensu* em Educação. Universidade Católica de Brasília - UCB, Brasília-DF, 2015.

SUANNO, M. V. R. Em busca da compreensão do conceito de transdisciplinaridade. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique (org.). **O pensar complexo na educação:** sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

ZAPAROLI, W. G. **Educação Escolar Apinayé: Tradição Oral, Interculturalidade e Bilinguismo**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura. Universidade Federal do Norte do Tocantins, Campus Araguaína-TO, 2016.

ZEE-TO. Zoneamento Ecológico-econômico do Estado do Tocantins. **Populações Tradicionais**. Secretaria do Planejamento e Orçamento. Palmas/TO: Seplan, 2016.

Capítulo 4

CINEMA DE ANIMAÇÃO KRAHÔ: contribuições para a educação escolar indígena

**KRAHÔ ANIMATION CINEMA: contributions to
indigenous school education**

Robbergson Andrade Duarte

UFNT. E-mail: robbergson@gmail.com

Francisco Edviges Albuquerque

UFNT. E-mail: fedviges@uol.com.br

RESUMO

Nas últimas décadas o cinema de animação vem sendo adotado pelas escolas como uma importante ferramenta didático-pedagógica, por meio da produção de filmes animados feitos pelos próprios alunos através de oficinas. Contudo, essas experiências têm se mostrado bastante pontuais, sobretudo na educação escolar indígena. A partir de dados coletados durante pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida com alunos e professores Krahô, em que são propostas oficinas de cinema de animação, este artigo pretende refletir sobre o papel destas na educação escolar indígena, no que tange aos seus aspectos diferenciados. Recorrendo a autores como Almeida e Albuquerque (2011), Melatti (2009), Vilaça (2006), entre outros; buscaremos descrever a evolução do cinema de animação, sua adoção nas escolas e posteriormente falaremos sobre o desenvolvimento de nossa pesquisa com os Krahô, que se encontra em fase inicial.

Palavras-chave: Oficina de Cinema de Animação. Educação Escolar Indígena. Krahô. Multiletramentos.

ABSTRACT

In the last decades, animation has been adopted by schools as an important didactic-pedagogical tool, through the production of animated films made by the students themselves during workshops. However, these experiences have been quite punctual, especially in indigenous school education. Based on data collected during a master's research that is being developed with Krahô indigenous students and teachers, on which animation workshops are proposed, this article intends to reflect on their role in indigenous school education, in terms of its differentiated aspects. Using authors such as Almeida and Albuquerque (2011), Melatti (2009), Vilaça (2006), among others; we will seek to describe the evolution of animated cinema, its adoption in schools and later we will talk about the development of our research with the Krahô people, which is in its initial phase.

Keywords: Animation Workshop. Indigenous School Education. Krahô. Multiliteracies.

1. INTRODUÇÃO

Numa sociedade dominada pelos meios de comunicação e as mídias digitais, novas ferramentas e linguagens surgem a cada momento, e o domínio delas se torna essencial para a formação dos cidadãos. Contudo, alguns espaços ainda impõem resistência à sua chegada. Dentro das escolas essa resistência às novas - ou nem tão novas - linguagens e tecnologias da comunicação se dá, entre outros fatores, por considerar-se o uso delas para os professores “como um esforço adicional em uma carga de trabalho muitas vezes dobrada ou triplicada” (MACHADO, 2019).

Nas escolas indígenas de modo geral a situação se repete, embora do lado de fora, no pátio das aldeias, difira. Na contramão da imagem estereotipada de um “índio” ainda preso aos hábitos que cultivava no Brasil do século XVI, o indígena contemporâneo, em especial o Krahô, está cada vez mais a par das novas tecnologias, se apropria delas como meio de comunicação interpessoal e como ferramenta de expressão e resistência (ABREU, 2012), assim como faz com a educação formal propiciada pelas escolas de modelo ocidental. Portanto, a tarefa que se impõe agora a esses povos é a mesma encontrada na sociedade nacional como um todo: unir as mídias digitais e a educação escolar numa mesma prática.

Pensando nisso, resolvemos propor como parte de nossa pesquisa de mestrado a realização de algumas oficinas de cinema de animação com alunos e professores indígenas do povo Krahô, na tentativa de investigar quais as contribuições que elas poderão trazer para a educação escolar indígena, respeitando suas características básicas, a saber, de ser uma educação diferenciada, interdisciplinar, bilíngue e intercultural (ALMEIDA; ALBUQUERQUE, 2011). E é sobre essa pesquisa que o presente artigo se debruça.

As oficinas contarão com a participação de alunos e professores da Escola Estadual Indígena 19 de Abril, localizada na Aldeia Manoel Alves Pequeno, próximo ao município de Itacajá (Tocantins) ao longo dos dois anos de desenvolvimento da pesquisa (2022 e 2023), período em que mais dados serão coletados. A intenção é que as oficinas resultem em produção de material audiovisual - mais especificamente curtas-metragens de animação - em língua Krahô, que tratarão de histórias e tradições desse povo, e que poderão servir de material didático-pedagógico a ser utilizado nas escolas.

Este artigo é construído a partir de revisão bibliográfica, fornecida por diversos teóricos, entre eles, Almeida e Albuquerque (2011), Melatti (2009), Vilaça (2006) e Magalhães (2015); e mediante informações coletadas na primeira visita à aldeia, ocorrida em dezembro de 2021, que tinha por objetivo apresentar o projeto à comunidade. Num primeiro momento, buscaremos descrever a evolução do cinema de animação, sua adoção nas escolas por meio de oficinas e os aspectos fundamentais da educação escolar indígena. Depois, descreveremos nossa primeira experiência em campo com professores e alunos Krahô, destacando os diálogos mais relevantes e decisões tomadas a respeito das oficinas.

2. RELAÇÕES INTERMITENTES ENTRE A ESCOLA E O CINEMA DE ANIMAÇÃO

As imagens em movimento sempre exerceram fascínio no ser humano, especialmente naqueles mais novos, ávidos por descobrir o princípio de tudo, a gênese dos sons e das formas. Caleidoscópios, cataventos e uma série de outros brinquedos ópticos fizeram parte da infância das pessoas antes do surgimento do cinema, da televisão e da internet, tecnologias essas que possibilitaram o início de um fenômeno duradouro: o cinema de animação (VILAÇA, 2006). Esses

novos meios de comunicação e suas mídias vieram não só possibilitar maior acesso a essa vertente cinematográfica, mas a possibilidade de inclusive de se produzi-la artesanalmente.

Por se tratar de uma forma de expressão que une diferentes linguagens (imagem, som, movimento, escrita) de maneira lúdica, a animação pode contribuir para os multiletramentos característicos da contemporaneidade (LINO; PEREIRA, 2018), mas, por enquanto, sua presença está quase que restrita ao consumo massificado, e pouco à produção. É como se as crianças “lessem” bastante esse tipo de linguagem híbrida que é animação, mas “escrevessem” pouco nela. A escola acaba por ser um espaço potencialmente propício ao desenvolvimento da produção de linguagem animada, e as oficinas se mostram como importante ferramenta para sua introdução no meio formal.

Tendo isso em vista, buscaremos descrever neste primeiro capítulo a evolução do cinema de animação e sua presença nas salas de aula através de oficinas de produção audiovisual, na tentativa de compreender quais as diversas vantagens dessa adoção para a educação escolar, além dos consequentes desafios.

2.1 Brincando de Criar Vida: A Animação ao Longo da História

Quando estamos agitados, “cheios de vida” e dispostos a nos movimentarmos, é comum dizermos que estamos “animados”. A palavra “animar” vem pois do latim *animare*, significando justamente “gerar movimento”, “vida”; o que acabou por dar origem a outras muito utilizadas no nosso dia a dia, como “alma”, “ânimo” e “animal” (MAGALHÃES, 2015).

Aliás, foi também essa a palavra que acabou por batizar uma subcategoria do cinema bastante conhecida do público atual, sobre-

tudo o juvenil: o cinema de animação, mais popularmente conhecido como desenho animado, e que, de acordo com Machado (1997), é caracterizado pela ilusão de movimento a partir de uma sucessão de imagens levemente alteradas que se movem a uma velocidade de aproximadamente 24 quadros por segundo, criando a impressão de que um objeto se desloca de um dado ponto a outro.

Mas, apesar de esta ser uma linguagem relativamente recente, o fascínio do ser humano por dar a ilusão de vida a imagens estáticas é mais antigo do que costumamos imaginar:

Quanto mais os historiadores se debruçam sobre as origens do cinema [e conseqüentemente da animação], na tentativa de desenterrar o primeiro ancestral do moderno espetáculo audiovisual, mais são remetidos para trás, até os mitos e ritos dos primórdios. Como ‘escrita em movimento’, o cinema é dinâmico, mutável, e se transforma conforme os desafios que lhe lança a sociedade (MACHADO, 1997, p. 14).

Os registros mais antigos nesse sentido a que temos acesso remetem ao período paleolítico (cerca de 8000 a.C.) em que pinturas nas cavernas de Altamira, na Espanha, representavam bisões com oito patas, no intuito de dar a estes a impressão de movimento¹. Noutras cenas em sequência contavam histórias à maneira dos quadrinhos modernos (VILAÇA, 2006). Na Idade Média, um recurso semelhante ao encontrado nas cavernas eram as iluminuras dos manuscritos e os relevos nas paredes das grandes catedrais góticas, que representavam a vida dos santos e profetas. A intenção dos artistas com essas imagens organizadas em uma sequência coerente era ga-

¹ Técnica semelhante à utilizada pelos artistas do movimento futurista italiano em suas pinturas, na década de 1920, ao empregar recursos pictóricos que davam dinamismo e impressão de movimento a figuras estáticas. O mais conhecido deles é Giacomo Balla (DE OLIVEIRA, 2017).

rantir a educação (especialmente religiosa) dos iletrados, que constituíam a maioria da população na época² (PRADO, 2000).

Na primeira metade do século XIX, uma série de artefatos foi inventada buscando gerar a ilusão de movimento a partir de “uma sucessão de imagens fixas, rapidamente substituídas diante de nossos olhos a uma velocidade constante superior a um décimo de segundo por imagem” (MAGALHÃES, 2015). Conhecidas como brinquedos ópticos, tais ferramentas finalmente alcançaram a ilusão de movimento e são consideradas hoje como precursoras do cinema, que por sua vez viria a surgir no final daquele mesmo século.

Desse modo, podemos dizer que a animação antecedeu o cinema e de certa forma contribuiu para seu surgimento, mas com o tempo ambos passaram a traçar caminhos diferentes, mas paralelos, colaborando mutuamente, e a animação passou a ser considerada uma subcategoria do cinema (VILAÇA, 2006).

2.2 O Cinema de Animação adentra as escolas

Com a invenção do cinema em 1895, não demorou muito para que começassem a surgir pelo mundo projetos que visavam levar a linguagem audiovisual para as salas de aula, em especial, a animação. No Brasil, as ações mais consistentes apareceram a partir de 1910, quando foi criada a Fimoteca do Museu Nacional. Desde então, o cinema educativo se desenvolveu em diversos pontos do país (SILVA, 1996 *apud* VILAÇA, 2006).

Na década de 1970, no interior do estado de São Paulo, o animador Wilson Lazaretti resolveu ministrar cursos de animação para crianças, criando então o Núcleo de Animação de Campinas. A partir de 1985, ele estabeleceu trabalhos coletivos com um enfo-

² Notem aqui a função da imagem como uma fonte de leitura alternativa à forma escrita. Esse assunto será abordado no subcapítulo 2.3.

que mais didático. Levou suas oficinas para muitas regiões do Brasil, trabalhando “com diversos grupos sociais e étnicos, tais como grupos indígenas, comunidades pobres do sertão, crianças moradoras de áreas de risco social, além de alunos e educadores de escolas públicas” (VILAÇA, 2006). Desde então, as oficinas de animação se espalharam pelo Brasil, mas sem muita expressividade. Experiências isoladas e que na maioria das vezes dependem de iniciativas pessoais de professores e outros agentes que veem nesse tipo de pedagogia inúmeras potencialidades.

Diferentemente de outras partes do mundo onde o cinema de animação é obrigatoriamente integrado ao currículo escolar³, no Brasil não há leis que garantam o acesso a ele nas escolas. No entanto, algumas iniciativas visam driblar tal situação, como é o caso do Projeto Anima Escola, que começou com o *Anima Mundi*, um dos maiores festivais de cinema de animação do mundo, criado em 1993. Desde sua primeira edição oferece aos participantes o Estúdio Aberto, caracterizado por oficinas que possibilitam ao público do evento poder experimentar em poucos minutos como é fazer sua própria animação. Com o tempo, o festival passou a levar suas oficinas para as escolas da região. Marcos Magalhães, um de seus idealizadores, explica que no início “as crianças adoravam, mas os professores não se envolviam, era a hora do cafezinho. Então, vimos que para que a linguagem da animação ficasse na escola, deveríamos formar o professor” (ANIMA MUNDI, 2011 *apud* MILLIET, 2014, p. 36). Criaram-se assim cursos específicos para treinamento de professores, que visavam à produção autônoma, ou seja, a partir dessas oficinas temporárias alunos e professores poderiam produzir suas próprias animações, sem a presença de instrutores (conhecidos co-

³ Na Suíça, por exemplo, a animação é parte integrante dos currículos escolares, pois a dita “linguagem da imagem em movimento” é considerada uma importante etapa nos letramentos dos mais jovens (TOMAZI, 2015).

mo oficinairos). Surgiu assim o Anima Escola, que atualmente apoia projetos em escolas de todo o Brasil.

2.3 Vantagens das oficinas para o ensino e a aprendizagem

Desenhar e assistir a desenhos animados são algumas das primeiras expressões criativas de um indivíduo durante suas fases iniciais de desenvolvimento, antes mesmo de dominar a leitura e a escrita. Para Haidt (2006, p. 235 *apud* VIEIRA, 2008, p. 87) isso se explica pelo fato, já provado pela ciência, de que, “embora os materiais audiovisuais se dirigissem inicialmente aos órgãos sensoriais, eles chegam também a mobilizar os esquemas mentais mais elevados, por isso a ligação dos filmes com o desenvolvimento do raciocínio”. Mas, com o passar do tempo, a maioria de nós vai deixando para trás essas habilidades, sem levar em conta as potencialidades de aprendizagem que são perdidas com o abandono delas.

Tomazi (2015, p. 10) discorre sobre essa situação, ao dizer que:

(...) No decorrer de nossa formação, as atividades artísticas e lúdicas vão perdendo espaço à medida que vamos avançando no processo escolar. (...) o tempo e as atividades destinadas às Artes vão sendo substituídos por disciplinas outras, ao ponto de, quando adultos, nos considerarmos, no geral, incapazes de nos expressar por meio do desenho, da pintura e de outras manifestações artísticas (...) embora seus conteúdos envolvam várias disciplinas e permitem que elas conversem entre si.

Entretanto, num mundo cada vez mais dominado pelos meios de comunicação e produção de conteúdo, as oficinas pedagógicas dentro do ambiente escolar surgem como uma alternativa para o tratamento em diferentes linguagens. Belloni (2005) vai chamar a jun-

ção desses dois campos – a sala de aula e as novas tecnologias de comunicação – de mídia-educação. Segundo ele, trata-se de “um campo teórico e prático que deve dar conta da convergência inédita na história da humanidade dos processos de comunicação e educação”

Além do desenvolvimento individual, oficinas midiáticas demandam a participação de vários agentes, já que envolvem atividades diversas, como desenho e modelagem, roteiro, controle de câmera, etc., e é então que entra a aprendizagem colaborativa como uma das principais vantagens das oficinas. Nas palavras de Dillenbourg (1999), a aprendizagem colaborativa é uma situação de aprendizagem “na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas. O conhecimento é construído socialmente, na interação entre pessoas e não pela transferência do professor para o aluno”. Logo, rejeitam fortemente a metodologia de reprodução do conhecimento que coloca o aluno como sujeito passivo no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a aprendizagem colaborativa dialoga com a chamada pedagogia dos multiletramentos. Em favor desta, Rojo (2012 *apud* KARWOSKI e GAYDECZKA, 2013, p. 1) sustenta que:

Diante da multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias, necessário se faz saber dominar áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação, entre outras. (...) são requeridas novas práticas de leitura, escrita e análise crítica; são necessários novos e multiletramentos (...) pautando-se em algumas características importantes [os multiletramentos]: a) são interativos (colaborativos); b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; e c) são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (p. 23). Essas características impõem um novo modo de conceber, por exemplo, a autoria e a recepção dos enunciados. Ou seja, o processo de produção textual não é mais exclusivamente linguístico, integra imagem, som, movimento; além disso,

não se vivencia mais uma produção estritamente individual ou de mão única (aluno-professor), mas colaborativa.

É interessante perceber que o cinema de animação se coloca de maneira direta e simples como uma ferramenta capaz de propiciar os multiletramentos, na medida em que converge linguagens diversificadas, podendo trabalhar praticamente qualquer tema. O projeto OPA - Oficinas Poeira de Animação (2019), desenvolvido pelo Poeira Estúdio, em Belo Horizonte, por intermédio de sua cartilha informativa voltada para as escolas, reflete sobre essa questão, ao dizer que a oficina de cinema de animação:

Pode representar um importante papel no aprimoramento das habilidades intelectuais dos estudantes no que diz respeito à alfabetização, às atividades envolvendo numerais, ao estímulo da criatividade, entre outras. (...) Pela oficina, os estudantes têm ainda acesso a diversos elementos que integram o estudo da Arte. Uma só animação é capaz de envolver literatura, pintura, artes plásticas, teatro, música, fotografia e cinema. (...) é uma linguagem altamente interdisciplinar e pode ser utilizada em praticamente todas as disciplinas. Ela funciona como um poderoso suporte, que pode potencializar o ensino e a aprendizagem de vários assuntos diferentes (OPA, 2019, p. 3). Sendo assim, a oficina de animação não deve ser tomada como uma disciplina à parte ou uma fuga dos conteúdos curriculares; mas como um meio, uma ferramenta de abordagem de conteúdos diversos, interdisciplinar por natureza.

Ao longo deste capítulo podemos verificar que desde o seu surgimento o cinema de animação vem sendo adotado pelas escolas como uma importante ferramenta didático-pedagógica, ora servindo como um recurso lúdico que retira temporariamente os alunos dos conteúdos mais pragmáticos, ora como suporte para a abordagem destes mesmos conteúdos (VIEIRA, 2008). Entretanto, as experi-

ências têm se mostrado bastante pontuais, sobretudo na educação escolar indígena. No próximo capítulo, faremos uma breve exposição a respeito de nossa pesquisa que está sendo desenvolvida com os Krahô, baseando-se nos diálogos travados com algumas figuras locais importantes.

3. UMA PROPOSTA DE CINEMA DE ANIMAÇÃO KRAHÔ

Habitantes da região nordeste do estado do Tocantins, os Krahô (ou *Mehĩ*, como se autodenominam) pertencem ao tronco Macro-Jê e à família linguística Jê. Situados entre os municípios de Goiatins e Itacajá, possuem uma população aproximada de 3.702 indígenas, distribuídos em 32 aldeias, dentro do território conhecido como Krahólândia (MELATTI, 2009). O povo Krahô mantém sua cultura bem preservada: ritos e festividades tradicionais são reencenados anualmente, e a língua materna, o Krahô (por eles denominada de *Mehĩ Jarkwa*) permanece predominante na comunicação intragrupo, sendo o português utilizado como língua secundária, principalmente na comunicação intergrupo (ABREU, 2012). Hoje, a Krahólândia conta com 26 escolas (ABREU, 2012).

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em outubro de 1988, iniciou-se o reconhecimento das línguas e culturas indígenas, com a proposta de uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue para esses povos (BRASIL, 1998). Nos últimos anos passaram a ocorrer inúmeras experiências de educação bilíngue e intercultural, que garantem novas oportunidades educativas para as crianças e os adolescentes dos diversos povos indígenas, baseadas em um novo paradigma educacional, em que há a valorização da cultura e da língua indígenas por parte das escolas (GRUPIONI, 2006).

Almeida e Albuquerque (2011) argumentam que para que uma educação seja considerada efetivamente bilíngue, intercultural

e diferenciada, precisa se adequar às peculiaridades do povo onde ela vai se inserir. Nesse sentido, a oficina de animação, se bem trabalhada, possibilitaria a convergência de todos esses aspectos na educação escolar.

3.1 Construindo estratégias por meio do diálogo

Os dados expostos neste segundo capítulo tratam de nossa primeira experiência na aldeia Manoel Alves Pequeno, próximo ao município de Itacajá (Tocantins), e estão divididos em subcapítulos que trazem a conversa que tivemos com professores e autoridades sobre a proposta de oficinas de animação para a escola local, além de algumas reflexões a respeito.⁴

3.2 Tupên

Logo no primeiro dia de nossa visita à aldeia, fizemos uma reunião com o objetivo de explicar aos professores e alunos no que consistiria nosso projeto. Primeiro, sentamos com a diretora da escola local e também professora, Taís Põcuhtô Krahô; e com o professor Leonardo Tupên Krahô. Como esperado, após essa primeira explicação, ambos compreenderam a proposta geral, mas pareciam não entender quais eram os princípios básicos do cinema de animação.

Por exemplo, ao falarmos de “dar vida a desenhos feitos em papel”, num primeiro momento Tupên⁵ pensou que estivéssemos nos referindo a livros em *pop-up*, nos quais dobraduras “saltam” das

⁴ Nossa estada na Aldeia Manoel Alves Pequeno se deu entre os dias 1 e 3 de dezembro de 2021, tendo como intuito apresentar alguns projetos de pós-graduação que serão trabalhados com a comunidade nos próximos anos.

⁵ Os entrevistados são aqui tratados pelo nome pessoal *Mehi*, inspirado numa fala de *Tupên*, que nos indicou preferir ser chamado pelo nome que recebe na língua de seu povo.

páginas ao serem folheadas. Esse tipo de confusão em torno do que seria a “animação” é muito comum, como atesta Vilaça (2006), que nos relata que, ao propor a diversas escolas a realização de oficinas de animação, percebeu que professores e diretores pensavam com frequência que ele se referia “a animação de festas, com palhaço e balãozinho”⁶.

Logo nos demos conta de que o primeiro passo no desenvolvimento das oficinas seria justamente com os professores, para que estes fossem introduzidos nas questões básicas da animação, de como ela funciona e quais as pedagogias mais pertinentes. Tupên também demonstrou surpresa ao explicarmos finalmente como funciona a criação de um filme animado: provocando movimentos sutis numa imagem ou cena, tirando uma foto de cada um desses movimentos, e depois exibindo-as em uma sequência acelerada⁷. Isso evidencia que a animação, mesmo se dando a partir de um princípio simples, muitas vezes não costuma ser apreendida intuitivamente em seu funcionamento básico; mas que, ao se darem conta desse truque fascinante, as pessoas tendem a demonstrar interesse e curiosidade por ela.

Outro ponto importante que justifica uma primeira capacitação com os professores é a questão linguística⁸. Tupên nos relatou que, ao utilizar material didático em língua portuguesa, ele costuma ler o conteúdo para si primeiro, e em seguida, ao expô-lo aos alunos, o traduz para o *Mehĩ jarkwa*. No entanto, alguns termos de difícil tradução são expostos a eles em português mesmo. Acabamos

⁶ Por isso a importância do uso do termo “cinema de animação”, que evita o sentido ambíguo contido no simples uso da palavra “animação”.

⁷ Esse é o princípio da animação em *stopmotion* e de recorte tradicional. Outras técnicas de animação dispensam o uso da câmera (MAGALHÃES, 2015).

⁸ Os Krahô são um povo majoritariamente bilíngue, mas a aquisição do português como segunda língua costuma se dar por volta dos cinco anos de idade, sendo mesmo assim a língua materna predominante na comunicação intragrupo. Segundo Abreu (2012, p. 70), “entre os Krahô, existe uma política de manutenção de sua língua como forma de preservar a sua identidade e fortalecer a cultura”.

por lidar com esse impasse no momento em que fomos apresentar aos alunos nosso projeto. Seus rostos atentos imprimiam um misto de curiosidade e incompreensão, que pudemos confirmar logo em seguida, quando os professores explicaram que provavelmente os alunos tiveram certa dificuldade em compreender algumas partes de nosso discurso, mas que estavam interessados na proposta. Aliada ao encanto natural que o cinema de animação desperta, a barreira linguística, mesmo que parcial, estava presente ali.

Portanto, como os alunos nessa faixa etária estão em processo de aquisição de uma segunda língua (o português), seria importante, a nosso ver, que os professores *Mehi* tivessem um conhecimento prévio mínimo do que é a animação também para que fizessem eventuais traduções para os alunos, preenchendo as lacunas conceituais que porventura pudessem surgir no processo de comunicação.

Além do fator linguístico, uma terceira questão a ser levada em conta era a capacidade de concentração dos alunos conforme a faixa etária. Os professores sugeriram um recorte: as oficinas seriam ofertadas aos alunos do último ano do ensino fundamental e da primeira e segunda séries do ensino médio, quando o foco nas atividades propostas tende a ser maior. A escolha pela exclusão dos alunos da terceira série se deu pelo fato de as oficinas estarem previstas para abranger os dois anos letivos subsequentes. Com a egressão destes últimos da escola no final do ano de 2022, as atividades sofreriam uma perda em seu número de participantes, o que afetaria sua continuidade.

3.3 Põcuhutô

Sob a sombra de uma frondosa mangueira repleta de frutos ao lado da escola, avistamos jovens alunas dispostas em paralelo serem guiadas pelo professor Tupên. Cantando em coral uma cantiga

em língua materna que falava sobre a juventude, marcavam com os pés o ritmo, enquanto alguns rapazes e crianças em volta assistiam e filmavam a cena com seus *smartphones*. Aquilo fazia parte das atividades escolares corriqueiras, uma vez que na cultura Krahô as tradições se aliam ao novo, o lúdico ao formal, o espaço fechado da escola ao aberto do *kà* (pátio).

Essa cena, a qual presenciamos no segundo dia de nossa visita, serve para exemplificar como a escola indígena é concebida. Diferentemente do ambiente fechado que encontramos na cidade, a escola indígena precisa ser livre de muros e alambrados, integrada à comunidade em volta; e a educação indígena⁹ deve se unir à educação escolar e com ela dialogar (ALMEIDA; ALBUQUERQUE, 2011). Com isso, a escola se propõe como um espaço privilegiado em termos de garantia da preservação das línguas e tradições indígenas, sendo necessária desse modo a elaboração de metodologias diferenciadas para ela.

Ao falarmos das oficinas de cinema de animação como um desses possíveis recursos pedagógicos diferenciados para a educação escolar indígena, Põcuhutô nos trouxe um comentário digno de nota: antigamente nas aldeias Krahô havia as *Wÿhtÿ*, espécie de pensão onde eram recebidos os *Mehi* que vinham de outras aldeias para participarem de festividades importantes. Durante sua estada, esses visitantes serviam-se das histórias ancestrais narradas por velhos contadores. Para a professora, a escola assume hoje em dia o papel da antiga *Wÿhtÿ*, e o professor, o do contador de histórias. Essa fala nos chamou a atenção por demonstrar a importância que o ambiente escolar adquiriu na manutenção das tradições Krahô, que vai muito

⁹ A educação escolar indígena difere da educação indígena em si, por ser esta última aquela que encontramos na transposição de conhecimento praticada no dia a dia, através de diálogo e de observação. É a educação voltada para as práticas do cotidiano e para as tradições (ALMEIDA; ALBUQUERQUE, 2011).

além do ensino formal proposto pelos *cupê*¹⁰. Mais do que a interação entre os dois tipos de educação, a escola permite a transposição dos espaços e práticas tradicionais que foram erradicados da cultura.

Nesse contexto, Põcuhtô vislumbrou a potencialidade do cinema de animação como recurso de rememoração das histórias ancestrais aos mais jovens. O monitor da TV e do celular, agora tão presente nas aldeias¹¹, serve como uma espécie de fogueira *high-tech*, onde os *Meh̄* se unem em volta para contemplar o que os *cupê* têm a dizer. Por meio do registro audiovisual poderão talvez reconhecer a própria voz, registrada de forma perene, e trazer de volta os sonhos e fantasias que no passado permeavam as noites estreladas na aldeia.

3.4 Caxêt

Ao visitarmos a casa de artesanato que está sendo construída próximo à aldeia, fomos acompanhados pelo atual *Pahhi* (caci-que) local, Roberto Caxêt Krahô. Em um dado momento de nossa conversa, antes mesmo de citarmos nosso projeto, Caxêt falou da necessidade de iniciativas para a escola que trouxessem as novas tecnologias como auxiliares na educação, já que os alunos estão familiarizados com elas. Achamos por isso o momento oportuno para falarmos de nosso projeto, e foi então que Caxêt nos contou que um ex-professor da aldeia, Daniel Rêj Krahô, e que por sinal é exímio ilustrador de livros¹², já havia expressado a vontade de transcrever

¹⁰ Forma como os Krahô denominam os não indígenas.

¹¹ Recentemente a energia elétrica chegou a Kraholândia, e pelo que pudemos perceber em diversas conversas com moradores da aldeia, os jovens são excepcionalmente atraídos pelas tecnologias midiáticas, em especial o celular e a televisão.

¹² Rêj já ilustrou diversos livros didáticos bilíngues Krahô, elaborados durante oficinas ministradas pelo Professor Dr. Francisco Edvigés Albuquerque na Escola 19 de Abril, ao longo da década de 2010.

as histórias tradicionais Krahô para a linguagem animada, mas que sua mudança para outro estado não permitiu prosseguir no projeto.

O *Pahhi* nos disse ainda que as crianças da aldeia adoram desenhos animados que envolvem muito movimento e ação, e que seria interessante produzir algo nesse modelo narrativo, contando sobre os antigos heróis arqueiros do seu povo; o que remeteu a uma fala de Põcuhtô, na qual ela nos descreveu a diversidade das histórias Krahô: tem aquelas que são longas, cheias de aventuras e heróis - semelhantes às narrativas épicas -, e as que são curtas, geralmente envolvendo a cosmogonia e criaturas monstruosas, e que são contadas às crianças antes de dormir, mais próximas, portanto, do terror. Aliás, entre estas está a do Hitôkrere¹³, a qual propusemos como a primeira a ser adaptada para a linguagem animada. Logo os professores demonstraram interesse, e nos disseram que essa era a história preferida deles e de muitas crianças. Entramos assim em um frutífero diálogo, em que as ideias correram soltas. Mais detalhes sobre essa conversa deixamos no entanto para uma outra ocasião.

4. REFLEXÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, realizamos algumas reflexões sobre a presença das oficinas de cinema de animação em sala de aula, e sobre a proposta do gênero que estamos desenvolvendo com o povo Krahô. Pudemos apreender que a produção de animação em ambiente escolar se mostra como uma ferramenta promissora no suporte à educação escolar indígena ante as formas de ensino tradicio-

¹³ Ser sobrenatural que aparece nas matas e que ataca mulheres durante a colheita de frutas. Sua história faz parte de um conjunto de narrativas Krahô com estruturas semelhantes, as quais Melatti (2010, p. 3) denominou de “monstros solitários”, e que, segundo ele, “refere-se a seres da mata que exerciam diferentes formas de predação sobre os habitantes da aldeia, alguns dos quais, se não todos, tinham sido anteriormente seus habitantes”.

nais, bastante hierarquizadas, segmentadas e distantes da realidade Krahô, e que, segundo Abreu (2012), tem para além da educação formal suas próprias maneiras de transmitir saberes, de modo que se encontrem envolvidos afeto e criatividade, unindo enfim comunidade e escola na perpetuação de suas riquezas culturais.

Para que uma educação seja de fato diferenciada, intercultural, bilíngue e interdisciplinar é necessária a abertura a novas formas de ensino que saibam ousar em suas propostas. Sobre essa questão, recordamos de uma fala de Põcuhutô, na apresentação de seu livro *Tep Mẽ Têêre*¹⁴, e que serve para encerrar - por enquanto - nossa discussão. Assim ela diz:

Quero possibilitar e fortalecer as diversas metodologias pedagógicas através da leitura e do audiovisual, incorporando projetos pedagógicos, habilidades e pedagogias diferenciadas, desenvolvidas com o objetivo de mudar a triste realidade da educação escolar, na qual a cultura Mehĩ em si está sendo enfraquecida (...) (KRAHÔ, 2020, p. 17).

Logo, constatamos que o interesse por parte dos educadores Krahô em trazer novas abordagens e ferramentas - incluindo o audiovisual - para o processo de educação escolar antecede a nossa presença ali; é uma urgência que toca diretamente na questão da sobrevivência de suas próprias tradições. Esperamos que o cinema de animação venha contribuir para essa nobre missão.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marta Virginia de Araújo Batista. **Situação Sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca: Uma Contribuição Para a Educação Escolar.** Araguaína, 2012.

¹⁴ Em português, "O Peixe e a Lontra".

ALMEIDA, Severina Alves de; 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.

DE OLIVEIRA, M.; COSTA, L. R. de M. O movimento corporal nas artes visuais: um estudo de sua representação a partir de técnicas artísticas tradicionais à animação digital. **Anagrama**, [s. l.], v. 11, n. 2, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/141638>. Acesso em: 29 set. 2021.

DILLENBOURG, P. *et al.* The evolution of research on collaborative learning. In: SPADA, E.; REIMAN, P. (Ed.). **Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science**. Oxford: Elsevier, 1996. p. 189-211.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Formação de Professores Indígenas: Repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

KARWOSKI, Acir MárioI; GAYDECZKA, Beatriz. Multiletramentos na Escola (Resenha). **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, p. 1053-1056, out.-dez. 2013.

LINO, Viviane Peres de Jesus Lino; PEREIRA, Josias. Produção de Vídeo na Escola: Práticas de Multiletramentos no Processo de Ensino-Aprendizagem. **Revista Trama**, v. 15, n. 35, p. 25-36, 2019.

MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas e pós-cinemas**. Campinas: Papirus, 1997.

MACHADO, C. I. **O Uso das Mídias no Processo de Ensino-Aprendizagem**. TCC (Especialização em Mídias na Educação) - UFSJ, 2019.

MAGALHÃES, Marcos. **Cartilha Anima Escola**. Técnicas de animação para professores e alunos. 2. ed. Rio de Janeiro: IDEIA, 2015.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios e Criadores: A situação dos Krahô na área pastoril do Tocantins**. Monografia do Instituto em Ciências Sociais. Brasília, 2009.

MELATTI, Julio Cezar. **Outras Versões de Mitos Craô's**. Brasília, 2010.

OPA Escola Animada. Belo Horizonte. Poeira Estúdio Cinema de Animação. 2019. 8 p. Disponível em: https://poeira.com.br/wp-content/uploads/2019/09/Escola_Animada.pdf. Acesso em: 21 jan. 2021.

PRADO, Daniel Porciuncula. Uma Breve Introdução Acerca das Estruturas Mentais no Período Medieval. **Biblos**, Rio Grande, v. 12, p. 115-121, 2000.

TOMAZI, Gustavo Machado. **Audiovisual Para a Educação: Oficinas de Cinema de Animação Temáticas Inclusivas**. Campinas, 2015.

VIEIRA, Tatiana Cubeiros. **O Potencial Educacional do Cinema de Animação**: Três experiências em sala de aula. Campinas, 2008.

VILAÇA, Sergio Henrique Carvalho. **Inclusão audiovisual através do cinema de animação**. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006. p. 199.

Capítulo 5

ANÁLISE CONTRASTIVA ENTRE A LÍNGUA DE SINAIS KA'APOR E A LIBRAS: aspectos fonético-fonológicos

CONTRASTIVE ANALYSIS BETWEEN KA'APOR SIGN LANGUAGE AND LIBRAS: phonetic- phonological aspects

Evelyn Moreira de Almeida

UFAC. E-mail: evelyn.ma35@gmail.com

Shelton Lima de Souza

UFAC. E-mail: shelton.souza@ufac.br

Vivian Gonçalves Louro Vargas

UFAC. E-mail: vivian.vargas@ufac.br

Francisco Edviges Albuquerque

UFNT. E-mail: fedviges@uol.com.br

RESUMO

O presente estudo é uma investigação de aspectos fonético-fonológicos pertencentes a sinais que compõem o repertório lexical de línguas de sinais desenvolvidas em terras indígenas, particularmente na Língua de Sinais Ka'apor (LSK) e as unidades lexicais da Libras produzidas por surdos não indígenas. Para a análise dos dados, que em relação à LSK foram obtidos em uma narrativa desenvolvida por um indígena Ka'apor gravada e disponibilizada no YouTube, e no que se refere a Libras, foram obtidos em pesquisas já realizadas sobre a Libras. Usamos o método comparativo e contrastivo, com a finalidade de se investigar as seguintes questões: quais são as diferenças e as semelhanças, em relação à composição fonético-fonológica, de sinais produzidos em espaços habitados por surdos indígenas e de sinais produzidos, na Libras, por surdos não indígenas? As motivações linguísticas e socioculturais para o desenvolvimento de sinais são as mesmas? Em quais aspectos fonético-fonológicos os sinais, das línguas sob análise, se assemelham e em quais aspectos se diferenciam? Esses são alguns questionamentos que foram analisados e interpretados para o desenvolvimento da pesquisa que resultou neste trabalho. Nesse sentido, o estudo mostrou que, de certa forma, o processo de construção de sinais nas línguas sob análise apresenta constituintes de produção e de configuração semelhantes, se diferenciando no tocante à motivação sociocultural para a produção dos sinais analisados.

Palavras-chave: Análise contrastiva e comparativa. Aspectos fonético-fonológicos. Libras. Língua Ka'apor de Sinais.

ABSTRACT

The present study is an investigation of phonetic-phonological aspects belonging to signs that make up the lexical repertoire of sign languages developed in indigenous lands, particularly Ka'apor Sign Language (KSL) and the lexical units of Libras produced by non-indigenous deaf people. For data analysis, which in relation to the KSL was obtained in a narrative developed by an indigenous Ka'apor and that was recorded and made available on Youtube, and in relation to the Libras that was obtained in research already conducted on Libras. We use the comparative and contrastive method, in order to investigate the following questions: what are the differences and similarities in relation to the phonetic-phonological composition of signs produced in spaces inhabited by indigenous deaf people and signs produ-

ced in Libras by non-indigenous deaf people? Are the linguistic and socio-cultural motivations for the development of signs the same? In what phonetic-phonological aspects are the signs of the languages under analysis similar and in what aspects are they different? These are some of the questions that were analyzed and interpreted for the development of the research that resulted in this paper. In this sense, the study showed that, in a certain way, the process of sign construction in the languages under analysis presents similar production and configuration constituents, differing when it comes to the sociocultural motivation for the production of the analyzed signs.

Keywords: Contrastive and comparative analysis. Phonetic-phonological aspects. Libras. Ka'apor Sign Language.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem a finalidade de analisar dados linguísticos advindos do vídeo a *História de A'e*, disponível na plataforma de compartilhamento de vídeos YouTube, em que há a explanação de um texto narrativo por meio da Língua de Sinais Ka'apor, doravante LSK. A partir da história disponível no vídeo em que é possível identificar uma quantidade satisfatória de sinais, correspondente ao repertório linguístico da LSK, discutiremos alguns traços característicos da configuração fonético-fonológica da LSK em contraste com a Libras, particularmente a variedade mais urbana da língua (QUADROS, 2019), para observarmos semelhanças e diferenças entre as duas línguas de sinais.

A motivação para se escolher a LSK como uma das línguas neste estudo contrastivo e comparativo se dá pelo fato de ser uma das línguas de sinais indígenas mais documentadas no Brasil (VILHALVA, 2009; GODOY, 2020) e apresentar características fonético-fonológicas que podem ser comparadas à Libras, sendo esta a língua de sinais não indígena – e suas variedades – plenamente do-

cumentada, dando base a diferentes estudos linguísticos (ALMEIDA, 2013; AZEVEDO, 2015, BRITO, 1998; FELIPE, 2007; QUADROS; KARNOPP, 2004; VILHALVA, 2009), inclusive em perspectiva com outras línguas e variedades faladas e sinalizadas no Brasil (CERQUEIRA; TEIXEIRA, 2016; PAIVA; SOUSA, 2019).

A LSK não foi institucionalmente reconhecida como língua, embora já esteja sendo registrada como tal (GODOY, 2020; VILHALVA, 2009) e, nesse sentido, pode ser considerada uma língua minoritária e, conseqüentemente, minorizada¹. Vilhalva (2009) apresenta um mapeamento das línguas de sinais, chamadas pela autora de “emergentes”, desenvolvidas em comunidades indígenas do Mato Grosso Sul, citando, ao longo de todo trabalho a LSK, embora esta língua seja usada no Maranhão e não no Mato Grosso do Sul. Segundo Vilhalva, a LKS e a Libras são as únicas línguas de sinais registradas no Brasil:

Os futuros linguistas surdos poderão registrar a língua de sinais brasileira e as línguas de sinais indígenas, pois, embora o Brasil conte com 225 etnias indígenas que falam 170 línguas orais, há apenas uma língua de sinais registrada – a LSK (Língua de Sinais Ka’apor) –, cuja existência é mencionada apenas em dicionários ou mesmo em sites. Conforme o Núcleo José Reis de Divulgação Científica da ECA/USP - São Paulo - Setembro/Outubro 2007 – Ano 7 - Nº 40, atualmente são cerca de 370 mil índios (estimativas apontam entre 2 e 4 milhões de pessoas na época do descobrimento).

¹ Comparando-se com o português, tanto a Libras, em suas diversas variedades, como as variedades de línguas de sinais indígenas comentadas neste trabalho, são consideradas línguas minoritárias e, por extensão, sofrem diferentes tipos de sanções sociais em seu uso. Nesse sentido, além de serem faladas por comunidades com número de sujeitos reduzidos, sofrem variados tipos de preconceitos, tornando-se minorizadas. Para mais informações sobre formas de silenciamentos e formas de invisibilidades outorgadas a comunidades surdas e indígenas, cf. o trabalho de Vargas; Souza (2021).

to) ocupando uma área correspondente a 13% do território nacional em 580 áreas definidas como terras indígenas (VILHALVA, 2009, p. 14).

Embora Vilhalva afirme que é possível identificar, no Brasil, apenas duas línguas de sinais documentadas, ao longo dos anos, após a publicação da dissertação de mestrado da autora, estudos vêm sendo divulgados sobre outras línguas de sinais presentes em comunidades indígenas Paiteer Suruí (COSTA, 2017; ELER, 2017; GREGIANINI, 2017), Pataxó (DAMASCENO, 2017), Sataré-Mawé (AZEVEDO, 2015) e Terena (SUMAIO, 2014, 2018), sendo possível que trabalhos resultantes de pesquisas sobre outras línguas de sinais em comunidades indígenas estejam em andamento, devido ao aumento de interesse de linguistas por essas línguas (GOMES; VILHALVA, 2021).

Assim, desenvolvemos este trabalho a partir dos dados presentes na História de Ae (História do Jaguar Encantado - GODOY, 2020), narrada por um indígena Ka'apor, sendo gravada e disponibilizada no site de compartilhamento de vídeos YouTube. Nesse vídeo, o texto narrativo tem duração de 5 minutos e 28 segundos, em que é possível observar uma série de sinais em realização na LSK. Ao se analisar essa narrativa e dados da Libras, discutimos neste texto: algumas estruturas fonético-fonológicas da LSK e da Libras; algumas características de formação de palavras em LSK e na Libras, principalmente refletindo como a configuração fonético-fonológica das duas línguas se inter-relacionam a aspectos culturais desenvolvidos pelos povos sinalizantes; e, por fim, o contraste entre as características linguísticas da LSK com a Libras para mostrar diferenças e semelhanças, no tocante a aspectos fonético-fonológicos pertencentes à formação de itens lexicais em ambas as línguas.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta seção apresenta os pressupostos teóricos da pesquisa e está organizada em três seções: na seção 2.1, será apresentada uma discussão referente à análise contrastiva de línguas; na seção 2.2, serão demonstrados os cinco parâmetros da Libras, sendo composta por cinco subseções, uma para cada parâmetro das línguas de sinais; na seção 2.3, serão expostas concepções linguísticas diversas sobre as línguas de sinais, compondo-se em duas subseções: a 2.3.1, em que há uma descrição geral sobre a organização linguística da Libras e a subseção 2.3.2, em que se mostra a configuração linguística da LKS. Por fim, na seção 2.4, discutimos algumas questões referentes aos aspectos fonético-fonológicos das línguas de sinais.

2.1 Análise contrastiva de línguas

É o estudo comparativo entre duas línguas, cuja análise pauta-se nas diferenças e semelhanças entre duas línguas ou entre variantes de uma mesma língua para fins analíticos, visando à identificação de aspectos tipológicos em comum ou para fins didáticos (LADO, 1971). Existem dois objetivos principais para a análise contrastiva: o primeiro é estabelecer as inter-relações de linguagens, a fim de criar uma configuração de inter-relação entre aspectos linguísticos comuns, possibilitando o desenvolvimento de troncos e famílias linguísticas ou, como é o caso particular deste trabalho, analisar semelhanças e diferenças linguísticas com uma finalidade descritiva que poderá, a depender da necessidade e dos objetivos de pesquisa, subsidiar algum tipo de investigação científica sobre as línguas em análise; o segundo ajuda a refletir sobre o processo de aquisição de segunda língua/língua estrangeira com a finalidade voltada para o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Para a pesquisa que

deu origem a este trabalho, a análise contrastiva não será feita com o objetivo de análise histórico-comparativa, nem para o estudo de aquisição de línguas; contudo, consideramos que o método contrastivo é importante, no sentido de mostrarmos possibilidades de semelhanças e diferenças em relação a uma estrutura linguística em foco.

A análise contrastiva de língua, também conhecida como linguística contrastiva ou método contrastivo, está relacionada a um dos ramos da Linguística Aplicada (LADO, 1971).

2.2 As línguas de sinais

Línguas de sinais são línguas que surgiram e se desenvolveram em comunidades surdas. Elas apresentam estruturas gramaticais e regras próprias como qualquer outra língua. Essas regras são consideradas naturais, porque surgem “espontaneamente da interação entre pessoas e porque, devido à sua estrutura, permite a expressão de qualquer conceito e de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano” (BRITO, 1998, p. 19). Geralmente, há uma associação entre língua e fala (material linguístico fônico), o que impede, muitas vezes, a compreensão de que há línguas que não utilizam sons da fala para se manifestarem. Isso fez com que as línguas de sinais fossem consideradas, por muito tempo, como mero sistema de comunicação baseado em mímica.

As línguas de sinais são espaço-visuais; a diferença na configuração da modalidade determina o uso de mecanismos linguísticos diferentes dos utilizados nas línguas orais. As relações gramaticais nas línguas de sinais são especificadas por meio da organização corporal – que são os elementos fonético-fonológicos dessas línguas (os parâmetros das línguas de sinais) – em um espaço definido (GUESSER, 2009, p. 13).

2.2.1 A Libras

A Língua Brasileira de Sinais – Libras é a língua natural da maioria dos surdos brasileiros, porém, além das variedades da Libras, no Brasil existem outras línguas de sinais.

As línguas de sinais são denominadas línguas de modalidade espaço-visual, pois as informações são recebidas pelos olhos e produzidas pelas mãos. De acordo com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis), a Libras é definida:

[...] Como língua, está composta de todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática, semântica, pragmática, sintaxe e outros elementos preenchendo, assim, os requisitos científicos para ser considerado instrumento linguístico de poder e força. Possui todos elementos classificatórios identificáveis numa língua e demanda prática para seu aprendizado, como qualquer outra língua. (...) É uma língua viva e autônoma, reconhecida pela linguística (SILVA; REIS; GAUTO; SILVA; PATERNO, 2007, p. 9).

De acordo com Felipe (2007, p. 20), a maioria das pessoas acha que as línguas de sinais são um conjunto de gestos ou mímicas que interpretam as línguas orais. Segundo a pesquisadora, algumas pessoas acreditam que a Libras é o português falado com as mãos, porém, como já foi explicado, a Libras é uma língua como qualquer outra e que se utiliza de outros mecanismos de realização. Ainda segundo Felipe, as línguas de sinais expressam ideias, sutis e abstratas como qualquer língua oral existente:

Como toda língua, as línguas de sinais aumentam seus vocabulários, com novos sinais introduzidos pelas comunidades surdas, em resposta às mudanças culturais e tecnológicas, as-

sim a cada necessidade surge um novo sinal desde que ele se torne aceito, sendo utilizado pela comunidade (FELIPE, 2007, p. 20).

A Libras foi regulamentada como língua no ano de 2002 por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril. De acordo com essa lei, a Libras:

Art. 1º. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Mesmo a Libras tendo sido regulamentada como língua, ela não pode substituir a modalidade escrita da língua portuguesa; na Lei nº 10.436, há um parágrafo único que fala especificamente sobre isso: “Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. Ainda que haja alguns sistemas de escrita próprios para as línguas de sinais, a Libras, legalmente, não pode substituir a escrita da língua portuguesa, que é a utilizada no Brasil pela maioria da população.

2.2.1.1 Parâmetros da Libras

A seguir, apresentaremos uma descrição sobre os parâmetros da Libras que se constituem nos elementos fonético-fonológicos da língua, pois se referem ao material linguístico fundante da produção

de sinais. Essa descrição faz-se importante neste trabalho devido à necessidade de discutirmos os critérios fonético-fonológicos para o estabelecimento de alguns sinais em LSK em contraste com alguns sinais da Libras.

2.2.1.1.1 Configuração de mão

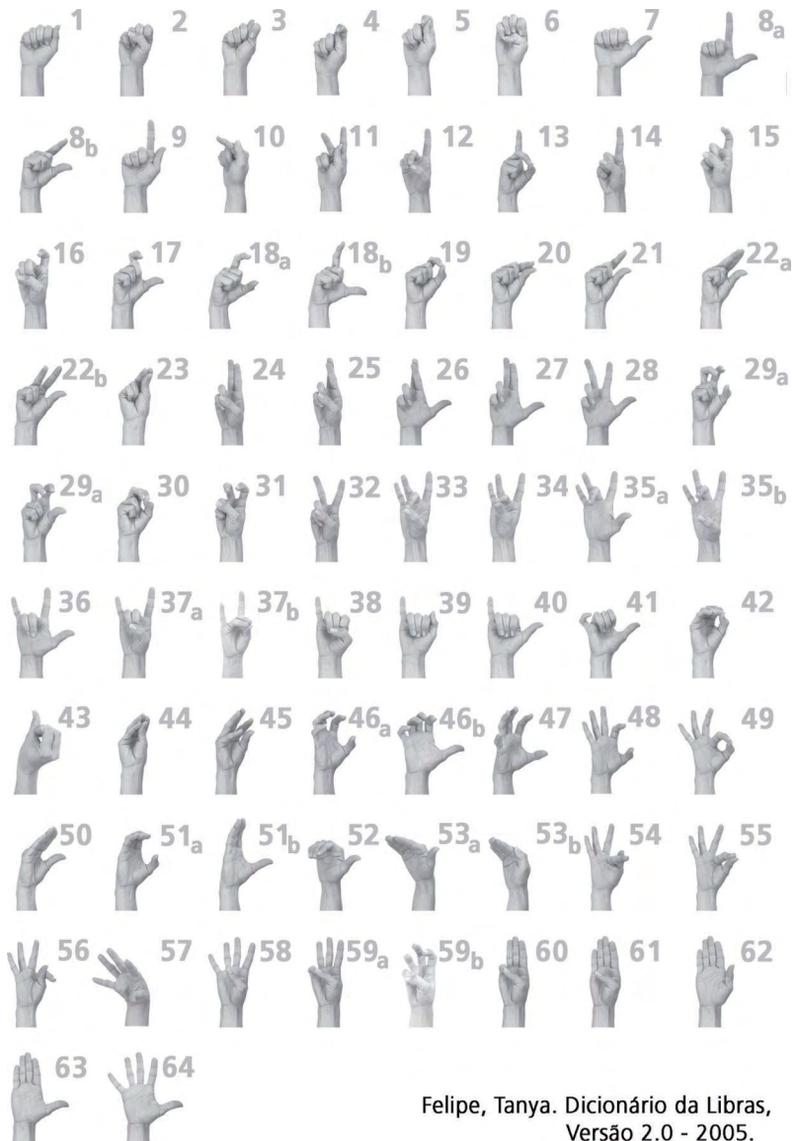
De acordo Felipe (2007, p. 21), as configurações de mão são formas presentes nos sinais. Na Libras, há um total de 64 configurações que são feitas pela mão dominante² ou pelas duas mãos, dependendo do sinal.

Em alguns casos no português, as palavras podem se diferenciar pela mudança de algum fonema em algum contexto fonológico, como em **vaca** e **faca**, em que ambas têm os mesmos fonemas, exceto a diferença de constituição dos fonemas nas primeiras consoantes das sílabas **va.** e **fa.** em que há os fonemas, respectivamente, /v/ e /f/. Na Libras, podem ocorrer diferenças fonológicas entre sinais a depender, apenas, de uma pequena mudança na configuração de mão dos sinais envolvidos. Vejamos a figura 1 abaixo:

Podemos observar na Figura 1, por exemplo, que as configurações de mão 40 e 41 se diferenciam, apenas, pela forma do dedo mínimo, em que a configuração 40 tem um dos formatos composto pelo dedo mínimo levantado, enquanto a configuração 41 apresenta o dedo mínimo curvado. Essa diferença na forma do dedo mínimo é um traço fonológico distintivo da Libras; entre as configurações 14 e 15, vemos uma diferença trivial entre os dedos indicadores, mas fundamentalmente relevante para a distinção entre dois sinais.

² Comparando-se com as línguas oro-auditivas, a mão dominante seria uma espécie de articulador ativo e a mão de apoio um referente ao articulador passivo, bem como os articuladores ativos e passivos do aparelho fonador.

Figura 1 - Tipos de configurações de mão em Libras



Felipe, Tanya. Dicionário da Libras, Versão 2.0 - 2005.

Fonte: Felipe (2007).

Há também sinais que são feitos utilizando-se da mesma configuração de mão, sendo diferenciados por outros parâmetros. Como exemplo temos os sinais ÁGUA, FEIO E QUEIJO, feitos com a configuração de mão número 8, de acordo com a tabela de Felipe (2007).

Figura 2 - Sinais, em Libras, de ÁGUA, FEIO, QUEIJO



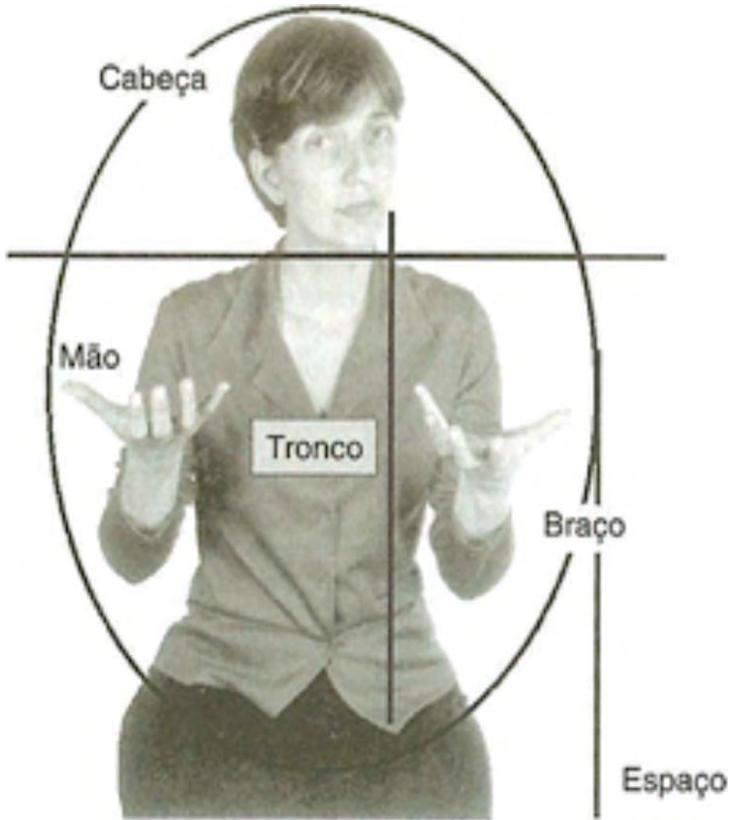
Fonte: Vargas (2019, p. 19, 20).

Nota-se que os três sinais apresentados na Figura 2 têm a mesma configuração de mão, em L, diferenciando-se, entre outros, pelo local em que são feitos.

2.2.1.1.2 Ponto de articulação

De acordo com Felipe (2007, p. 22), o ponto de articulação, também denominado locação (L), é o local em que incide a mão predominante configurada durante a realização dos sinais, podendo tocar alguma parte do corpo ou estar em espaço neutro (sendo este último a extensão à frente do corpo de quem está produzindo o sinal). Podemos observar os pontos de articulação na figura abaixo:

Figura 3 - Pontos de articulação da Libras



Fonte: Quadros; Karnopp (2004, p. 57)

Como podemos ver, há cinco pontos de articulação em Libras: cabeça, mão, tronco, braço e espaço neutro; os sinais realizados nesse espaço não tocam em nenhum momento o corpo do sinalizador. Para exemplificar, temos os sinais FEIO e TRABALHAR:

Figura 4 - Sinais, em Libras, de FEIO e TRABALHAR



Fonte: Vargas (2019, p. 20, 30).

O sinal FEIO é feito no tronco, próximo ao peito; o sinal TRABALHAR, por sua vez, é realizado no chamado espaço neutro, não estando ancorado junto ao corpo, mas à frente dele, sem o tocar.

2.2.3 Movimento

De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 54), o parâmetro “movimento” é realizado pelas mãos do enunciador no momento de produção do sinal. É um parâmetro complexo que pode envolver diferentes formas em variadas direções, abrangendo diferentes tipos de movimentos nos sinais, como:

- a) Movimento interno da mão.
- b) Movimento do pulso.
- c) Movimento direcional no espaço.

A seguir, nas Figuras 5, 6 e 7, observam-se alguns exemplos de movimentos feitos em alguns sinais da Libras.

Figura 5 - Sinal de “rir”



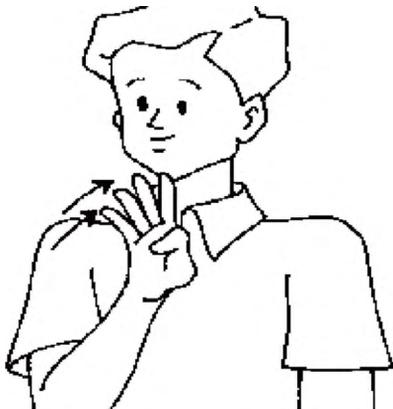
Fonte: Felipe (2007).

Figura 6 - Sinal de “chorar”



Fonte: Felipe (2007).

Figura 7 - Sinal de “conhecer”

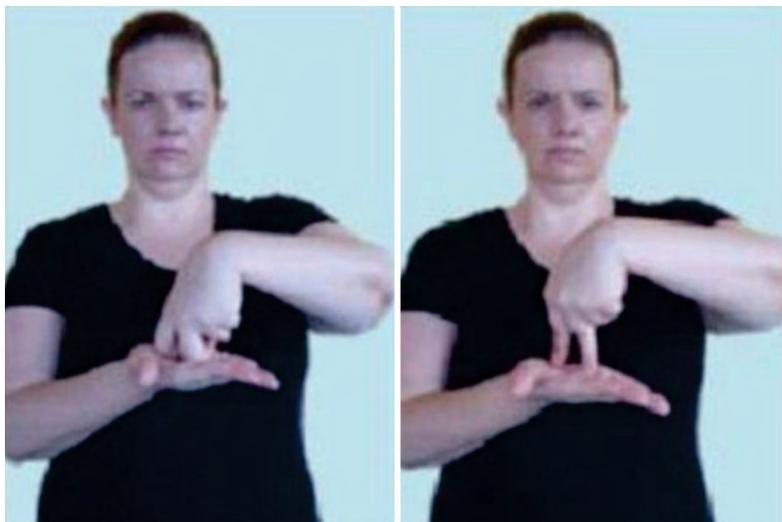


Fonte: Felipe (2007).

No sinal de “rir”, na Figura 5, a mão do sinalizante toca as laterais da boca com os dedos indicador e polegar abertos; já na Figura 6, representando o sinal de “chorar”, o sinalizante toca, com os dedos polegares de ambas as mãos as laterais dos olhos; e, por fim, na Figura 7, temos o sinal de “conhecer” em que o enunciador, com a mão dominante, faz um movimento retilíneo para frente com o dedo polegar curvado e o restante dos dedos em posição vertical.

É importante ressaltar que nem todos os sinais têm movimento, durante a sua execução, há aqueles nos quais a(s) mão(s) fica(m) parada(s). Isso pode ser observado nos sinais AJOELHAR e FICAR EM PÉ:

Figura 8 - Sinais, em Libras, de AJOELHAR e FICAR EM PÉ



Fonte: Vargas (2019, p. 24, 25).

A presença ou não de movimento é um traço muito importante na Libras, sendo o diferencial entre alguns sinais.

2.2.1.1.3 Orientação

De acordo com Felipe (2007, p. 23), o parâmetro chamado “orientação” refere-se à orientação da palma da mão. Segundo a autora, a mão, no momento da produção do sinal, pode se direcionar:

- a) Para cima ou para baixo.
- b) Para dentro ou para fora (direção do sinalizador).
- c) Para os lados.

Figura 9 - Orientações da palma da mão



Fonte: Vargas (2019, p. 31).

Os sinais VOCÊ e UM têm como traço distintivo a orientação da palma da mão, como pode ser observado na Figura 10:

Figura 10 - Sinais, em Libras, de VOCÊ e UM



Fonte: Vargas (2019, p. 32).

Ambos possuem a mesma configuração de mão e são realizados no espaço neutro, porém, o sinal VOCÊ é feito com a palma da mão voltada para baixo, e o sinal UM com a palma da mão direcionada para o sinalizador.

2.2.1.1.4 Expressões faciais e corporais

Conforme Felipe (2007, p. 23), além dos outros quatro parâmetros já mencionados, as expressões faciais e corporais são elementos importantes para a configuração de sinais. Para ilustrar esse parâmetro, observemos a Figura 11³:

³ Ao lado da figura correspondente ao sinal “triste”, é possível identificar o mesmo sinal transcrito de acordo com o sistema de escrita de sinais chamado de SignWriting.

Figura 11 - Sinal de triste



Fonte: Apostila CAS/AC.

Na Figura 11 acima, o sinalizante tem de adequar a configuração de mão à sua expressão facial e corporal, correspondente à tristeza que se quer transmitir no momento da produção do sinal. Assim, ao dizer que se está triste, o sujeito deverá utilizar uma expressão que demonstre tristeza, ou sua fala será vista como incoerente ou irônica. A expressão facial e corporal marca também a intensidade em categorias como verbos e adjetivos, sendo uma característica fonológica para o entendimento nas línguas de sinais. Dessa forma, se se quer afirmar que “TRABALHOU MUITO” ou “TRABALHOU POUCO”, ou que se está “TRISTE” ou “MUITO TRISTE”, o parâmetro expressão facial e corporal será o diferenciador, além da velocidade com que se realiza o movimento do sinal.

2.2.2 Língua de Sinais Ka'apor - LSK

No Brasil, há várias línguas indígenas, devido a uma grande quantidade de povos com características socioculturais distintas entre si. A quantidade reduzida de línguas indígenas faladas no Brasil e, conseqüentemente, a pouca visibilidade que elas têm ante o português (VARGAS; SOUZA, 2019), promove um processo de invisibilização dessas línguas.

Além das línguas indígenas orais, há, no Brasil, línguas de sinais desenvolvidas por indígenas surdos em algumas Terras Indígenas (TIs) pelo Brasil. Segundo Azevedo (2015), há poucos registros de línguas de sinais indígenas, o que, conforme o autor, inviabiliza os estudos sobre elas:

Pouco registro tem-se encontrado sobre índios surdos, muito menos sobre a língua ou a forma desses sujeitos se comunicarem. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não há registros sobre índios surdos, nem no Anuário Estatístico do Amazonas do IBGE, tão pouco na Fundação Nacional do Índio (FUNAI), sendo, portanto, necessária uma pesquisa in loco para a busca desses dados (AZEVEDO, 2015, p. 45).

Assim, apesar do pouco registro sobre indígenas surdos e, por extensão, de línguas de sinais entre eles, atualmente, linguistas estão identificando e analisando essas línguas; dentre esses estudos, encontra-se a pesquisa de Vilhalva (2009), em que a autora descreve línguas de sinais indígenas produzidas em Terras Indígenas localizadas no Mato Grosso do Sul. Na ocasião, Vilhalva chama a atenção para a pouca, ou quase nenhuma, documentação existente sobre índios e línguas de sinais indígenas, chamando-as de “emergentes”,

exatamente, por se tratar de línguas sem estudos ou com, praticamente, nenhuma visibilidade social.

Contudo, embora o estudo de Vilhalva seja fundamentalmente importante para o conhecimento das línguas de sinais indígenas produzidas em Mato Grosso do Sul, podemos afirmar que a língua de sinais indígena mais conhecida é a produzida na TI Ka'apor, que se localiza de forma distribuída na região do alto Turiaçu, no sul do estado do Maranhão. Nessa TI, o povo Ka'apor está distribuído em cinco aldeias (GODOY, 2020). Essa língua é conhecida como Língua de Sinais Ka'apor (LKS), porém os registros são escassos, embora já com uma certa inserção nos meios tecnológicos, como redes sociais e canais de vídeos na internet como o YouTube. Para o desenvolvimento deste trabalho, analisamos, exatamente, um vídeo publicado no YouTube, em que um indígena Ka'apor relata um texto – a História de Ae em LKS.

Nas palavras de Vilhalva (2009, p. 43), os registros da existência de indígenas surdos apontam para o Estatuto do Índio - Lei nº. 6.001, de 19/12/1973, que norteou as relações do Estado brasileiro com as populações indígenas, até a promulgação da Constituição de 1988, que no parágrafo único do art. 1º institucionaliza:

Aos índios e às comunidades indígenas se estende a proteção das leis do País, nos mesmos termos em que se aplicam aos demais brasileiros, resguardados os usos, costumes e tradições indígenas, bem como as condições peculiares reconhecidas nesta Lei (VILHALVA, 2009, p. 43).

A LSK é usada tanto pela comunidade surda, quanto pela comunidade ouvinte da comunidade Ka'apor. Essa língua de sinais indígena foi criada pelos próprios indígenas surdos Ka'apor e se cons-

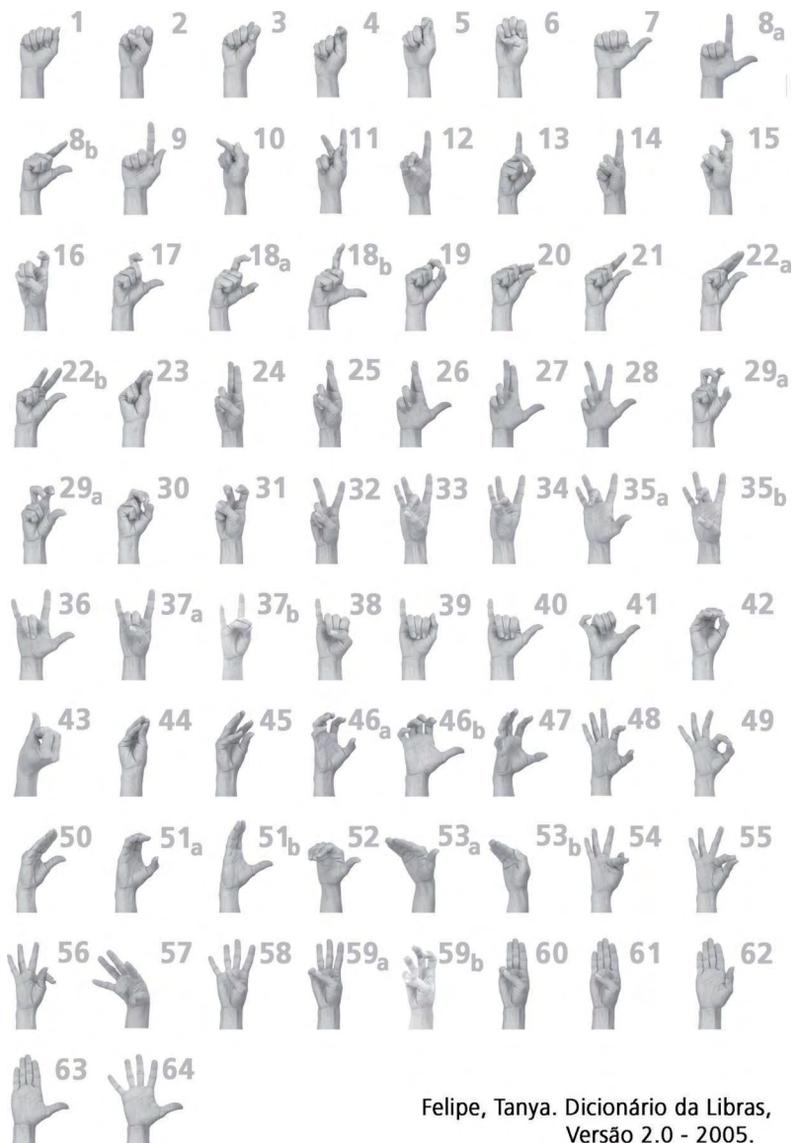
titui como um dos elementos linguísticos do povo para a construção de aspectos culturais, sobretudo, contemporâneos.

3. A LSK E A LIBRAS: ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS EM CONTRASTE

De acordo com Felipe (2007, p. 21), há 64 tipos diferentes de configurações de mãos que constituem a Libras. Abaixo, reproduzimos a figura em que há uma descrição de configuração de mãos, já discutido neste trabalho na subseção 2.2.1.1.1. A finalidade de repetirmos a figura aqui se deve ao fato de mencionarmos, ao longo da análise, os tipos de configurações de mãos que compõem o sinal da Libras e, por conseguinte, a composição de sinais em LKS. Como essa língua apresenta, ainda, poucos estudos linguísticos, provisoriamente e de maneira preliminar, comparamos os sinais da Libras com os sinais da LKS, tendo os parâmetros da primeira como base. Contudo, faremos a comparação e o contraste entre as duas línguas com muito cuidado, entendendo que a LKS pode apresentar, em sua constituição, configuração de mãos não previstas em Libras, o que, conseqüentemente, somente estudos linguísticos com a LKS podem demonstrar.

A Figura 12, abaixo, mostra que, segundo Felipe (2007, p. 28), a Libras apresenta 64 tipos de configuração de mãos:

Figura 12 - Tipos de configuração de mãos em Libras



Felipe, Tanya. Dicionário da Libras, Versão 2.0 - 2005.

Fonte: Felipe (2007, p. 28).

Levando em consideração a figura 12 acima, observamos que em LKS o sinal referente à palavra **flecha**, sinal apresentado em seguida, tem a configuração de mão n.º 1 tanto na mão de apoio (mão que apoia a recepção do sinal) quanto na mão dominante (aquela que, em grande parte, constrói o sinal); no que se refere ao ponto de articulação, é realizado no espaço neutro, contendo movimentos retilíneos, com orientação do sinal para os lados. Por conseguinte, no sinal de flecha na Libras, a mão de apoio apresenta a configuração de mão n.º 14, enquanto a mão dominante está na configuração n.º 32 e passa para a configuração de mão n.º 31; o ponto de articulação é realizado no espaço neutro, contendo movimento retilíneo, orientação do sinal para a frente. Os sinais de flecha em LKS e em Libras estão representados abaixo, respectivamente, pela Figura 13:

Figura 13: Sinal de FLECHA, em LSK e em Libras



Sinal de flecha em LSK



Sinal de flecha em Libras

Fonte: Elaborado pelos autores.

Podemos observar na Figura 13 que os sinais referentes ao item lexical **flecha** em LKS e em Libras, aparentemente, apresentam diferenças significativas, porém, quando analisamos individu-

almente o sinal em cada língua, identificamos que a LKS contém, pelo menos para o sinal flecha, os mesmos cinco parâmetros de composição de sinais presentes na Libras; as diferenças significativas do sinal entre as línguas se dão no parâmetro configurações de mão, como já mencionado. Nesse sentido, afirmamos que, apesar das diferenças no tocante às configurações de mão, os sinais referentes à **flecha** em LKS e Libras têm mais similaridades do que diferenças, se diferenciando, apenas, em um parâmetro de composição do sinal. A nossa hipótese é que essas similaridades têm relação com os imaginários culturais que há sobre o objeto “flecha”. Mesmo que a Libras seja uma língua produzida por surdos e ouvintes não indígenas, pelo menos à variedade da Libras que estamos nos referindo neste trabalho, já foi incorporada uma imagem de “flecha” que se entrecruza à ideia do mesmo objeto que a cultura Ka’apor tem, possibilitando muitas similaridades no tocante ao sinal sob análise, diferentemente da construção do sinal de **cobra** apresentado a seguir.

Na figura abaixo, descrevemos a configuração do sinal do item lexical **cobra** nas duas línguas em análise:

Figura 14 - Sinal de COBRA, em Libras e em LSK



Sinal de Cobra em Libras



Sinal de cobra em LSK

Fonte: Elaborado pelos autores.

De acordo com a primeira figura o sinal de **cobra** na Libras não é constituído por mão de apoio, sendo composto pela configuração de mão n.º 31; o sinal é realizado no espaço neutro, com movimento circular da mão e com o pulso para a frente. Diferentemente do sinal em Libras, em LSK, o sinal é constituído pelas duas mãos e composto pelas configurações de mão n.º 64 e n.º 62. Durante a realização do sinal, em um primeiro momento, o ponto de articulação se concentra nos lábios e, posteriormente, na posição neutra; o movimento da mão dominante é sinuoso para baixo e depois para o lado, tendo a expressão facial com a ponta da língua para fora da boca.

Contrastando o sinal de cobra entre as duas línguas, percebemos que existem várias diferenças na composição dos sinais: as configurações de mão são totalmente diferentes; o sinal é constituído pelas duas mãos em LSK, diferenciando-se muito do sinal em Libras, que tem o uso de uma única mão. Também podemos notar que o sinal em LSK tem o uso de expressão facial (o uso da língua) e a orientação do sinal se apresenta com dois movimentos sinuosos, enquanto na Libras ocorre o movimento circular do pulso.

Assim, diferentemente do sinal de **flecha**, em que há muitas semelhanças na configuração do sinal nas duas línguas, o sinal de **cobra** apresenta muitas diferenças em que o uso dos cinco parâmetros é diferente nas línguas em tela. Conjecturamos que, diferentemente da sociedade não indígena, em que se usa o nome genérico “cobra” para indicar qualquer tipo do animal mencionado, nas culturas indígenas, a cobra é um personagem mitológico. Nesse sentido, entendemos que alguns detalhes para constituir o sinal do animal é importante na LSK, devido, entre outras coisas, à importância dos seres da natureza nas sociedades indígenas. Desse modo, constatamos que há motivação cultural específica para o estabelecimento do sinal de cobra na LSK.

Figura 15 - Sinal de CONVERSAR, em Libras e em LSK



Sinal de “conversar” em Libras

Fonte: Elaborado pelos autores.



Sinal de “conversar” em LSK

O sinal do item lexical **conversar** produzido na Libras tem uso da mão de apoio, em que se tem a mão dominante sobre ela produzindo um movimento circular.

No tocante à sua forma, o sinal é composto pela configuração de n.º 62 da mão dominante e a configuração n.º 2 da mão de apoio; o ponto de articulação do sinal é na mão de apoio e é desenvolvido por meio de movimentos circulares, sem expressão facial. Diferentemente do sinal em Libras, em LKS não se tem uso da mão de apoio, tendo configuração de mão o n.º 62 com ponto de articulação na boca, movimento retilíneo para frente, orientação do dorso da mão para frente na visão do observador e para trás na visão do sinalizador e o sinal não contém expressão facial.

Observando as diferenças entre os sinais nas duas línguas, verificamos que o sinal em Libras faz uso da mão de apoio com movimento circular da mão dominante sobre ela, enquanto em LKS sinais Ka'apor o movimento que compõe o sinal é retilíneo, com ponto de articulação diferente do sinal produzido em Libras. No tocante às similaridades no constituinte fonético-fonológico dos sinais entre

as línguas, identificamos que as configurações de mão são as mesmas e sem expressão facial.

O sinal de “conversar”, bem como os sinais de “flecha” e “cobra”, apresentam características peculiares referentes aos aspectos culturais, sobretudo, na composição do sinal em LKS; nesta língua, a construção do sinal tem relação com o trato vocal, com a mão dominante indo em sua direção e, depois, fazendo um movimento retilíneo para baixo. Comparando os sinais nas línguas em análise, observamos que o sinal em LKS é mais icônico do que em Libras, cujo sinal, aparentemente em uma perspectiva sincrônica, não tem relação com o “ato de conversar”. Na figura seguinte, temos os sinais do item lexical **irmão**:

Figura 16 - Sinal de Irmão, em Libras e em LSK



Sinal de “irmão” em LSK



Sinal de “irmão” em Libras

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como podemos observar na primeira figura, o sinal de irmão em Libras não tem o uso da mão de apoio, sendo a configuração de mão usada a de n.º 24; o ponto de articulação é o espaço neutro, com

movimentos retilíneos dos dedos alternados para frente e para trás, em que a orientação da palma da mão está voltada ao sinalizador; o sinal não contém expressão facial, pois está sendo analisado fora de um contexto de sinalização. O sinal em LSK, a segunda figura, também não contém o uso da mão de apoio, com a configuração de mão n.º 15 e ponto de articulação na sobancelha; o movimento desenvolvido para a produção do sinal é o retilíneo para o lado, com orientação do pulso da mão virado para o sinalizador e o dorso da mão para o observador; como o sinal em Libras, o sinal de “irmão” em LSK também não contém expressão facial.

Verificando os sinais, percebemos que há muitas similaridades entre as configurações fonético-fonológicas deles nas duas línguas. No tocante às similaridades, constatamos que a organização do sinal é dada pelo pulso da mão virado para o sinalizador em ambas as línguas; em relação ao movimento, em Libras ocorre um movimento alternado dos dedos indicador e médio, enquanto em LSK o movimento é retilíneo; ambos os sinais não apresentam expressões faciais. Verificamos, nesse sentido, que em Libras, diferentemente do sinal de “conversar”, comentado anteriormente, é, aparentemente, mais icônico do que em LSK, pelo menos se levarmos em consideração a cultura ocidental não indígena. Mesmo assim, consideramos que essa afirmação quanto à iconicidade⁴ na produção do sinal em Libras e, sobretudo, em LSK, tem de ser feita com muito cuidado, pois não sabemos quais são as motivações culturais que podem ter influenciado a produção do sinal em ambas as línguas, com destaque para a produção do sinal em LSK, pois menos ainda sabemos detalhes de desenvolvimento das culturas Ka’apor⁵.

⁴ A relação entre configuração fonético-fonológica do sinal e sua produção de sentido será retomada em trabalhos posteriores. Para este trabalho, a nossa preocupação está em mostrar semelhanças e diferenças na produção de sinais em ambas as línguas, levantando hipóteses referentes a possíveis motivações culturais.

⁵ Segundo o padrão estabelecido pela Associação Brasileira de Antropologia, em 1953,

Figura 17 - Sinal COMER, em Libras e em LSK



Sinal de “comer” em
Libras

Sinal de “comer” em LKS

Fonte: Elaborado pelos autores.

O sinal do item lexical **comer**, na primeira figura, produzido na Libras, não contém o uso da mão de apoio, e é constituído pela configuração de mão n.º 62; a mão não se afasta da boca, alternando o movimento dos dedos, exceto do polegar, que se estendem e depois vão em direção à palma da mão, em semicírculo, sendo a palma da mão direcionada para o sinalizador e o seu dorso direcionado para o observador; não há expressão facial, devido à não contextualização do sinal, e o ponto de articulação se estabelece no espaço neutro na frente da boca. Assim como no sinal em Libras, em LSK, a configuração de mão também é o n.º 62, se realiza por meio de movimento retilíneo e, posteriormente, movimento circular; a orientação da palma da mão é voltada para o sinalizador e o dorso da mão para o observador; não há expressão facial e o ponto de articulação, inicialmente, é na boca e, em seguida, na barriga.

Analisando-se a produção dos itens lexicais na Libras e na LSK, constatamos que os sinais apresentam vários aspectos em comum, como as configurações de mão que são as mesmas, além de

os nomes com origem indígena não recebem marcas de flexão de número.

ambos os sinais não terem expressões faciais, ao serem analisados descontextualizados. Entre as diferenças encontradas, observamos que o sinal produzido na LSK tem dois pontos de articulação, em que se começa a produção do item lexical na boca e em seguida passa-se para a barriga; diferentemente do sinal em questão em Libras, em LKS o movimento é retilíneo para baixo, encostando-se a mão na barriga fazendo um movimento circular. Do ponto de vista cultural, observamos características similares na produção de sinais tanto em Libras, quanto em LSK. Os movimentos de mão em direção à boca e, depois à barriga, com movimentos circulares, no caso da LSK, demonstram que os sinais apresentam traços de iconicidade relacionados a “comer” como o ato de se colocar comida na boca e, no caso da LSK, ao de se colocar comida na boca, porque se está com fome (identificado pela mão na barriga em movimento circular). Nesse sentido, nas duas línguas, observamos, na configuração do sinal, traços de inter-relação sociocultural nas sociedades permeadas pela Libras e pela LSK.

Com base na observação realizada dos sinais referentes aos itens lexicais “flecha”, “cobra”, “conversar”, “irmão” e “comer”, constatamos que as diferenças entre os sinais analisados na Libras e em LSK são de base sociocultural e, que, no tocante à estruturação do sinal (composto de base linguística), há grandes similaridades na configuração fonético-fonológica dos sinais produzidos em ambas as línguas. Destacamos que, neste trabalho, utilizamos um *corpus* pequeno e que, no máximo, nos fez levantar hipóteses e conjecturas para possibilidades de pesquisas futuras, inclusive com dados primários da Libras e da LSK. De qualquer forma, entendemos que, apesar do número limitado de dados utilizados, afirmamos a importância de se dar destaque para estudos que descrevam e analisem as línguas de sinais produzidas em território nacional, sobretudo, as indígenas que ainda carecem de catalogação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como proposta descrever e analisar alguns sinais produzidos em Libras e em LSK com o intuito de se fazer uma análise contrastiva desses sinais com foco em aspectos fonético-fonológicos. Consideramos que estudos como o que foi apresentado ao longo deste artigo, embora em uma perspectiva preliminar e com um *corpus* linguístico reduzido – principalmente no que se refere aos dados da LSK –, são importantes como material de pesquisa para os estudos desenvolvidos sobre línguas de sinais no Brasil, que, nas palavras de Vilhalva (2009), são línguas emergentes, particularmente, em ambientes indígenas de produção linguística. A importância das pesquisas que resultaram neste trabalho se dá por haver, nos estudos linguísticos, poucos trabalhos com foco em línguas de sinais, principalmente em contexto indígena.

Em relação aos dados em si, entendemos que é importante ampliá-los para se formular novas compreensões da produção linguística, de base fonético-fonológica de sinais na Libras e na LSK. Mesmo assim, identificamos que as línguas em análise apresentam similaridades, embora sejam, aparentemente, línguas com pouco ou nenhum contato. Essa constatação nos faz conjecturar a possibilidade de haver elementos tipológicos universais para as línguas de sinais, tais como acontece com as línguas orais (CHOMSKY, 1996; PINKER, 2004). Essa afirmação, totalmente provisória, pode ser uma base interessante para futuras investigações que permeiam a análise contrastiva de línguas. Além disso, as diferenças apresentadas entre os sinais analisados nas duas línguas demonstram forte relação com o contexto cultural em que são produzidos. Isso é importante de se destacar, porque, como as línguas orais, as línguas de sinais também subsidiam práticas sociais e, portanto, influenciam e são influenciadas pelos comportamentos sociais. O fato de as lín-

guas de sinais Libras e LSK apresentarem, em sua constituição fonético-fonológica, similaridades que, aparentemente, têm relação com outras línguas de sinais, não impede que compreendamos que os sinais também podem ser influenciados pelos ambientes de produção. São dois importantes elementos que compõem os itens lexicais das línguas e, portanto, não devem ser vistos como partes estanques; é apenas uma questão de perspectiva de análise.

Dadas as circunstâncias da produção deste trabalho, pois ele foi constituído por uma análise preliminar que, nesse sentido, entendemos como um enfoque inicial para a produção de estudos contrastivos entre a Libras e as línguas de sinais indígenas, desejamos que os resultados aqui expostos possam contribuir com os estudos linguísticos das línguas de sinais e, do ponto de vista político, esta pesquisa seja o resultado de práticas de visibilidade de línguas produzidas no Brasil e do multilinguismo que subsidia os diferentes contextos de relação social brasileiros.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Marlon Jorge Silva de. **Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) - Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Manaus-AM, 2015.

BRASIL. **Lei 10436, de 2002**. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 jun. 2019.

CERQUEIRA, Ivanete de Freitas; TEIXEIRA, Elizabeth Reis. Iconicidade e realidade: um olhar sobre a produção de sinais dos surdos do município de Cruzeiro do Sul/AC. In: **ANTHESIS: Revista**

de Letras e Educação da Amazônia Sul-Occidental, ano 05, n. 08, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/anthesis/article/view/496>. Acesso em: 12 mar. 2019.

COSTA, Miriã Gil de Lima. **Mapeamento dos sinais Païter Suruí no contexto da comunidade familiar**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto velho-RO, 2017.

DAMASCENO, Leticia de Souza Magalhães. **Surdos Pataxó: inventário das Línguas de Sinais em território etnoeducacional**. Dissertação (Mestrado). Bahia: Universidade Federal da Bahia, 2017.

ELER, Rosiane Ribas de Souza. **Mapeamento dos sinais da educação escolar indígena dos surdos Païter Suruí**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho-RO, 2017.

FELIPE, Tanya Amara; MONTEIRO, Myrna Salerno. **Libras em Contexto: Curso Básico**. Livro do Professor. 6. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GREGIANINI, Luciana Coladine Bernardo. **Mapeamento dos sinais Païter Suruí no contexto da comunidade**. 2017. Dissertação

(Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto velho - RO, 2017.

HISTÓRIA de Ae (Língua de Sinais Ka'apor), 2014, 1 vídeo (5m:28s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ltuSbKYQBP4>. Acesso em: 14 fev. 2019.

LÍNGUAS de sinais indígenas: Abralin ao vivo – Linguists on line. Associação Brasileira de Linguística, 2021, 1 vídeo (1h:44min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=klVwx7NmxMk&list=RDCMUCf75fg3VemQx9A_Z6FfoDRg&start_radio=1&rv=klVwx7NmxMk&t=2 Acesso em: 6 out. 2021.

PAIVA, Facia Alves; SOUSA, Maria Aparecida Linhares. **Estudo contrastivo da ordem sintática em três línguas: Libras, português e Jaminawa**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Libras) - Universidade Federal do Acre - UFAC, Rio Branco-AC, 2019.

QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira** - Estudos Linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, Giselli Mara da. **Letras UFMG**. Disponível em: http://www.lettras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/dialogos-deinclusao/Parametros_da_Libras.pdf Acesso em: 28 set. 2019.

SUMAIO, Priscilla Alyne. **Língua Terena de Sinais: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos terena da Terra Indígena Cachoeirinha**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista - Unesp, Araraquara-SP, 2018.

SUMAIO, Priscilla Alyne. **Sinalizando com os Terenas**: um estudo do uso da Libras e de sinais nativos por indígenas surdos. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista - Unesp, Araraquara-SP, 2014.

VARGAS, Vivian Gonçalves Louro. **Libras**: um estudo lexical das variedades regionais. Rio Branco: Nepan, 2019.

VARGAS, Vivian Gonçalves Louro; SOUZA, Shelton Lima. O (des) pertencimento dos sujeitos surdos no ambiente escolar “ouvinte”: identidades, discursos de minorização e resistências. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v. 8, n. 2, p. 889-903, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/4018>. Acesso em: 30 nov. 2021.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes**: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

Capítulo 6

CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS: o uso do jargão militar

LINGUISTIC BELIEFS AND ATTITUDES: the use of
military jargon

Erika de Souza Luz

(IFTO/UFNT). E-mail: erikaluz5883@gmail.com

RESUMO

Este artigo buscou confirmar o uso do jargão por militares do 6º Batalhão da Polícia Militar de Palmas - TO e verificar possíveis crenças e atitudes linguísticas em relação a esse uso. A abordagem teórica está ancorada nos princípios da Sociolinguística Variacionista de Labov (2008) e em pesquisas focadas em crenças e atitudes linguísticas de acordo com Lambert (1966), Morales (1993), Fernández (1998) e Bortoni-Ricardo (2005, 2014). Foi analisado o posicionamento de 32 informantes, estratificados em gênero, idade, graduação e tempo de profissão. Os resultados obtidos com o questionário confirmam que o uso dos jargões, nesta comunidade, é um fato constante e, essa prática, de acordo com a concepção dos informantes, identifica o grupo e provoca um sentimento de pertencimento nos integrantes. Foi constatado a partir dos dados que os participantes apresentam uma consciência linguística ao fazer uso desse vocabulário em específico, fator que evidencia o reconhecimento linguístico deste grupo e confirma o dinamismo ante a relação língua e sociedade.

Palavras-chave: Sociolinguística. Crenças e atitudes linguísticas. Jargão militar.

ABSTRACT

This article aimed to validate the use of military jargon by personnel of the 6th Battalion of Military Police in Palmas - TO besides confirming possible linguistic beliefs and attitudes related to this issue. The theoretical approach is based on the principles of Labov's Variationist Sociolinguistics (2008) as well as on research focused on linguistic beliefs and attitudes according to Lambert (1966), Morales (1993), Fernández (1998) and Bortoni-Ricardo (2005,2014). The samples of 32 informants were analyzed, stratified by gender, age, degree, and length of time in the profession. The questionnaire results confirm that the use of jargons, in this community, is a constant fact, and according to the informants' perspective, this practice gives the group a sense of identification and causes a feeling of belonging. Based on the linguistic evidence found from the statistical data it was also possible to verify that the participants have a linguistic awareness when making use of this specific vocabulary, a factor that evidences the linguistic recognition in this group and confirms the dynamism towards the relation between language and society.

Keywords: Sociolinguistics. Linguistic beliefs and attitudes. Military jargon.

1. INTRODUÇÃO

As pesquisas em sociolinguística exploram temáticas diversas e abrangentes, sobretudo nas áreas que abordam os níveis fonéticos e morfossintáticos. Dada a afirmação de que a língua é um fato social e sofre, portanto, variações decorrentes de fatores linguísticos e sociais, que desencadeiam escolhas de uso da fala e refletem crenças e atitudes dos falantes, este trabalho pretende explorar este campo, mostrando escolhas linguísticas dos participantes em relação ao uso de jargões militares e evidenciando reações subjetivas em relação a essas escolhas.

Martelotta (2011, p. 13) enfatiza a visão saussureana de que “as línguas constituem sistemas autônomos, cujas partes se organizam em uma rede de relações, de acordo com leis internas”. E para o funcionamento desse sistema, há um caráter social, determinado e compartilhado pelos membros de uma mesma comunidade.

As mudanças pelas quais as línguas passam ocorrem à medida que as sociedades mudam e, nesse processo de evolução, há o surgimento de novas demandas e necessidades nos meios sociais, profissionais e familiares que exigem inovações. Nesse contexto, diferentes grupos sociais e profissionais podem se destacar linguisticamente no sentido de possuírem escolhas lexicais específicas.

De acordo com Lourenço e Aguilera (2016, p. 347):

Os falantes de determinada variante linguística, quando em contato com uma variedade distinta da sua, reconhecem que existem diferenças entre ambos os falares e são capazes de emitir apreciações sobre a fala do outro, mediante atitudes positivas ou negativas em relação à linguagem e ao falar do outro. Podem demonstrar preferências por uma em detrimento de outras, ou seja, julgar essas formas como de prestígio ou de desprestígio, muitas vezes manifestando preconceito e estigma.

Neste artigo, abordaremos as escolhas linguísticas de policiais militares do 6º Batalhão de Palmas em relação ao uso dos jargões, modalidade de fala que geralmente sofre preconceito por ser considerada uma variante estigmatizada.

Duas questões principais norteiam esta pesquisa: a primeira se refere à confirmação do uso de jargões por esta comunidade de fala e a segunda é a percepção de como este grupo concebe este uso. Nessa perspectiva, buscamos compreender se há uma consciência linguística que provoca uma noção de identidade e pertencimento por parte dos falantes a partir do uso e recepção dos jargões.

Em relação à constituição de uma identidade linguística, a sociolinguística variacionista chama a atenção para a diversidade linguística através da descrição das escolhas dos falantes, que organizam seu discurso a partir de convenções e preferências sociais. Essas escolhas dos usuários são chamadas de atitudes linguísticas e podem ser percebidas no processo de variação sociocultural das línguas. Normativamente, os grupos sociais de maior status ou prestígio servem de modelo para atitudes linguísticas, assim como grupos profissionais específicos que possuem vocabulário técnico também marcam de forma específica aquele grupo.

As atitudes linguísticas possibilitam a diferenciação das comunidades de fala, permitindo a caracterização de diferentes povos, etnias, grupos sociais e profissionais. Nesse âmbito, os pressupostos variacionistas da Sociolinguística fornecem suporte teórico-metodológico para a descrição e diferenciação desses grupos, efetivando a concepção de dinamismo e mudança linguística.

Em face do exposto, a fim de compreender as crenças e atitudes linguísticas do grupo do 6º Batalhão da Polícia Militar em relação ao uso e concepção que os participantes apresentam sobre o falar militar é que se deu a conjuntura desta pesquisa. O fenômeno da variação se faz presente neste contexto e é importante confirmar, no

processo de escolhas linguísticas, a consciência que os usuários têm diante desses usos.

2. APORTE TEÓRICO

A sociolinguística tem evidenciado que as variações e mudanças são condicionadas através de fatores linguísticos e sociais. Isso implica dizer que as escolhas não ocorrem de maneira aleatória, mas condicionadas por esses fatores. Dessa forma, as escolhas dos falantes refletem crenças e atitudes em relação aos usos da língua e atuam de modo significativo no seu processo de evolução.

Fatores como equilíbrio e linearidade são inexistentes quando é observada a rapidez com que as variações acontecem e essa visão de dinamismo é reforçada pelo fato de a língua ser um mecanismo social, aberto a inúmeras influências, internas e externas ao sistema.

O estudo da língua enquanto fato social ganhou contornos sistemáticos a partir da década de 60, com as pesquisas empreendidas por Labov (1963), na ilha de Martha's Vineyard. Nesse trabalho, Labov buscou relacionar e compreender as correlações entre os fatores linguísticos e sociais, método primordial para subsidiar as pesquisas variacionistas. De acordo com os pressupostos labovianos, a fala de um indivíduo não pode ser analisada sem considerarmos os fatores sociais como idade, sexo, grau de escolaridade e classe social, já que foi provado que estes são determinantes no processo de escolhas linguísticas, promovendo as variações e conseqüentemente as mudanças da língua.

As pesquisas de Labov refletem a relação entre língua e sociedade, visto que retratam pesquisas realizadas *in loco* que relacionaram os fatores linguísticos e extralinguísticos. Além dos resultados da pesquisa sobre o inglês falado em Martha's Vineyard, outra importante referência para determinar a variação sociocultural foi

a pesquisa sobre a estratificação social do inglês falado na cidade de Nova Iorque (1966). Nesta, o pesquisador estabeleceu métodos mais precisos para a coleta de dados ao defender que, para o estudo da fala, o ideal é que as pessoas sejam observadas em seus contextos sociais naturais e que o método básico para se obter uma grande quantidade de dados confiáveis de fala de uma pessoa é a entrevista individual gravada.

Reforçamos aqui que os estudos sociolinguísticos têm como foco as variações, posto que há uma certa uniformidade no discurso formal e esse estruturalismo linguístico, de caráter prescritivo, contribui de modo significativo para a percepção das diferenças socio-culturais do discurso.

Cezario e Votre (2008 *apud* MARTELOTTA, 2011, p. 48) resumem os principais objetivos da Sociolinguística quando apontam que o sociolinguista se interessa por todas as manifestações verbais nas diferentes variedades de uma língua e que um de seus objetivos é entender quais são os principais fatores que motivam as variações linguísticas e qual a importância de cada um dos fatores na configuração do quadro que se apresenta variável.

Martelotta assevera ainda sobre a postura do pesquisador em relação à constatação de variações.

Diante de um fenômeno de variação, o pesquisador procura, através da análise de diversos fatores linguísticos e extralinguísticos, saber se se trata de variação estável ou de mudança em progresso. Duas ou mais formas de se dizer algo com valor semelhante são considerados casos de variação. Se a variação se mantiver bem delimitada por grupos dialetais (regionais ou sociais), dizemos que variação é estável. Por exemplo, pessoas de classes mais elevadas e de escolaridade alta usam mais a forma A, de prestígio; e pessoas de classes mais baixas com baixa escolaridade usam com mais frequência a forma B, sem prestígio. Caso a forma anteriormente

sem prestígio começa a ser usada na fala de pessoas com alto grau de escolaridade com frequência maior cada vez mais alta, isso pode indicar indício de mudança em curso (MARTELOTTA, 2011, p. 48).

A observação e análise das escolhas linguísticas, sejam elas de natureza fonética, morfológica ou sintática, a partir dos pressupostos variacionistas determinados pela teoria laboviana, permitem a constatação de que as línguas são de fato dinâmicas e sofrem variações no decorrer do tempo.

No processo de fala, as **atitudes linguísticas e as crenças que perpassam essas atitudes** refletem a consciência e competência dos falantes no sentido de realizarem escolhas lexicais que demarcam uma situação de pertencimento a um determinado grupo social. Lambert (1966) já chamava a atenção em relação à manifestação de preferências dos usuários no sentido de grupos de prestígio ditarem normas de uso e delinearem comunidades de fala.

Uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir. Dizemos que uma atitude está formada quando esses componentes se encontram de tal modo inter relacionados que os sentimentos e tendências relativas específicas ficam coerentemente associados com uma maneira particular de pensar em certas pessoas ou acontecimentos (LAMBERT, 1966, p. 77-78).

Nesse sentido, torna-se importante compreender as concepções dos participantes desta pesquisa em relação ao uso e juízo de valor dos jargões, modalidade geralmente discriminada para os padrões formais de uso da língua. O modo como um grupo específico

realiza suas escolhas lexicais evidencia a formação de uma identidade linguística que, de acordo com Moreno Fernández (1998), pode ser definida de duas formas:

Objetiva, ou seja, caracterizando-a pelas instituições (educacionais, artísticas, políticas, culturais, sociais, religiosas) que a compõem e pelas pautas culturais (usos, costumes, tradições) que lhe dão personalidade; ou (ii) subjetiva, antepondo o sentimento de comunidade partilhado por todos os seus membros e a idéia de diferenciação com respeito aos demais (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p. 180).

Aguilera (2008) assevera que, na maioria das vezes, a caracterização de um grupo ao qual não pertencemos é feita de modo subjetivo e preserva o sentimento de comunidade e, em contraste, classifica o outro como diferente. Além disso, um traço definidor que marca a identidade de um grupo é a variedade linguística assumida.

O grupo pesquisado para este artigo admite ter uma identidade linguística em relação ao uso de um vocabulário específico. Além do mais, os participantes, em sua maioria, admitem a crença de que os jargões particularizam seus falantes e a comunidade.

Para López Morales (1993, p. 233), as crenças e atitudes linguísticas podem ser verificadas através de três componentes: o cognoscitivo, afetivo e conativo.

[...] el cognoscitivo, em el que incluyen las percepciones, las creencias y los estereótipos presentes em el individuo; el afectivo, referido a emociones y sentimientos, y el de comportamiento, que se describe como la tendencia a actuar y a reaccionar de cierta manera com respecto al objeto.

Os três pressupostos determinados por Morales mostram a estreita relação que demarca a consciência dos falantes em relação

às escolhas linguísticas que são realizadas nos atos comunicativos. Além disso, percebe-se que os sentimentos que perpassam as escolhas estão relacionados ao fato de que existe uma hierarquia linguística, que demarca identidades. Nesse sentido, algumas escolhas podem ferir essa hierarquia, visto que nas sociedades existem variedades padrão e não padrão, que demarcam de modo especial uma comunidade de fala.

Bortoni-Ricardo (2005) enfatiza que o comportamento linguístico é um indicador claro da estratificação social e que os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua. A autora ainda reforça que, no Brasil, as diferenças linguísticas socialmente condicionadas não são seriamente consideradas e que o prestígio associado ao uso do português-padrão é um valor cultural arraigado.

Tarallo (1985, p. 14) explicita que “‘atitudes linguísticas’ são armas usadas pelos residentes para demarcar seu espaço, sua identidade cultural, seu perfil de comunidade, de grupo social”. Nesse sentido, as crenças e atitudes linguísticas corroboram para o processo de inclusão ou exclusão social, além de serem determinantes para dinamizar o processo de variação e mudança, visto que há uma tendência de permanência das variedades de prestígio em relação às variantes consideradas estigmatizadas.

Nos campos da variação geográfica e sociocultural, diversas escolhas lexicais são condenadas nos meios formais de uso da língua e os jargões, apesar de muitos dicionários correlacionarem esse seu uso a grupos específicos e profissões, essa ainda é considerada uma variante estigmatizada.

Acerca dessa questão, jargões e gírias ainda são vistos com preconceito em ambientes formais de uso da língua. Essa avaliação negativa pode ser reforçada pelo fato de que alguns dicionários especificam gíria e jargão com o mesmo plano de significação, desconsiderando o dinamismo linguístico e o fato de que diferentes grupos

fazem escolhas lexicais diferentes. Posto isso, faz-se necessário considerar que a constituição estrutural dos dicionários deve considerar os apontamentos sociolinguísticos para que a descrição de usos possa colaborar para a inclusão linguística e social.

Visto que o jargão é considerado dialeto peculiar de um grupo, profissão ou classe social, nesta pesquisa, seu uso está associado às escolhas lexicais dos militares do 6º Batalhão da Polícia de Palmas-TO, grupo profissional e social que compreende esse uso no sentido de que os jargões também constituem um código comunicativo, que particulariza a comunicação e o grupo, além de permitir a segurança de suas ações.

Nesse âmbito, há uma tendência de uso de jargões em diferentes grupos, dentre eles o militar, e o significado desses termos está atrelado à história do léxico. Para Bakhtin (1997b, p. 124), a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, tampouco no psiquismo individual dos falantes. Logo, para o autor, a substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal realizada através das enunciações.

A língua é apresentada por Bakhtin não como objeto abstrato, todavia como atividade social, fundada nas necessidades de comunicação, assim, sua natureza é essencialmente dialógica. E esse dialogismo requer interação, compreensão, aceitação.

Certamente o acervo de jargões utilizados pelos militares é extenso e cada termo tem seu respectivo significado, produzido dentro de contextos específicos. E como o léxico está em constante processo de renovação, visto as necessidades comunicativas emergentes dos diferentes contextos linguísticos, o processo de assimilação desse vocabulário acontece pelo processo de internalização proveniente dos meios sociais.

Bortoni-Ricardo (2014, p. 89) evidencia a importância das inovações lexicais no sentido de enriquecer os contextos sociais e comunicativos.

Há muitas tarefas comunicativas na vida em sociedade para as quais se exigem certos recursos de linguagem, particularmente recursos específicos de oratória e retórica. Ademais, cada campo do saber desenvolveu nos últimos séculos um léxico particular a que têm acesso somente os iniciados naquele campo de saber. Este léxico é parte importante dos recursos que viabilizam a competência no exercício de tarefas comunicativas específicas e próprias de um determinado domínio social.

A autora reforça as teorias de variações e mudanças linguísticas ao enfatizar a criatividade lexical como parte fundamental da competência linguística dos falantes, além de retomar o fato de que o léxico pode variar de acordo com as necessidades sociais e profissionais, podendo ser ressignificado constantemente.

3. METODOLOGIA

O corpus desta análise constitui-se a partir de um recorte de cinco questões elaboradas com a finalidade de conhecer as escolhas lexicais relacionadas ao uso do jargão militar. Os informantes fazem parte do 6º Batalhão da Polícia Militar de Palmas - TO. Inicialmente, foram elaboradas cinco questões que visavam, além de confirmar o uso dos jargões militares e as crenças e atitudes dos participantes em relação a esta escolha, conhecer os jargões mais utilizados e seus contextos de uso, a fim de catalogar esses termos para a construção de um glossário, com vistas a futuras pesquisas sobre regionalismo no uso dos jargões. Ademais, este estudo também pretende eviden-

ciar o dinamismo da língua a partir da aquisição lexical decorrente do contato linguístico.

Para este artigo, duas questões foram analisadas. A primeira se refere à confirmação ou não de uso de jargões no ambiente de trabalho da comunidade militar pesquisada e, a segunda, se os participantes consideram que os jargões utilizados marcam de maneira especial esse grupo, criando uma identidade específica ou um sentimento de pertencimento a essa comunidade.

Participaram desta pesquisa 32 militares, estratificados em gênero, sendo 25 do sexo masculino e 7 pertencentes ao sexo feminino, e idade (27 a 49 anos), tempo de profissão, que variou de 6 a 30 anos de trabalho, além do posto/patente ocupado por cada participante na corporação.

Em relação à primeira questão, que confirma o uso dos jargões pelos participantes, foi elaborado um gráfico que mostra os resultados. Sobre a constatação das atitudes linguísticas, motivações de uso dos jargões e aceitação dessas escolhas pelos membros do grupo em relação ao uso dos jargões, são apresentadas interpretações dos resultados a partir da análise das transcrições das entrevistas.

A tabela a seguir evidencia o perfil dos informantes que participaram da pesquisa.

Tabela 1 - Perfil dos informantes

Informante	Sexo	Idade	Posto/ graduação	Tempo de Profissão
1	Feminino	36 anos	3º Sargento	16 anos
2	Feminino	37 anos	3º Sargento	14 anos
3	Feminino	30 anos	Soldado	6 anos
4	Feminino	44 anos	3º Sargento	16 anos

Informante	Sexo	Idade	Posto/ graduação	Tempo de Profissão
5	Feminino	35 anos	3º Sargento	16 anos
6	Feminino	45 anos	2º Sargento	19 anos
7	Feminino	30 anos	Soldado	6 anos
8	Masculino	28 anos	Soldado	6 anos
9	Masculino	28 anos	Soldado	6 anos
10	Masculino	31 anos	Soldado	6 anos
11	Masculino	27 anos	Soldado	6 anos
12	Masculino	32 anos	Soldado	6 anos
13	Masculino	28 anos	Soldado	6 anos
14	Masculino	30 anos	Soldado	6 anos
15	Masculino	35 anos	3º Sargento	15 anos
16	Masculino	39 anos	3º Sargento	13 anos
17	Masculino	40 anos	1º Sargento	20 Anos
18	Masculino	44 anos	2º Sargento	20 anos
19	Masculino	37 anos	3º Sargento	14 anos
20	Masculino	39 anos	3º Sargento	13 Anos
21	Masculino	33 anos	Soldado	6 anos
22	Masculino	35 anos	3º Sargento	14 anos
23	Masculino	29 anos	Soldado	6 anos
24	Masculino	27 anos	Soldado	7 anos
25	Masculino	28 anos	Soldado	7 anos
26	Masculino	29 anos	Soldado	6 anos
27	Masculino	36 anos	Soldado	6 anos
28	Masculino	28 anos	Soldado	6 anos
29	Masculino	31 anos	Soldado	6 anos
30	Masculino	49 anos	Subtenente	30 anos
31	Masculino	35 anos	Soldado	6 anos
32	Masculino	49 anos	2º Sargento	20 anos

Fonte: Elaborado pelas autoras.

4. ANÁLISE DOS DADOS

No sentido de mostrar o processo de variação linguística no meio militar e evidenciar o dinamismo linguístico nesta comunidade através do uso dos jargões, foi realizada uma entrevista com 32 policiais, 25 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, de idade entre 27 e 49 anos, com diferentes patentes e tempo de profissão.

Justifica-se que o número reduzido de mulheres participantes se deve ao fato de que essa diferença é decorrente do número menor de vagas nos concursos para o público feminino, que é de apenas 10%.

Apesar desse percentual significativo no número de participantes homens e mulheres, proporcionalmente não foram percebidas diferenças sobre as concepções que eles fazem a respeito do uso dos jargões. Tanto homens como mulheres se apresentaram receptivos no sentido de admitirem o uso dos jargões e admitiram que esse uso marca de modo especial o grupo.

O fator idade também nos chama a atenção. O participante mais jovem tem 27 anos e o mais velho, 49 anos. Quando falamos do uso de gírias ou jargões, geralmente está associado a grupos mais jovens. Como nesse espaço o uso dos jargões foi pesquisado numa comunidade específica e tradicional, percebemos que, independentemente da idade dos participantes, o jargão é utilizado com muita frequência pela maioria e algumas vezes pela minoria. Apesar de o meio militar ser visto como espaço tradicional, o uso de uma linguagem específica é considerado por eles como um processo natural. Não houve respostas negativas dos participantes, independentemente do sexo, em relação ao uso dos jargões.

Foi citado anteriormente o fator idade e, além desse, os fatores patente e tempo de serviço também foram observados. Em relação ao tempo de serviço, há militares com 6 anos de trabalho

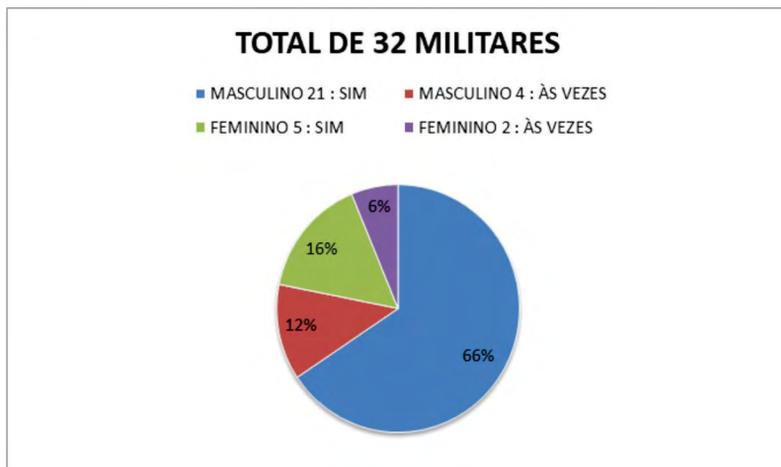
a 30 anos na corporação. Esta pesquisa evidenciou que esses fatores não interferem nas percepções dos militares em relação ao uso dos jargões. Independentemente dos fatores idade, patente e tempo de profissão, o uso dos jargões é aceito e bem-visto pelo grupo. Nessa perspectiva, o que acreditamos que pode acontecer durante o contato e uso é o processo de inovação e renovação lexical, no sentido de os militares mais jovens apresentarem novas expressões para os grupos mais velhos, contribuindo assim para o dinamismo linguístico.

Esse fator da inovação pode acontecer também no meio civil, visto que alguns militares admitiram usar os jargões no ambiente profissional e na vida social/pessoal. Assim, os termos utilizados por esse grupo podem migrar para uso de outra comunidade externa e, esses termos, que geralmente são muito específicos, passam a fazer parte do contexto de uso de outros meios também. É inevitável então que, com o tempo e convívio, membros que não fazem parte desse meio profissional passem a fazer uso de alguns jargões de forma gradativa e natural.

Sobre o questionário aplicado, a primeira questão é referente à confirmação de uso de jargões no ambiente de trabalho. Dos entrevistados, 21 militares homens responderam que sim, totalizando 66% do total e 6 afirmaram que utilizam de vez em quando, totalizando 12% dos entrevistados. Cinco das 7 mulheres responderam que sim, fazem uso dos jargões, totalizando 16% dos entrevistados e 2 relataram que às vezes utilizam, no total de 6%. Dos 25 homens entrevistados, 21 disseram que utilizam os jargões em seu ambiente de trabalho e 4 responderam que às vezes fazem uso.

O gráfico abaixo evidencia esse resultado, que compreende um dos objetivos desta pesquisa, que é confirmar o uso de jargões por essa comunidade.

Gráfico 1 - Respostas da primeira questão



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Podemos constatar, então, o uso de jargões pela maioria dos entrevistados. E os que não confirmaram de início esse uso, admitiram usar de vez em quando.

Em relação ao segundo objetivo, que é evidenciar as concepções dos participantes sobre o uso dos jargões, percebemos através das respostas subjetivas que eles o veem de forma positiva e que este marca o grupo de modo especial, gerando o sentimento de pertencimento em relação ao grupo.

Alguns ainda admitem que têm orgulho desse sentimento de pertencimento e que utilizam os jargões no meio civil também. Eles demonstram que são militares também pelos jargões utilizados e isso identifica a qual grupo eles pertencem na sociedade.

Os informantes, diante dessa pergunta, acreditam que os jargões podem colaborar para estimular e empolgar o grupo, diferenciá-los enquanto militares, caracterizar o grupo em relação ao

tradicionalismo histórico da corporação, que os aproximam como companheiros de equipe, que personalizam sua área de atuação, facilitam o diálogo entre os pares, além de estreitarem os laços entre eles.

Alguns participantes admitiram que são conhecidos através do uso desses jargões, na comunidade militar e fora dela também, que este uso personaliza a comunidade. Além disso, os jargões podem estreitar laços, no sentido de contribuir para o fortalecimento da união do grupo.

5. CONSIDERAÇÕES

Este artigo se propõe a confirmar o uso de jargões pela comunidade militar do 6º Batalhão da Polícia de Palmas-TO e evidenciar as concepções que os participantes têm a respeito dele, visto que os jargões ainda são vistos como uma modalidade de fala estigmatizada.

Os resultados mostraram que neste universo de 32 participantes, 7 mulheres e 25 homens, de idades, patentes e tempo de serviço na corporação diferentes, a maioria confirma que faz uso de jargões: 25 homens e 5 mulheres. Os que não afirmaram utilizar com frequência os jargões, confirmaram que esta modalidade às vezes é usada no cotidiano, ou seja, não houve, nesta pesquisa, respostas negativas para essa modalidade. Esse dado confirma o uso de um vocabulário específico nessa corporação, fator que corrobora variações socioculturais e o dinamismo linguístico entre diferentes grupos.

Sobre a concepção que os participantes têm sobre os jargões fazerem parte da comunicação do grupo, eles veem com naturalidade este uso, ao confirmarem de modo positivo sua circulação nesse meio. As variantes idade, sexo, tempo de profissão e patente não se mostraram fatores divergentes para que os jargões não fossem utili-

zados. Os pressupostos teóricos labovianos apontam que geralmente as mulheres possuem uma fala mais vigiada, assim como as pessoas mais velhas, com maior grau de escolarização, podem optar para o uso de um vocabulário mais tradicional.

O uso dos jargões, fato confirmado, gera nesta comunidade o sentimento de pertencer, de orgulho, diferencia este grupo de outro, marcando-o de maneira especial. Eles acreditam que os jargões evidenciam que eles são militares e assim ficam situados socialmente. Posto isso, as reações subjetivas do linguajar dos falantes mostram que existe uma consciência linguística em relação às escolhas lexicais dos participantes.

Considerando que, apesar de o uso dos jargões ainda ser considerado estigmatizado, visto que tudo que é considerado diferente ou usado por uma minoria causa estranheza, estes falantes o avaliaram positivamente. Tal fato nos leva a inferir que este pode ser considerado um traço marcador da identidade deste grupo, que apresentou crenças e atitudes semelhantes em relação ao uso dos jargões.

Constatamos, então, a partir dos dados aqui apresentados, que esta comunidade se reconhece linguisticamente, que compreende a importância de sua fala enquanto fator de posicionamento na sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, V. A. Crenças e atitudes lingüísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. **Estudos Lingüísticos**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 105-112, maio-ago. 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAMBERT, William W.; LAMBERT, Wallace E. A social psychology of bilingualism. **Journal of Social Issues**, v. 23, p. 91-109, 1967.

LAMBERT, William W.; LAMBERT, Wallace E. **Psicologia Social**. Rio de Janeiro: Zahar editors, 1966.

LÓPEZ MORALES, Humberto. **Sociolingüística**. Madrid: Gredos, 1993.

LOURENÇO, Dayse de Souza; Aguilera, Vanderci de Andrade. Crenças e atitudes linguísticas: uma análise sobre o corpus oral mineiro. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech2016/index.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Mudança Linguística: uma abordagem baseada no uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998.

SILVA-CORVALÁN. **Sociolingüística**: teoría y análisis. Madrid: Alhambra.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

Capítulo 7

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO SOCIAL DISCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

THE IMPORTANCE OF TEACHING LANGUAGE VARIATION IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES IN THE PROCESS OF SOCIAL EDUCATION STUDENTS IN BASIC EDUCATION

Alexandre da Silva de Mello

UFNT. E-mail: alexandremlco95@gmail.com

Ana Claudia Castiglioni

UFNT. E-mail: anacastiglioni@mail.uft.edu.br

RESUMO

O ensino de variação linguística nas aulas de língua portuguesa, na Educação Básica, deve ser sempre considerado dentro de contextos, dando destaque à relação entre variantes e variáveis que são reconhecidas dentro de um processo comunicativo linguístico e, também, extralinguístico. Tendo como base as teorias de W. Labov, este trabalho parte da discussão acerca do ensino da variação linguística nas aulas de língua portuguesa a partir de divergentes dialetos brasileiros. Serão exemplificadas no presente trabalho as teorias do referido autor que buscam, em um sentido pragmático, mostrar as propostas de como o professor de língua materna pode trabalhar, dando destaque às riquezas culturais linguísticas de nosso país, formando assim, socialmente, os discentes da Educação Básica no quesito compreensão dos divergentes fatores que geram a variação, contribuindo, de maneira significativa, no que diz respeito à propagação do denominado por Bagno ‘preconceito linguístico’.

Palavras-chave: Ensino. Variação. Processo. Formação. Social.

ABSTRACT

The Teaching of Linguistic Variation in Portuguese Language classes, in Basic Education, must always be considered within contexts, highlighting the relationship between variants and variables that are recognized within a linguistic and extralinguistic communicative process. Based on the theories of W. Labov, this work starts from the discussion about the teaching of Linguistic Variation in Portuguese Language classes from divergent Brazilian dialects. They will be exemplified in this work. the theories of the aforementioned author that seek, in a pragmatic sense, to show the proposals of how the mother tongue teacher can work, highlighting the linguistic cultural richness of our country, thus forming, socially, the students of Basic Education in terms of understanding of the divergent factors that generate the variation, contributing, in a significant way, with respect to the propagation of what is called by Bagno: linguistic prejudice.

Keywords: Teaching. Variation. Process. Training. Social.

1. INTRODUÇÃO

Um dos principais pontos a serem discutidos neste trabalho trata-se da problematização do ensino de variação linguística nas aulas de língua portuguesa. A priori, entende-se que o homem moderno, que vive em um mundo repleto de linguagens, acaba convivendo com um universo semântico-pragmático, em que os vários significados se explicitam pelo uso. Nesse sentido, se a competência pragmática se dá pelo uso, torna-se necessário refletir sobre a linguagem e sobre o seu funcionamento. A língua exibe, então, perspicazmente a linguagem ordinária tratando-se da lógica enquanto procedimento normativo essencial para a comunicação.

A linguagem comum, do cotidiano de todo cidadão, com suas variantes de todo o tipo e de todos os níveis, tanto sociais, quanto econômicos ou de outra espécie qualquer, é realizada com extraordinária normatividade; mas, pelo fato de as pessoas não saberem explicar as regras dessa normatividade usual, terminam por julgar inconveniente e desnecessária a explicitação do funcionamento estrutural linguístico.

O ensino da variação linguística nas aulas de língua portuguesa torna-se, portanto, indispensável aos alunos, pois possibilita a ampliação do conhecimento linguístico, bem como, recrudescer o repertório lógico discursivo, melhorando, também, habilidades importantes para a compreensão do conjunto de fatores que levam o falante a trazer consigo marcas de falas que representam seu lugar no mundo.

Ampliar o vocabulário do aluno, expandir seu repertório lexical, esteve, durante muito tempo escolar, fora de foco. Os erros de gramática assumiram liderança na procura das dificuldades a superar e na definição do que se deve ser ensinado. Falar e escrever sem erros ainda é, em muitas escolas, o parâmetro que subjaz

aos juízos da avaliação corriqueira. A gramática interna, que está presente em cada pessoa, subjaz a uma análise reflexiva de como a linguagem varia através de ambientes e de como o ambiente influencia nas diversas reproduções linguísticas nas quais está inserido o falante.

Os atos linguísticos, em sua constituição pragmática, que são de fato ações cometidas pelo ouvinte em relação ao falante, são fatos que ocorrem em detrimento de atos simplesmente locucionais. Explicar esses mecanismos é uma tarefa complexa; mas, se o mundo é a totalidade dos fatos e não das coisas.

Quando ensinamos uma criança a contar, transpomos para ela nossa cultura. A organização sintática presente na língua é de fato uma estrutura gramatical lógica, sempre falamos usando sujeito, verbo e objeto em nossa estrutura linguística.

Na acepção tradicionalista, o termo ‘gramática’ é compreendido como um sistema de regras que se distingue do falar comum, que é o coloquial, presente, na maioria das vezes, nas esferas sociais populares, subtendendo-se, por conseguinte, uma percepção de níveis de linguagens que podem ou não ser aceitos em determinados ambientes sociais. Em função desse sentido, a gramática tradicional foi julgada insuficiente para explicar alguns fatos que comportam a estrutura externa da língua, os fenômenos extralinguísticos.

Entretanto, se partirmos de outras concepções de gramática, que admitam os atos linguísticos como jogos de linguagem, como fenômenos variados e contextualizados, talvez possamos chegar mais perto da normatividade enquanto fenômeno lógico presente em todos os discursos, ou em todos os usos.

O pesquisador sociolinguista William Labov foi um dos principais autores a tratar da questão da variação linguística. Nas aulas de língua portuguesa essa fonte de conhecimento deve ser apresentada ao aluno, pois, faz-se necessário tornar de conhecimento geral

que a língua é heterogênea e mutável, não é estática e pronta, ela deve ser entendida como um organismo vivo. Temos que, em meados dos anos 60 do século XX, W. Labov introduziu novas discussões acerca da heterogeneidade da língua, o que, mais tarde, serviria de base para a sedimentação de outras características dessa disciplina, considerada um ramo da Linguística. A Sociolinguística, de forma geral, também se preocupa com os temas relacionados ao preconceito linguístico, mobilidade e estigma social. Dessa forma, justifica-se este trabalho com base não só na obra de Labov.

2. O ENSINO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

O homem se define no espaço e no tempo, e é na linguagem que ele respira e vive, interpretando e interpretando-se; ou seja, o comportamento humano é significativo. O ensino do léxico nas aulas de língua portuguesa deve ser sempre pensado a partir da leitura de um texto, para que o aluno possa compreender que as palavras vão se conectando e se completando, dando sentido, em larga escala, formando, assim, contextos.

Tendo em base as contribuições de Monteiro (2002), a língua é objeto de estudo de vários ramos do conhecimento, distinguindo-se pela forma de análise desse objeto. Entre as várias disciplinas que se aproximam do campo a que se dedica a Sociolinguística estão a Sociologia da Linguagem, a Etnografia da Comunicação, a Dialectologia, a Geografia Linguística e a Pragmática, cada qual com uma forma própria de abordar a língua.

Nas aulas de língua portuguesa, ensinamos para o aluno que a norma precisa ser seguida, e que sua leitura de mundo se faz necessária para que possa compreender algumas situações sociais que são interpostas pelo ambiente. Nesse sentido, as regras gramaticais

são regras estabelecidas na linguagem, enquanto processo cognitivo no qual são processadas as regras do falar intencional, que possuem cargas semânticas e que podem assumir numerosos significados dependendo do contexto onde são proferidas, pois, ao falarmos, temos intenções imperativas.

W. Labov (2008) sintetiza o objeto da Sociolinguística como o estudo da língua falada em relação ao contexto social, partindo da comunidade linguística, entendida como o conjunto de indivíduos que, além de interagirem verbalmente, também compartilham um conjunto de normas relativas aos usos. Note que para o aluno da Educação Básica, esse saber torna-se extremamente necessário, pois é durante as aulas de língua portuguesa que as considerações a respeito da língua enquanto sistema e organismo vivo, em movimento, percebemos o quão rica e garbosa é a variedade linguística de nosso país, tornando e formando assim alunos cidadãos críticos, evitando a propagação do denominado preconceito linguístico.

A rigor, as normas são compiladas pela gramática normativa, acusada de perpetuar a noção de erro, que é resultante “de visões de mundo, de juízos de valor, de crenças culturais, de ideologias” (BAGNO, 2007a, p. 61), uma vez que, a língua, vista de dois lados, pode comportar duas ordens que se contrapõem: a primeira, relativa ao discurso científico, trabalha com noções de variação e mudança; a segunda, firmada pelo senso comum, opera com a noção de erro e concepções já ultrapassadas, além de preconceitos sociais.

Dessa forma, fatores linguísticos condicionam as estruturas de que se valem os falantes e, considerando que a língua também varia, condicionada por fatores extralinguísticos, tais como origem geográfica, status econômico, grau de escolarização, idade, sexo, mercado de trabalho, etc., isso explica por que a língua comporta um feixe de variedades que constroem sua riqueza de usos, inclusive a norma-padrão.

De acordo com Brito (2007), a escola deve garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela. Trabalhar os processos de letramento no desenvolvimento da aquisição de habilidades ao longo das séries nos estudantes é de suma importância para a formação cidadã, tornando-se assim alunos que conheçam a diversidade textual, capacitando para escrever qualquer, ou quaisquer tipos de gêneros que perpassam por todas as camadas sociais. Para tanto, é necessário que o professor de língua materna esteja sempre atento aos planejamentos à guisa de contribuir ricamente com os estudantes que estão em processo de desenvolvimento da escrita. Conhecer a realidade linguística de nossos alunos é de suma importância para um bom desempenho das atividades que devem atender a cada contexto educacional, mostrando ao aluno a utilidade e o porquê de se aprender os diferentes gêneros na prática.

3. A INFLUÊNCIA DA AMPLITUDE DO REPERTÓRIO VARIACIONISTA NA ESCRITA DE GÊNEROS TEXTUAIS

Vale destacar que, aprioristicamente, a fala é uma construção individual da faculdade da linguagem, pois as investigações filosóficas acerca da linguagem nos remetem a numerosas reflexões críticas do funcionamento linguístico.

Nesse sentido, estudar a linguagem é tratar dos aspectos que a compõem como a natureza do seu significado linguístico, de sua sintaxe e de sua semântica. Poderíamos definir o léxico como sendo a análise de inferências que objetivam a criação de algo que serve para distinção das coisas.

Ora, ao escrevermos um texto nos damos conta de que é de suma importância termos conhecimento prévio sobre a língua e a utilização de lexias na construção do objeto textual, as quais nos darão

sentido, afinal, para haver, de fato, sentido em determinadas construções sintáticas estruturais, precisamos atribuir sentido à ação. A interação caracteriza-se como um processo, no qual os sujeitos envolvidos utilizam a língua com um determinado objetivo: pedir informações, convencer, solicitar, agredir, etc.

A palavra terá validade dentro de uma enunciação a partir de um dado contexto. De acordo com a concepção interacionista, as palavras ganham significado a partir do contexto no qual elas se inserem; e o contexto facilita o entendimento do significado das palavras.

De acordo com Bezerra (1999), o ensino de vocabulário deve considerar o contexto e, para além disso, é possível, através deste ensino, revelarem-se minorias. Ele acrescenta que a compreensão de textos é uma atividade dicotômica, pois uma é de caráter linguístico, utilizando os conhecimentos gramaticais e lexicais, e a outra é de caráter cognitivo. Neste se inclui o conhecimento de mundo, contudo, é neste que questões dicotômicas se desenvolvem, o conhecimento de vocabulário, que é parte essencial para que o ato de ler possa ser, de fato, efetivado.

De acordo com Kleiman (1996) nota-se que há de haver uma construção mais enriquecida e enrijecida sobre os conhecimentos linguísticos variacionistas durante a exemplificação do tema aos estudantes, para que assim seja construído um saber pleno com base no cotidiano de cada aluno.

Verifica-se, a partir dos autores, que a amplitude e o repertório lexical existentes na língua assumem uma função dantesca aos processos de compreensão textual. É impossível pensar em uma análise linguística que desconsidere os conhecimentos de mundo do aluno. O professor de língua materna deve, portanto, identificar bem o seu aluno linguisticamente e explicar a dimensão das funções linguísticas que podemos ter em divergentes espaços sociais, culturais e políticos.

Os atos linguísticos, em sua constituição pragmática, que são de fato ações cometidas pelo ouvinte em relação ao falante, são fatos que ocorrem em detrimento de atos simplesmente locucionais. A gramática internalizada, que está presente em cada pessoa, subjaz a uma análise reflexiva de como a linguagem varia por meio de ambientes e de como o ambiente influencia nas diversas reproduções linguísticas nas quais está inserido o falante (KOCH; ELIAS, 2017).

Dessa forma, as ideologias de linguagem e as atitudes linguísticas contribuem para que os fatores linguísticos que condicionam as estruturas de que se valem os falantes e, considerando que a língua também varia, condicionada por fatores extralinguísticos, tais como origem geográfica, status econômico, grau de escolarização, idade, sexo, mercado de trabalho, etc.

4. DA PROPOSTA PARA O ENSINO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA À COMPREENSÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN)

Tendo em base as explicações contidas nos PCN, destacamos que um dos principais objetivos é que o aluno desenvolva a habilidade de conseguir utilizar diferentes linguagens como meio de produzir/expressar suas ideias, que os alunos sejam capazes de utilizar os recursos tecnológicos disponíveis, e, assim, adquirirem conhecimentos que sejam utilizados fora do âmbito escolar. Os PCN trazem, então, orientações ao professor de língua materna na utilização para o campo da prática de saberes a serem aprendidos na escola, preparando os alunos para o mundo que tem se mostrado bem competitivo e exigente. Consoante Bagno (2007a, p. 44), “as pesquisas linguísticas empreendidas no Brasil têm mostrado que o fator social de maior impacto sobre a variação linguística é o grau de escolarização que, em nosso país, está muito ligado ao status socioeconômico”.

Portanto, segundo o documento, para que ocorra o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa como prática pedagógica, necessita-se de uma complementação em três eixos: o aluno, o objeto do conhecimento e o professor, sendo o professor, nesta perspectiva, um mediador do conhecimento, o aluno assume para si o papel de agente sujeito do aprendizado.

A compreensão de textos é uma atividade de duas faces: uma linguística, na qual se utiliza os conhecimentos gramaticais e lexicais, e outra de caráter sociocognitivo, em que se inclui o conhecimento de mundo (BEZERRA, 1999). Os alunos precisam compreender que a língua está em constante transformação, e que ela pode variar a depender de fatores geográficos, socioeconômicos, culturais, faixa etária, profissão, dentre outros.

Descrever como a linguagem funciona parte de um princípio de controvérsias em relação à gramática normativa, ou seja, se há contradição na normatividade, faz-se necessária uma abordagem que busque explicar o outro lado da história dessa teia de normas.

A escola precisa propiciar aos estudantes momentos de reflexão para que eles escolham a maneira de falar e escrever utilizando os recursos e os estilos em diferentes situações comunicativas. Na escola, o aluno pode encontrar o acesso a diferentes tipologias textuais, e que o aproximam da realidade social, bem como seu funcionamento.

O docente precisa ser o mediador de todo o processo, o ensino de língua portuguesa deve se dar em um espaço onde as práticas de linguagem sejam compreendidas, pois o texto produzido pelos estudantes permite identificar os recursos linguísticos que eles já dominam. Por exemplo, em uma roda de leitura, podemos perceber que os modos de ler são discrepantes, da mesma forma, a leitura realizada por estudantes de faixas etárias diferentes traz consigo níveis de experiências diferentes, considerando que eles desenvol-

vem um tipo de comportamento e valores a depender do contexto onde estão inseridos na sociedade. Dado o exposto, torna-se necessária uma revisão nas práticas de ensino de língua portuguesa, no quesito orientação da variação linguística, acesso a projetos democráticos, sociais, culturais e políticos e que incluam as divergentes formas linguísticas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento muito importante para orientar os profissionais da educação, para os estudantes e sociedade em geral. Ela tem como função primordial nortear as aprendizagens que os alunos devem desenvolver nas escolas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

A tecnologia permeia todo o documento da Base Nacional, aparecendo desde as competências gerais para a Educação Básica até o desenvolvimento das habilidades específicas a cada componente curricular. Especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, é essencial olhar para a tecnologia e para as particularidades da cultura digital como mais uma forma de criar conexões com os adolescentes das novas gerações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da variação linguística nas aulas de língua portuguesa durante a Educação Básica traz numerosas explicações sobre como a linguagem funciona, como pode variar e está em processo de transformação ao longo do tempo, mas constatamos que não é algo tão simples assim de ser definido, pois as ciências dos usos da linguagem nos fazem abordar outros mecanismos teóricos que impulsionam a novos questionamentos.

As repercussões desses conceitos são vastas. Neste momento, no entanto, interessa-nos apenas sublinhar que a linguagem é heterogênea e multifacetada.

Percorremos de modo breve e simplista alguns temas principais presentes nas teorias de Labov, dentre eles, os que assumiram maior destaque foram o ensino das variações nas aulas de língua portuguesa, abordagens acerca da linguagem e em seu funcionamento em nosso processo de aquisição vocabular, que, a depender do contexto, podemos perceber e nos portar diante da linguagem.

Uma prática de ensino sobre variação pode nos fazer compreender as relações culturais de determinados povos, conforme apresentado.

Há de se ressaltar, ainda, que as inferências das representatividades de estruturas frasais que nos são apresentadas corriqueiramente podem receber atribuições de acordo com o contexto.

Vimos que o ensino de variação linguística, ainda, é pouco trabalhado nas escolas. Portanto, o funcionamento da língua nos textos e teorias de ciências auxilia na busca de respostas aos diversos processos de funcionamento de nossa linguagem.

Este estudo contém marcas de uma linguagem vista por um viés interacionista, atrelado ao contexto de nossos modos de expressão.

A variação linguística está presente, então, em todos os processos normativos de compreensão ou interpretação da realidade, física ou cultural, legítima ou imaginada enquanto ficção desprovida de licitude.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007b.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Ensino de vocabulário versus compreensão de textos**. Pelotas: Educat, 1999a. p. 99-107.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MRC/SEF, 1998.

BRITTO L. P. L. **A sombra do caos**: Ensino de línguas versus tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1996.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2018.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MONTEIRO, José Lemos. **Morfologia portuguesa**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

Capítulo 8

SOCIOLINGUÍSTICA: um olhar introdutório sobre essa disciplina e suas contribuições para a educação escolar indígena

**SOCIOLINGUISTICS: an introductory look at this
discipline and its contributions to indigenous
school education**

Solange Cavalcante de Matos

UFNT/IFTO. E-mail: solagematos@ifto.edu.br

Marcilene de Assis Alves Araújo

UFNT/UnirG. E-mail: marcilenearaujo@unirg.edu.br

Francisco Edviges Albuquerque

UFNT. E-mail: fedviges@uol.com.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo fazer uma introdução a respeito da Sociolinguística (variacionista, interacional e educacional), trazendo um histórico do surgimento dessa disciplina, a qual tem como foco o estudo das relações entre língua e sociedade, e enfatizando o objeto de estudo de cada uma de suas vertentes. Analisa ainda as suas contribuições para pesquisas que envolvem comunidades indígenas e seus processos educacionais. A metodologia utilizada para a elaboração do presente texto foi a pesquisa bibliográfica, em que, com base em trabalhos exitosos já publicados, discutiremos como a Sociolinguística pode ser explorada em pesquisas com comunidades indígenas, contribuindo para uma educação escolar indígena que seja, de fato, bilíngue, intercultural e capaz de contribuir para a preservação das culturas e das línguas indígenas.

Palavras-chave: Sociolinguística. Língua. Sociedade. Educação Escolar Indígena.

ABSTRACT

This article aims to make an introduction to Sociolinguistics (variationist, interactional and educational), bringing a history of the emergence of this discipline, which focuses on the study of the relationship between language and society, and emphasizing the object of study of each one of its aspects; as well as analyzing its contributions to research involving indigenous communities and their educational processes. The methodology used for the elaboration of this text was the bibliographic research, in which, based on successful works already published, we will discuss how Sociolinguistics can be explored in research with indigenous communities, contributing to an indigenous school education that is, in fact, bilingual, intercultural and capable of contributing to the preservation of indigenous cultures and languages.

Keywords: Sociolinguistics. Tongue. Society. Indigenous School Education.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto, de abordagem teórica, objetiva fazer um percurso pela Sociolinguística, analisando três vertentes dessa disciplina: a variacionista, a interacional e a educacional, com o intuito de fornecer aos estudantes iniciantes um olhar introdutório a respeito dessa disciplina que se dedica ao estudo das relações entre língua e sociedade.

Ademais, pretendemos avaliar as contribuições da Sociolinguística para pesquisas que envolvem comunidades indígenas e seus processos educacionais, posto que tais comunidades estão imersas em ambientes bilíngues e/ou multilíngues permeados pela interculturalidade advinda da relação compulsória com a sociedade majoritária. Esses ambientes são propícios para estudos sociolinguísticos, posto que essa disciplina estuda a influência dos aspectos socioculturais na linguagem de uma comunidade, podendo contribuir para a valorização e preservação das culturas e das línguas indígenas.

Para tanto, faremos um estudo bibliográfico a respeito da Sociolinguística, recorrendo ao precursor dessa disciplina, William Labov (2008 [1972]), e a outros estudiosos que se aprofundaram nos estudos das relações entre língua e sociedade, dando a essa disciplina um viés mais interacional, como Hymes (1964), Goffman (1979), Gumperz (1982), dentre outros. Além, também, da sociolinguista brasileira Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004, 2005), que aborda a sociolinguística educacional e sua relevância para a alfabetização e o letramento de comunidades minoritárias.

No decorrer do texto, teceremos comentários sobre como a Sociolinguística pode ser explorada em pesquisas que envolvem comunidades indígenas, citando exemplos exitosos de trabalhos já publicados, os quais nos fornecem subsídios para novas pesquisas que visam garantir uma educação escolar indígena bilíngue e inter-

cultural que contribua para a manutenção das culturas e das línguas indígenas.

2. SOCIOLINGÜÍSTICA VARIACIONISTA

Consoante Mollica (2012), a Sociolinguística é uma das subáreas da Linguística que estuda a língua falada em seu contexto social. Essa ciência ocupa um espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando, precipuamente, os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo.

A Sociolinguística surgiu na década de 1960, nos Estados Unidos, graças, sobretudo, às pesquisas de William Labov, que veio mostrar que toda língua sofre variações de acordo com o tempo, com o espaço e com a situação social do falante. Seu primeiro estudo data de 1963, cujo objetivo foi estudar as alterações fonéticas dos primeiros elementos dos ditongos /ay/ e /aw/ do inglês falado na ilha de Martha's Vineyard, no Estado de Massachusetts (Estados Unidos). A pesquisa mostrou que os vineyardenses apresentam alto grau de centralização dos ditongos supra e que sua utilização está diretamente ligada à estrutura social do falante, pois este procura falar como o grupo, a fim de ser aceito e pertencer a ele (LABOV, 2008 [1972]).

Com esse estudo, Labov contradiz o estruturalismo linguístico proposto por Ferdinand Saussure (1916), segundo o qual a língua é um sistema que conhece apenas a sua própria ordem, ou seja, não considera o caráter social a ela inerente, mas apenas a estrutura linguística em si. O linguista francês Antoine Meillet (1866-1936), contemporâneo de Saussure, já insistia, antes de Labov, no caráter social da língua, ou a definiu preferencialmente como um “fato social”. Para Meillet “a língua é, ao mesmo tempo, um ‘fato social’ e um ‘sistema que tudo contém’” (MEILLET, 1921 *apud* CALVET, 2002, p. 16).

Ao publicar, em 1966, seu estudo sobre a estratificação social do /r/ nas lojas de departamento de Nova York, bem como no capítulo 8 de *Padrões Sociolinguísticos*, “O estudo da língua em seu contexto social”, Labov retoma as ideias de Meillet ao afirmar que “para nós, nosso objeto de estudo é a estrutura e a evolução da linguagem no seio do contexto social formado pela comunidade linguística” (LABOV, 2008 [1972], p. 216). Labov não faz distinção, portanto, entre uma linguística geral que estudaria as línguas e uma sociolinguística que levaria em conta o aspecto social dessas línguas, ou seja, para ele: a *sociolinguística* é a *linguística*.

Consoante Calvet (2002), Basil Bernstein (1924-2000), antecessor de Labov, especialista inglês em sociologia da educação, também contribuiu com os estudos sociolinguísticos, pois, inspirado no marxismo, foi o primeiro a levar em consideração as produções linguísticas reais e a situação sociológica dos falantes. Após constatar que as crianças da classe operária apresentavam uma taxa de fracasso escolar bastante superior à das crianças das classes mais abastadas, Bernstein analisou as produções linguísticas dessas crianças e constatou a existência de dois códigos: o *código restrito* (o único dominado pelas crianças dos meios desfavorecidos), e o *código elaborado* (dominado pelas crianças das classes mais favorecidas, que também dominavam o código restrito). Com isso, Bernstein conclui que “a estrutura social determina, entre outras coisas, o comportamento linguístico” (CALVET, 2002, p. 18). Apesar de receber críticas de Labov e de suas teses hoje não terem tanta relevância entre os linguistas, Bernstein teve papel importante para os estudos sociolinguísticos ao acelerar o processo de construção de uma concepção social da língua.

Conforme narrado por Calvet (2002), em maio de 1964, a Sociolinguística se consolida como ciência em um evento organizado por iniciativa de William Bright, que reuniu 25 pesquisadores na

Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA) para uma conferência sobre a Sociolinguística. Dentre os 13 pesquisadores que apresentaram comunicações nesse evento, destacamos John Gumperz, William Labov, Dell Hymes, John Fisher e Charles Ferguson, cujos trabalhos tinham temas e referenciais teóricos variados, mas todos tendo como foco principal o fenômeno linguístico no contexto social. Ao escrever a introdução da coletânea de textos apresentados no evento, William Bright tenta sintetizar as contribuições dos congressistas, afirmando que “uma das maiores tarefas da sociolinguística é mostrar que a variação ou a diversidade não é livre, mas que é correlata às diferenças sociais sistemáticas” (BRIGHT, 1966, p. 11). Ele elenca três fatores que condicionam a diversidade linguística: a identidade social do falante, a identidade social do destinatário e o contexto, retomando, assim, noções-chave da teoria da comunicação (emissor, receptor, contexto).

Por meio dessa trajetória de constituição da Sociolinguística, notamos que ela tem origem interdisciplinar, visto que foi construída a partir dos estudos e atuação de linguistas e de estudiosos de outras áreas das ciências sociais, como a Sociologia, a Educação e a Antropologia. Assim, de acordo com Araujo (2015, p. 71), as áreas de interesse da Sociolinguística “são várias como, por exemplo, questões relacionadas ao surgimento e extinção linguística, contato entre línguas, multilinguismo, variação e mudança”.

Inicialmente, a preocupação da Sociolinguística era, prioritariamente, a descrição da variação e dos fenômenos linguísticos em processos de mudança e, de acordo com Tarallo (2006, p. 8), “o modelo de análise linguística proposto por Labov é também rotulado por alguns de ‘sociolinguística quantitativa’, por operar com números e tratamento estatístico dos dados coletados”. Contudo, a *posteriori*, os estudos se expandiram para outras dimensões da linguagem humana, como apontado por Araujo (2015), assumindo a língua um

caráter pragmático, passando a ser entendida como um instrumento social de comunicação. Nesse contexto, surge a Sociolinguística Interacional, sobre a qual passamos a discorrer.

3. SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL

A Sociolinguística Interacional (SI) surgiu no final do século XX como uma nova abordagem da Sociolinguística Variacionista, mais ampla, com uma perspectiva qualitativa e pragmática, capaz de atender à diversidade linguística e à pluralidade sociocultural. Conforme relatado por Fabrício (2020), ela surgiu a partir dos estudos integrados de três pesquisadores que aproximam os campos da Linguística, da Sociologia e da Antropologia. São eles: Del Hymes e John Joseph Gumperz, linguistas e antropólogos, e Erving Goffman, sociólogo, os quais se engajam, precursoramente, na aproximação de ações linguísticas e sociedade. Segundo a autora, esses estudiosos, “ao compartilharem o entendimento de que a linguagem não pode ser separada da vida social, exerciam influência mútua, produzindo estudos pioneiros sobre a relação entre processos linguísticos situados e processos macrosociológicos” (FABRÍCIO, 2020, p. 12). Nesse viés, o foco dos estudos sociolinguísticos passa a ser, consoante pontuam Oliveira e Pereira em Mollica e Ferrarezi Júnior (2016, p. 111), a “busca de entendimento das relações entre a linguagem, as questões sociais e a vida das pessoas”.

Assim, a Sociolinguística Interacional surgiu a partir de um diálogo interdisciplinar que coloca a interação como cerne do fenômeno comunicativo e, consoante Fabrício (2020, p. 12-13):

Tomando como ponto de partida uma discussão pragmática, e voltando a atenção para o nível desprezado pela linguística de Chomsky, ou seja, o uso da linguagem, esses colegas [Hymes, Gumperz e Goffman] propuseram que tanto a fa-

la como os significados que ela faz circular são fenômenos públicos, variáveis, atrelados a contextos emergentes, e, por isso mesmo, não universalizáveis. Tampouco são a expressão de processos cognitivos individuais ou privados, pois se entrelaçam a vozes e repertórios socioculturais. Assim, o fenômeno comunicativo é por eles abordado como sendo eminentemente interacional, uma vez que envolve contato entre pessoas, textos, contextos, crenças e valores.

Nesse sentido, entendemos que a SI não faz distinção entre linguagem e sociedade, pois, para Hymes (1964 *apud* FABRÍCIO, 2020, p. 16), “observar e descrever práticas linguísticas significa simultaneamente examinar práticas socioculturais”. Assim, Hymes (1964), citado por Fabrício (2020), propõe a “etnografia da comunicação” como procedimento metodológico para o estudo das práticas de produções de sentidos dos grupos sociais. O foco dessa proposta de Hymes é a diversidade de usos linguísticos nas situações reais de comunicação e não as abstrações descontextualizadas e as regras gramaticais fixas, visto que, para o autor, as estruturas e padrões linguísticos não são inatos ou individuais (como defende Chomsky), mas emergem das relações sociais e eventos de comunicação do cotidiano. Assim, para analisá-las é necessário examinar a totalidade dos atos de fala (sejam eles expressos por palavras escritas ou faladas, gestos, expressões faciais, músicas, assobios, etc.), incluindo, outrossim, o contexto social em que ocorrem os processos comunicativos. “A questão é que não é a Linguística, mas a Etnografia; e não a língua, mas a comunicação, que deverão fornecer o arcabouço referencial segundo o qual o lugar da linguagem na cultura e na sociedade será analisado” (HYMES, 1964 *apud* FABRÍCIO, 2020, p. 42).

Notamos que a etnografia da comunicação, proposta por Hymes (1964), pode ser bastante útil para pesquisas que envolvem processos de letramento e alfabetização de crianças indígenas, visto que

em tais pesquisas faz-se necessário observar as relações socioculturais, as crenças e valores desse povo e como eles os reproduzem por meio da comunicação, em suas interações face a face, para, assim, compreendermos as regras linguísticas que emergem de suas relações sociais cotidianas.

Para tentar entender o lugar que a Sociolinguística Interacional ocupa em relação aos demais ramos da disciplina Sociolinguística, bem como o seu objeto de estudo, Bortoni-Ricardo (2005) refere-se à dicotomia entre *teóricos da ação ou conflito e teóricos da ordem*, postulada por John Gumperz. Para os teóricos do primeiro grupo, entre os quais está incluído Gumperz, a interação é constitutiva da ordem social; enquanto para os teóricos do segundo grupo, em que a Sociolinguística Variacionista se enquadra, as normas e categorias gramaticais preexistem, e atuam como parâmetros que influenciam os usos linguísticos. Desse modo, enquanto a tarefa do pesquisador da Sociolinguística Quantitativa ou Variacionista é isolar e analisar variáveis linguísticas relacionadas a uma ou mais variáveis extralinguísticas, a tarefa do pesquisador que adota a Sociolinguística Interacional é o estudo profundo de instâncias selecionadas de interação verbal, ou seja, é uma análise mais interpretativa, que vai além, procurando explicar devidamente as diferenças nos valores e atitudes entre os diversos grupos sociais.

Para Gumperz (1982), a Sociolinguística Interacional considera elementos importantes que vão além da estrutura gramatical, pois em suas trocas verbais, para que a interação se efetive, os interlocutores precisam ser capazes de fazer inferências e não apenas ter competência gramatical necessária para a decodificação de mensagens isoladas, ou seja, precisam, também, da *competência comunicativa*.

Quando se trata de relações intergrupais, Gumperz (1982) enfatiza que podem ocorrer dificuldades de comunicação, salien-

tando o importante papel da flexibilidade (interação) comunicativa nesses contatos interculturais. É essa flexibilidade que permitirá a interação entre grupos com padrões culturais diferentes, mas, para que a comunicação se efetive, é necessário que os falantes compartilhem as estratégias discursivas (“pistas de contextualização”) usadas na interação. Segundo o autor, “as pistas de contextualização são todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais” (GUMPERZ (2002 [1982], p. 152). Tais pistas podem aparecer sob várias manifestações linguísticas, dependendo do repertório linguístico de cada falante, determinado historicamente e, a nosso ver, também culturalmente. Entre os exemplos de pistas contextualizadoras, o autor cita: mudanças de código, dialeto e estilo, fenômenos prosódicos, pausas, tempo de fala, hesitações e possibilidades de escolhas lexicais e sintáticas. Além dessas pistas citadas por Gumperz, podemos mencionar várias outras que podem estar presentes na interação face a face e que contribuem para que os interlocutores se entendam mutuamente: direcionamento do olhar, presença de gestos, distanciamento entre os integrantes (estas três últimas de caráter não vocal), dentre outras, dependendo do contexto e da cultura de cada grupo de falantes. Nesse viés, essas pistas são utilizadas para sinalizar as intenções do falante e podem ser interpretadas ou não pelo interlocutor.

No que concerne às pesquisas em comunidades indígenas, podemos citar vários exemplos da presença dessas pistas contextualizadoras de que trata Gumperz (2002 [1982]), as quais revelam os traços culturais compartilhados pelos membros das comunidades; traços culturais estes que facilitam a interação intragrupal. A título de ilustração destacamos um exemplo observado por Araujo (2015), em sua tese de doutorado, desenvolvida com o povo Krahô, a qual relata o seguinte:

Na aldeia, em alguns momentos ouvíamos uma melodia, cantada pelo indígena Secundo Krahô, uma grande liderança muito respeitada na comunidade. Nesse momento, percebíamos que os homens saíam de suas casas, da roça ou de onde quer que estivessem e caminhavam em direção ao pátio. Em instantes, toda a comunidade masculina estava reunida para discutirem sobre determinado assunto. Em outras vezes, já com outra melodia, era a chamada para as mulheres e, em minutos, elas também estavam todas no pátio da aldeia, dialogando entre si para definições de organização de festas, recepção, preparação para acontecimentos da cultura Krahô (ARAÚJO, 2015, p. 80)

A autora infere, em suas análises, que, nessas situações comunicativas, as cantigas atuam como pistas de contextualização para a comunidade Krahô, a partir do momento que os membros da comunidade interpretam o significado da ação e agem para efetivarem a manifestação pretendida naquele momento. “Portanto, esses interlocutores compartilham das mesmas estratégias discursivas e conhecem as pistas de contextualização usadas no processo de interação” (ARAÚJO, 2015, p. 80). E isso só é possível porque compartilham os traços culturais de sua comunidade.

Goffman (2002 [1979]), por sua vez, traz a noção de mudança de *footing* ou mudança de *enquadre*, a qual permite que o falante se adeque à situação comunicativa para ser compreendido pelo interlocutor. Segundo o autor, para viabilizar um ato de fala (oral ou escrito), são necessários recursos comunicativos, gramaticais, lexicais e retórico-discursivos, que facilitem a interação entre os interlocutores, e a noção de *enquadre* e *footing* está entre tais recursos. Sousa (2006, p. 27), com base nos estudos de Goffman, deixa mais clara a definição de *enquadre*, segundo a autora, “a interação organiza-se em enquadres, formas como os discursos realizam-se e tornam-se inteligíveis em diferentes contextos”.

De acordo com Goffman (2002 [1979], p. 107):

O enquadre situa a metagem contida em todo enunciado, sinalizando o que dizemos ou fazemos, ou como interpretamos o que é dito e feito. Em outras palavras, o enquadre formula a metagem a partir da qual situamos o sentido implícito da mensagem enquanto ação. [...] em qualquer encontro face a face, os participantes estão permanentemente propondo ou mantendo enquadres, que organizam o discurso e os orientam com relação à situação interacional. Indagam sempre “onde, quando e como se situa esta interação?”, em outras palavras, “O que está acontecendo aqui agora?”.

O enquadre seria como uma moldura em torno de um quadro, a qual delimita e orienta para onde o observador deve dirigir o olhar, ou seja, “o enquadre contém um conjunto de instruções para que o/a ouvinte possa entender uma dada mensagem. [...] o enquadre delimita ou representa ‘a classe ou conjunto de mensagens ou ações significativas’” (BATESON, 1972 *apud* SOUSA, 2006, p. 27).

Como um desdobramento do conceito de enquadre no discurso, Goffman (2002 [1979], p. 107) introduz a noção de *footing*, que “representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do ‘eu’ de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção”.

Consoante o autor:

Em qualquer situação face a face, os “*footings*” dos participantes são sinalizados na maneira como eles gerenciam a produção ou a recepção das elocuições. Os *footings* são introduzidos, negociados, ratificados (ou não), co-sustentados e modificados na interação. Podem sinalizar aspectos pessoais (uma fala afável, sedutora), papéis sociais (um executivo na posição de chefe de setor), bem como intrincados papéis sociais discursivos (o falante enquanto animador do discurso alheio) (GOFFMAN, 2002 [1979], p. 107-108).

Como vimos, os *footings* dos integrantes, na interação face a face e na organização de enquadres (foco), gerenciam a produção ou a recepção de elocuições e podem sinalizar, também, aspectos pessoais, papéis sociais e discursivos. Os *footings* são, pois, consoante Sousa (2006, p. 28), “estratégias verbais e não-verbais que sinalizam um início, a mudança, e o término de enquadres, isto é, quando começamos e finalizamos um assunto ou, simplesmente, quando mudamos de assunto sem concluí-lo”. Os *footings*, revelam, ainda, concordando com Goffman, as várias identidades que os participantes de um evento de fala podem assumir no momento da interação, sem delimitar os papéis fixos de falante e ouvinte.

Goffman (2002 [1979]) traz alguns exemplos ilustrativos do conceito de *footing* e sua mudança, sendo o que mais chamou minha atenção foi um exemplo em que o autor cita uma passagem em que Bloom e Gumperz (2002 [1972]), ao realizarem uma pesquisa sobre os padrões de fala de uma pequena cidade da Noruega (Hemnesberget), relatam que os moradores daquela localidade mudavam seu comportamento, gestos e até o dialeto norueguês (do regional para o padrão) assim que eles – pesquisadores – se aproximavam. Recorremos ao texto original de Bloom e Gumperz e citamos, a seguir, essa passagem que evidencia mudança de postura e *alternância de códigos situacional*, que podem ser entendidas, outrossim, como mudança de *footing* e de *enquadre*.

Certa vez quando nós, na condição de forasteiros, nos aproximamos de um grupo de residentes que conversavam, nossa chegada produziu uma alteração considerável na postura descontraindo do grupo. As mãos foram retiradas dos bolsos, e as expressões faciais mudaram. Como se poderia prever, nossas observações ocasionaram uma mudança de código, marcada simultaneamente por uma alteração nas pistas do canal (ou seja, velocidade de enunciação das frases, ritmo,

maior número de pausas de hesitação etc.) e por uma mudança de (R) [um dialeto regional norueguês] para (B) [norueguês padrão, língua oficial da Noruega] em termos gramaticais (BLOOM; GUMPERZ, 2002 [1972], p. 68).

Os autores também mencionam que os professores daquela localidade usavam a variante padrão do norueguês quando proferiam aulas expositivas formais, porém, quando queriam incentivar a discussão aberta e livre entre os estudantes, os mesmos professores mudavam para a variante regional. Esses exemplos nos mostram que há uma relação intrínseca entre a língua(gem) e a situação social, ou seja, os participantes dos eventos de fala transitam entre variedades e níveis de linguagem de acordo com as exigências do contexto comunicativo e dos interlocutores em questão, mudando, inclusive, seus comportamentos e gestos.

São essas alterações linguísticas e paralinguísticas, denominadas por Bloom e Gumperz (2002 [1972]) como “*alternância de códigos situacional*”, que Goffman (2002, [1979]) chama de mudança de *footing* ou de enquadre. Segundo o autor:

Uma mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na maneira como conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução. Uma mudança em nosso *footing* é um outro modo de falar de uma mudança em nosso enquadre dos eventos. [...] os participantes mudam constantemente seus *footings* enquanto vão falando, sendo essas mudanças uma característica inerente à fala natural. [...] A mudança de *footing* está muito comumente vinculada à linguagem; quando tal não for o caso, ao menos podemos afirmar que os marcadores para-linguísticos estão presentes. (GOFFMAN, 2002 [1972], p. 113-114).

Destarte, tais conceitos da Sociolinguística Interacional são imprescindíveis a pesquisadores que desejam realizar estudos etnográficos em comunidades indígenas, visto que estarão na condição de “estrangeiros” dentro dessas comunidades e precisam se adequar constantemente à forma como seus habitantes falam e compreendem o mundo; sendo necessário mudar seus *footings*, frequentemente, para serem compreendidos e aceitos naquele meio, bem como estarem atentos às mudanças de *footings* de seus interlocutores para que a interação se efetive de forma satisfatória.

Para Gumperz (1982), a Sociolinguística Interacional não vê a língua(gem) apenas como um instrumento de comunicação ou de conhecimento, mas também como um instrumento de poder, que revela os papéis sociais que os falantes assumem nos diversos domínios sociais, revelando, outrossim, a identidade do falante, seus valores, suas crenças e a ideologia que lhe é subjacente. Como concluiu Matos (2014, p. 6): “é fantástico descobrir que a linguagem é o retrato do falante, do seu modo de pensar e ver o mundo e que, ao se expressar pela linguagem, o indivíduo diz de onde é e quem é, mesmo sem o dizer!”. Isso acontece porque, para Bortone (1993), as estruturas linguísticas que cada falante utiliza caracteriza-o como pertencente a determinado grupo social, revelando suas crenças e os valores socioculturais determinados pelo grupo, assim, para conhecer a língua(gem) de um determinado povo ou grupo é necessário, primeiro, conhecer esse povo ou grupo por meio da Etnografia.

Nesse sentido, a Sociolinguística e a Etnografia têm andado juntas em muitas pesquisas com povos tradicionais, como indígenas e quilombolas, surgindo, inclusive, o termo Etonossociolinguística¹

¹ De acordo com Almeida (2015, p. 42): [...] o termo Etonossociolinguística vai muito além da simples aglutinação do radical grego “*ethos*” ou “*ethno*”, da palavra “Etnografia” e da “Sociolinguística” como à primeira vista seu léxico pode anunciar. Tem a ver, pois, com a sociedade indígena onde a pesquisa se situa, suas peculiaridades étnicas, identitárias, culturais, linguísticas e (socio)linguísticas; sua estrutura social

para designar, de acordo com Almeida (2015), pesquisas que agregam aspectos sociais, linguísticos, culturais e étnicos de uma dada comunidade, permitindo um mergulho profundo no mundo onde os falantes vivem para descobrir como, por que e para que as interações verbais acontecem naquele contexto etnográfico.

Passamos agora a discorrer sobre a vertente educacional da Sociolinguística, a qual tem por objetivo contribuir, positivamente, para o ensino/aprendizagem de línguas, sobretudo das classes minoritárias.

4. SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

A Sociolinguística Educacional é uma das vertentes da Sociolinguística que surgiu, no Brasil, a partir dos estudos de Stella Maris Bortoni-Ricardo que, em sua obra *Nós Chegemu na Escola, e Agora? Sociolinguística & Educação*, publicada em 2005, define-a, de forma um pouco genérica, como sendo “todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

Todavia, o surgimento dessa vertente está atrelado ao próprio surgimento da Sociolinguística, posto que, segundo Bortoni-Ricardo e Freitas (2009, p. 2), “desde o seu berço, a Sociolinguística, tanto na sua vertente variacionista quanto na sua vertente qualitativa, demonstrou preocupação com o desempenho escolar de crianças

complexa; seu sistema dual; suas metades cerimoniais; seus ritos, mitos e aspectos cosmológicos. Incorpora as configurações subjetivas que se entrelaçam na dinâmica da interculturalidade e da fronteira étnica e linguística às quais os indígenas estão expostos. Nesse sentido, o “*etno*” da “Etnossociolinguística” é uma adaptação do “*eta*” referente a “*ethos*”, que, nessa perspectiva, designa a morada do homem e do animal “*zóom*” em geral. Quanto ao termo “sociolinguística” que é colocado ao lado do radical “*ethos*” formando a palavra “Etnossociolinguística”, sua conotação é mesmo de uma língua em situação de interação” (Grifos da autora).

provenientes de diferentes grupos étnicos ou redes sociais”. A principal preocupação sempre foi com a dificuldade escolar de alunos devido à interferência bidialetal, em que os estudantes, sobretudo os de classe social menos favorecidas ou grupos étnicos minoritários, acabam fracassando ao chegar à escola, posto que não conseguem aprender, de forma satisfatória, a variante linguística padrão ensinada na escola. A sociolinguista Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005) lembra que William Labov (1969), ao estudar o inglês não padrão de falantes negros, nos Estados Unidos, já:

[...] reconhecia a existência de duas ordens de conflito no processo de ensino do inglês padrão: o conflito estrutural e o conflito funcional. O primeiro decorre da interferência dialetal; o segundo é de natureza cultural e se refere ao confronto entre valores da cultura dominante, representada pela escola, e os valores da “cultura da rua”, da gangue, do grupo de pares (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 117).

Esse conflito acontece na escola devido à supervalorização da cultura e da língua (ou modalidade linguística) padrão estabelecida pela classe dominante, em detrimento da cultura e da língua (ou modalidade linguística) das classes sociais menos abastadas ou dos grupos étnicos minoritários. Entretanto, a Sociolinguística surgiu para romper com tais preconceitos linguísticos/culturais/sociais, posto que, consoante Bortoni-Ricardo (2005, p. 114), essa nova disciplina tem como base três premissas básicas: “o relativismo cultural; a heterogeneidade linguística inerente e a relação dialética entre a forma e função linguísticas”. A primeira premissa, ao rejeitar o mito de línguas e culturas primitivas ou subdesenvolvidas, postula a igualdade essencial e equivalência funcional entre as línguas e, também, entre as variedades e dialetos de uma mesma língua; já a segunda rompeu com a tradição saussuriana de língua como um sistema homogêneo,

passando a ver a variação como inerente à língua de qualquer comunidade de fala; e a terceira, por sua vez, rompeu com os cânones linguísticos tradicionais, deixando de focar na estrutura da língua para focar na sua função e uso.

Nesse viés, a contribuição da Sociolinguística para a educação, conforme nos revela Bortoni-Ricardo, em seu livro intitulado *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística em Sala de Aula*, publicado em 2004, é desmistificar o conceito de “certo/errado” em sala de aula e romper com preconceitos linguísticos/culturais (como também defende o linguista Marcos Bagno em sua vasta produção bibliográfica), levando para as aulas de língua materna a discussão sobre a variação linguística, orientando os estudantes a reconhecerem as diferenças dialetais e a compreenderem que tais diferenças são normais e legítimas, podendo fazer parte do repertório linguístico do falante, que pode optar por utilizá-las ou não, dependendo do contexto comunicativo. Assim, o conceito de “certo/errado” em linguagem deve ser substituído pelo de “adequado/inadequado”, levando os estudantes a não se envergonharem da sua forma de falar e, também, a quererem ampliar a competência comunicativa que já possuem, de forma não impositiva.

Cumpramos ressaltar que toda essa trajetória do surgimento e desenvolvimento da Sociolinguística, sobre a qual vimos discorrendo ao longo deste capítulo, aconteceu concomitantemente com as transformações no sistema educacional brasileiro, posto que este também passou a ter mudanças significativas, principalmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que garante a todo cidadão o direito universal à educação; bem como com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, em 1996, a qual contribuiu ainda mais para a defesa e implementação da escola pública, universal e gratuita. Com isso, aumentou-se o número de pessoas nas escolas, assim como as diversidades sociolinguísticas dos alunos,

cabendo às instituições de ensino diversificarem e atualizarem seus métodos de ensino para darem conta de tamanha diversidade no âmbito social e linguístico. Araujo (2015, p. 72-73) ressalta que:

Essa diversificação no âmbito socioeducacional trouxe consigo novas características sociolinguísticas para a sociedade brasileira, que fala português permeado de diversidades e variedades por motivos de dimensão territorial e, principalmente, diferenças socioeconômicas. Nesse sentido, a Sociolinguística se reveste de uma adequação teórico-metodológica com concepções além do estudo variacionista, assumindo um caráter que busca atender essa nova sociedade.

Assim, entendemos que a Sociolinguística mostra-se adequada para contribuir nos processos educacionais hodiernos. Ademais, consoante Braggio (1992, p. 29-30), “pesquisas sociolinguísticas podem fornecer subsídios para se refletir melhor sobre problemas linguístico-educacionais de povos etnicamente minoritários e socialmente menos privilegiados”, como é o caso dos povos indígenas brasileiros, cuja educação escolar se processa em contextos socioculturais complexos, em meio ao bilinguismo (ou até multilinguismo) e à interculturalidade, tão comuns nas comunidades indígenas brasileiras.

Nesse sentido, a Sociolinguística tem muito a contribuir para a Educação Escolar Indígena, visto que, conforme Almeida (2015, p. 149), por se tratar de um processo educacional que se efetiva em “ambientes bilíngues e até multilíngues, a educação indígena atua em um cenário muito próximo do que Botorni-Ricardo (2005) entende por comunidades étnicas minoritárias, emersas de culturas que se transformam pela relação compulsória com a sociedade nacional”. Assim, essa ciência, aplicada à educação, pode contribuir, sobretudo, para a valorização e preservação das culturas e das línguas dos povos indígenas, permitindo que suas futuras gerações deem continuidade a suas tradições socioculturais.

Um exemplo de pesquisa sociolinguística que contribui para a Educação Escolar Indígena é relatado por Araujo (2015), em sua tese de doutorado, orientada pelo professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque, em que foram desenvolvidas oficinas pedagógicas, na aldeia Krahô Manoel Alves Pequeno, para a produção de materiais didáticos em língua materna e em língua portuguesa, com a participação efetiva dos anciãos da aldeia, dos professores indígenas e não indígenas e da equipe de pesquisadores. Segundo a autora, a partir dessas oficinas, “os Krahô vêm discutindo temas referentes à língua, à cultura e à história do seu povo, contribuindo para a elaboração e organização dos materiais didáticos que buscam implantar nas escolas desse povo uma educação específica, diferenciada e de qualidade” (ARAUJO, 2015, p. 97).

Nesse contexto, pesquisas como essas devem ser estendidas aos demais povos indígenas brasileiros, como ao povo Javaé da Ilha do Bananal, localizada no estado do Tocantins, cujas escolas são carentes de materiais didáticos em língua materna ou bilíngue, conforme foi comprovado por Matos (2020, p. 14):

Quanto ao material didático, são os mesmos livros utilizados na cidade, ou seja, não há material específico para os estudantes indígenas, o que torna o ensino descontextualizado, visto que tais livros retratam uma realidade bem distante daquela vivenciada pelas comunidades indígenas, dificultando, assim, a aprendizagem e aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos. Também não há material específico produzido na língua indígena Javaé, que considere os conhecimentos e a cultura do povo Javaé; desse modo, o material que os professores indígenas utilizam nas disciplinas relacionadas à cultura Javaé são produzidos por eles mesmos durante os planejamentos das aulas, assim, organizam o conhecimento que será repassado nas aulas e procuram desenvolver atividades a partir do que as crianças vivenciam no dia a dia da aldeia.

Nesse viés, a Sociolinguística aplicada à educação tem papel primordial no sentido de analisar o contexto sociocultural em que o processo educacional acontece e, a partir de uma reflexão em conjunto com os membros da comunidade envolvida, desenvolver um material didático que se aproxime mais da realidade linguística e cultural do povo Javaé, para que, assim, suas tradições sejam mantidas, ocorrendo também multiletramentos que atendam ao contexto intercultural e bilíngue em que esse povo está imerso devido ao convívio com a sociedade majoritária.²

Ademais, a Sociolinguística Educacional, por seu aspecto interacional, permite o diálogo entre as tradições indígenas e a modernidade da sociedade majoritária, favorecendo a efetivação de uma Educação Indígena Bilíngue e Intercultural, nos termos do que é preconizado no artigo 78, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto procuramos trazer subsídios teóricos a respeito da Sociolinguística e como utilizar essa disciplina, que aborda as relações entre língua e sociedade, em pesquisas com comunidades indígenas.

² Encontra-se em andamento no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura - PPGL, da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT, Campus Araguaína, uma pesquisa de doutorado, desenvolvida pela doutoranda Solange Cavalcante de Matos, sob orientação do professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque e coorientação da professora Dra. Marcilene de Assis Alves Araujo, cujo objetivo é analisar o processo de letramento e alfabetização das crianças Javaé com a finalidade de construir uma proposta de material didático de alfabetização em língua materna e bilíngue, em parceria com a comunidade envolvida, que reflita a cultura, os valores e os saberes tradicionais desse povo, contribuindo para a manutenção da língua e da cultura dos Javaé e para uma educação escolar indígena bilíngue e intercultural que atenda aos anseios da comunidade.

Notamos que essa disciplina interdisciplinar surgiu a partir de um diálogo entre a Sociologia, a Antropologia, a Linguística e a Educação e que, sendo assim, ela é bastante útil em pesquisas que envolvem comunidades minoritárias, como os povos indígenas, pois permite desenvolver estudos etnossociolinguísticos a respeito dessas comunidades, contribuindo, assim, para a valorização e preservação da cultura e da língua dos povos tradicionais, bem como para seus processos educacionais.

Dentre as contribuições da Sociolinguística para a Educação Escolar Indígena, enfatizamos a produção de material didático em língua materna e bilingue, elaborado a partir do diálogo com os membros das comunidades, a fim de valorizar a língua, a cultura, a história e os saberes tradicionais de cada povo, colaborando para implantar nas escolas das aldeias uma educação específica, diferenciada e de qualidade, que atenda aos anseios das comunidades.

Enfim, como afirma Calvet (2002, p. 12): “as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes”. Destarte, para compreendermos os processos interacionais dos povos autóctones por meio da linguagem e contribuirmos, positivamente, em seus processos educacionais, precisamos, primeiro, conhecer a história, as tradições culturais, os mitos e a forma de pensar e agir da comunidade indígena que pretendemos investigar. E esse conhecimento sociocultural e linguístico pode ser adquirido por meio de pesquisas etnossociolinguísticas, que agregam a Etnografia e a Sociolinguística (seja ela em sua vertente variacionista, interacional ou educacional).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Severina Alves de. **Etnossociolinguística e Letramentos: contribuições para um Currículo Bilingue e Intercultural Indígena**.

na Apinayé. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Brasília, 2015.

ARAUJO, Marcilene de Assis Alves. **Eventos de interação nos rituais Krahô (JE):** contribuições para o ensino bilíngue na Aldeia Manoel Alves Pequeno. Tese de Doutorado orientada pelo Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins - UFT *Campus* Araguaína, 2015.

BLOM, Jan-Petter; GUMPERZ, John Joseph. O significado social na estrutura linguística: alternância de códigos na Noruega [1972]. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (org.) **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 45-84.

BORTONE, Marcia Elizabeth. **Comunicação Interdialetal:** um retrato de diversidades culturais. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, UFRJ, 1993.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?** sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. **Sociolinguística Educacional**. Artigo para o Livro Comemorativo ABRALIN 40 anos em cena, UFPB, 2009. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/sociolinguistica-educacional.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2021.

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. 1992.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRIGHT, William (org.). **Sociolinguistics**. Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference. Haia-Paris: Mouton, 1966.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

FABRÍCIO, Branca Falabella (org.). **Sociolinguística Interacional: perspectivas inspiradoras e desdobramentos contemporâneos**. E-book. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020.

GOFFMAN, Erving. Footing [1979]. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (org.) **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 107-148.

GUMPERZ, John Joseph. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

GUMPERZ, John Joseph. Convenções de contextualização [1982]. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (org.) **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 149-182.

HYMES, Dell [1964]. Para uma etnografia da comunicação. Tradução de Luciana Penna e Branca Falabella Fabrício. In: FABRÍCIO, Branca Falabella. **Sociolinguística Interacional: perspectivas inspiradoras e desdobramentos contemporâneos. E-book.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos.** [1972]. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATOS, Solange Cavalcante de. **A língua dos “filhos errantes da sociedade”:** uma análise sociodiscursiva das gírias do sistema penitenciário do interior do Tocantins. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Letras da Universidade de Brasília - UnB, Brasília, 2014.

MATOS, Solange Cavalcante de. A educação escolar bilíngue e seus reflexos na formação intercultural do povo indígena Javaé. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, p. 1-20, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2913>. Acesso em: 18 maio 2021.

MOLLICA, Maria Cecília. 1. Fundamentação Teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (org.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-14.

OLIVEIRA, Maria do Carmo L. de; PEREIRA, Maria das Graças D. A Sociolinguística e os estudos da interação. In: MOLLICA, Maria Cecília; FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução.** São Paulo: Contexto, 2016. p. 111-122.

SAUSSURE, Ferdinand. [1970]. **Curso de linguística Geral**. 27. ed. Organizado e editado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOUSA, Rosineide Magalhães. **Gênero discursivo mediacional, da elaboração à recepção: uma pesquisa na perspectiva etnográfica**. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2006.

Capítulo 9

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS COMO SUBSÍDIO ESSENCIAL NA VALORIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: Povo Krahô de Manuel Alves Pequeno

POLITICS LINGUISTICS AS ESSENTIAL SUBSIDY
IN THE VALUATION AND IMPLEMENTATION OF
INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION: Krahô people
of Manuel Alves Pequeno

Nunes Xavier da Silva

SEDUC-GO/UFNT. E-mail: nunessofia@hotmail.com

Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio

UFAM. Email: ligiane@ufam.edu.br

Francisco Edviges Albuquerque

UFNT. E-mail: fedviges@uol.com.br

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre o papel e atuação de políticas públicas como subsídio para a valorização e implementação da educação escolar indígena, de modo mais específico, levando em consideração um caso do povo Krahô de Manuel Alves Pequeno. Para tanto, fazemos uma breve contextualização histórica do povo Krahô, em seguida, evidenciamos algumas definições diferentes de Políticas Linguísticas conforme o posicionamento de autores representativos que tratam da temática. Na seção 3, evidenciamos como as políticas públicas podem servir como alicerce para a implementação e atuação da educação escolar indígena. Metodologicamente, realizou-se um estudo qualitativo a partir do universo da Educação Escolar Indígena Krahô de Manuel Alves. Dentre os resultados, ressaltamos que o poder público e, conseqüentemente, a escola, pode adotar políticas públicas no sentido de realizar ações que se tornem uma estratégia eficiente para a promoção da pluralidade linguística e manutenção de línguas minoritárias. Espera-se que a pesquisa auxilie na divulgação da importância de preservação das línguas minoritárias, sua manutenção e valorização entre as comunidades e forneça subsídios aos professores das escolas para a construção de uma prática pedagógica pautada nos interesses e necessidades da comunidade indígena, de forma que esteja voltada para a realidade sociolinguística dos alunos.

Palavras-chave: Políticas linguísticas. Valorização. Implementação. Educação Escolar Indígena. Povo Krahô.

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the role and performance of public policies as a subsidy for the valorization and implementation of indigenous school education, more specifically, taking into account a case of the Krahô people of Manuel Alves Pequeno. To do so, we make a brief historical contextualization of the Krahô people, then we highlight some different definitions of Language Policies according to the position of representative authors that deal with the theme. In section 3, we show how Public Policies can serve as a foundation for the implementation and performance of indigenous school education. Methodologically, a qualitative study was carried out from the universe of Indigenous School Education of Krahô, Manuel Alves. Among the results, we emphasize that the government and, consequently, the school can adopt public policies in order to carry out actions that become an

efficient strategy for the promotion of linguistic plurality and maintenance of minority languages. It is expected that the research will help in the dissemination of the importance of preserving minority languages, their maintenance and valorization among the communities and provide subsidies to school teachers for the construction of a pedagogical practice based on the interests and needs of the indigenous community, so that focused on the sociolinguistic reality of the students.

Keywords: Language policies. Valuation. Implementation. Indigenous School Education. Krahô people

1. POVO KRAHÔ: UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

De acordo com nossos estudos, afirmamos que o povo Krahô é um povo Timbira. Os Timbira pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê, conforme Rodrigues (1986). Habitantes do cerrado brasileiro, localizado no noroeste do estado do Tocantins, o povo Krahô vive atualmente em uma reserva que possui 302.533 hectares entre os rios Manoel Alves e Manoel Alves Pequeno, que são afluentes da margem direita do rio Tocantins. A reserva Krahô é denominada de Krahôlândia e é habitada por 2.799 indígenas distribuídos em 29 aldeias (DSEI-TO, 2014).

Segundo Leite (2015), Melatti (1970) afirma que a relação desarmônica entre o povo Krahô e os não indígenas é evidenciada no texto de Francisco de Paula Ribeiro, de 1841, denominado “Memoria sobre as Nações Gêntias que presentemente habitam o continente do Maranhão: analyse de algumas tribus conhecidas: processo de suas hostilidades sobre os habitantes: causas que lhes tem dificultado a reduçãõ, e unico methodo que seriamente poderá reduzil-as”, em que o autor afirma que em 1809 os Krahô tiveram uma de suas aldeias invadidas e atacadas, resultando no aprisionamento de 70 indígenas que foram enviados a São Luís.

Os Krahô pediram paz, concedida posteriormente sob a condição de “não mais hostilizar os civilizados” (MELATTI, 1970, p. 19). Esse episódio fez com que os Krahô habitassem as margens do rio Tocantins, o que os levou a disputar novos territórios com outros povos indígenas, os Xerente e os Xavante, na medida em que os criadores de gado avançavam.

Leite (2015) afirma também que em 1940 os Krahô foram acusados de roubar gados do fazendeiro que possuía terras ao lado do território ocupado pelos indígenas, e como represália duas aldeias Krahô foram atacadas, com essa ação, 20 indígenas foram assassinados.

A autora afirma que em suas conversas com os velhos da aldeia sobre o massacre, um deles, que em 1940 era criança, assim relatou:

Aí eu escondi mata fechada e cupê passando assim e mãe pensando é cupê, vai matar nós. Eu chorando e mãe, não chora que cupê mata nós. “É Santiago, fazendeiro rico de gado. Ele queria acabar nós pra não ficar nem o cimento”.

Nesse sentido, podemos concluir que o medo tomava conta da comunidade indígena, a ganância pelas terras resultou na invasão dos espaços que pertenciam aos Krahô. O massacre marcou a história do povo Krahô.

Assim, de acordo com Melatti (1970), o governo federal investigou o caso e dois fazendeiros foram julgados e condenados a sete anos de prisão, um deles era da cidade de Pedro Afonso e o outro, de Carolina. Após o massacre de 1940, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) estabeleceu um posto entre os Krahô e o Governo de Goiás concedeu-lhes o uso e gozo de uma área de terras.

2. POLÍTICA LINGUÍSTICA COMO AÇÃO AFIRMATIVA PARA OS POVOS INDÍGENAS, ALGUMAS DEFINIÇÕES CONSISTENTES

Para Calvet (2007), política e planejamento linguístico compõem um binômio com duas etapas distintas e subsequentes. A política linguística é a determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade, ao passo que o planejamento linguístico se refere à implementação dessas decisões. Segundo o autor, apesar de vários grupos serem capazes de elaborar uma política linguística, “apenas o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas” (CALVET, 2007, p. 21).

A definição proposta por Calvet (2007) é herdeira de uma tradição surgida com o próprio campo da política linguística que coloca o Estado como instância principal, se não a única, de sua deliberação e implementação. Nesse sentido, as políticas linguísticas são ações de Estado e são consideradas apenas quando propostas “de cima para baixo”.

Portanto, embora seja possível que grupos minorizados, como os indígenas, por exemplo, tomem decisões de política linguística sem a operacionalização pelo Estado, seria quase impossível concretizá-las. Assim, se a política linguística é inseparável de sua aplicação, podemos inferir que as políticas de grupos minorizados com pouca representação nas esferas do poder estatal são políticas que pleiteiam espaços para garantir tratamento igualitário, sem distinção.

Para Hamel (1993), há necessidade de uma nova concepção de política linguística que integre o institucional e o não institucional além dos interesses conscientes e inconscientes dos grupos sociais. As políticas linguísticas são, portanto, instrumentos e espaços de relações de poder e de conflitos de interesses. Exemplo dessa re-

lação de poder e de dominação acontece no México, onde a língua espanhola se sobrepõe às línguas indígenas (HAMEL, 1988), e nos países africanos que têm o francês como língua oficial, que se sobrepõe às línguas africanas (CALVET, 2007). Para Oliveira (2007, p. 7), política linguística é:

[...] um termo recente minimamente sistemático no Brasil, pois não se pode esquecer que a ideologia de uma língua única por um lado acaba de certa forma camuflando a realidade plurilíngue do país. Deve-se estar atento que por muitas vezes mesmo os estudos em torno da Sociolinguística, em grande parte, são desenvolvidos em torno das variáveis e das variantes do português, sendo chamada de “sociolinguística” do monolinguismo.

A ideia de que somos um país monolíngue dificulta muito a implementação de uma política linguística que valorize as línguas dos grupos minorizados, pois os gestores da língua não as veem como parte integrante do sistema educacional, e, na maioria das vezes, suas ações do poder público são voltadas unicamente ao português brasileiro. Dessa forma, fixa-se uma cultura e naturalizam-se práticas de ensino em que não há necessidade de estudar outras línguas que não a majoritária e o importante para todas as pessoas em situação e em processo de escolarização é dominar a escrita padrão “cultura” da língua majoritária.

Oliveira (2009) afirma que uma questão importante a ser destacada é que, quando nos remetemos ao passado, podemos observar que o Estado sempre procurou conservar a visão linguística homogeneizadora de país monolíngue e, para isso, valeu-se (e ainda se vale, insistentemente) de malsucedidas políticas linguísticas para as populações indígenas e africanas escravizadas, como no caso dos imigrantes.

Altenhofen (2004), em seus escritos, relata que, no século XVIII, nas colônias portuguesas, Marquês de Pombal, por exemplo, proibiu qualquer manifestação linguística que não fosse o português. No Brasil, isso aconteceu sobretudo como forma de lutar contra a língua Tupi (Nheengatu), usada como língua franca.

Conforme Calvet (2007), tratar das políticas linguísticas é entender que elas de certo modo existem para nos recordar, em caso de dúvida, dos laços estreitos entre língua e sociedade, além de apontar para as tensas relações de poder que envolvem os povos e as línguas. Hamel (1993) afirma que os estudos sociolinguísticos das políticas linguísticas devem inicialmente focalizar e questionar as relações sociais, identificando as relações de poder e os conflitos, ou ausência destes, nos discursos institucionais e não institucionais.

O que esses autores enfatizam, por um lado, é a necessidade de estudos que tragam à tona, que denunciem até, a (co)existência de línguas em conflito em um mesmo território, e, por outro lado, a negligência do Estado, com suas políticas e ações homogeneizantes que criam e fixam discursos e práticas sociais, principalmente práticas educacionais que mantêm essas negligências.

No caso específico do Brasil, por exemplo, onde são faladas mais de 200 línguas, segundo Oliveira (2009, p. 1), existe uma noção popular equivocada de que “ser brasileiro” e “falar português” são expressões sinônimas, porém isso não corresponde à realidade. Defende o autor que, no Brasil de hoje:

As nações indígenas do país falam cerca de 170 línguas (chamadas de autóctones), e as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas (chamadas de línguas alóctones). Somos, portanto, como a maioria dos países do mundo – em 94% dos países do mundo são faladas mais de uma língua – um país de muitas línguas, plurilíngue (OLIVEIRA, 2009, p. 1).

Ao longo do tempo, o campo acadêmico, dentro do contexto de desenvolvimento da área de Política e Planejamento Linguístico, “vem assumindo diferentes configurações que, por sua vez, representa os paradigmas epistemológicos vigorerantes em cada período” (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 292).

Com a colonização do Brasil, os povos ameríndios, indianizados pelo colonizador, perderam o direito a ter língua própria. As políticas linguísticas desde então, com a imposição do Português como língua única, relegam as demais línguas existentes à marginalização.

No que diz respeito aos povos surdos, as políticas linguísticas implementadas no país a partir de 2002 não conseguem promover alterações efetivas nos planejamentos educacionais e nas práticas escolares. Os alunos surdos, na maioria das vezes, sofrem com a falta de qualificação dos profissionais e com a ausência de infraestrutura das escolas, conforme atestam Fernandes e Moreira (2009, p. 230):

Ora é, em muitos casos, combatido o uso do bilinguismo, considerando sempre o discurso da igualdade, e em outro momento acaba sendo defendido, pois o processo de ensino-aprendizagem é preciso ter ciência que sempre foi cruel com os surdos, tratando-os como ouvintes. Com isso, destaca-se ainda outra dificuldade que pode ser encontrada no cenário da educação bilíngue e pode ser explicada também pelo longo tempo que os surdos passam sem ter acesso a sua língua natural, e isso acaba acontecendo já que a grande maioria dos surdos é filha de ouvintes, cabendo à escola essa ação mediadora do ensino da língua de sinais

A situação dos surdos na escola, da forma denunciada no ex-certo, reflete a falta de políticas públicas para as minorias linguísti-

cas e de políticas linguísticas que contemplem as línguas de grupos minorizados. É, sem dúvida, uma consequência histórica cultural do monolingüismo, mas é sobretudo uma profunda negligência do Estado brasileiro no que tange às políticas e aos planejamentos educacionais.

Morello e Oliveira (2006) postulam que a diversidade linguística brasileira foi historicamente silenciada pela construção de uma identidade social monolíngue. Para que a identidade social seja reconstruída, deve haver um novo olhar para a diversidade linguística, e o Estado deve ser o principal articulador de políticas linguísticas que priorizem a diversidade, com políticas públicas que deem voz aos grupos minorizados.

Leite (2015) afirma que contemplar a diversidade linguística no Brasil com uma proposta diferenciada, específica, bilíngue e intercultural, garantida pela Constituição de 1988, é um processo em construção, e que cabe a cada sociedade indígena, no caso específico da discussão da autora, atuar para sua concretização. A autora entende que, na efetivação de políticas, a comunidade indígena é parte principal, pois é ela que irá lutar reivindicando seus direitos não contemplados pelo poder público.

Deve-se considerar que, na maioria das vezes, a aplicação exitosa de medidas de política linguística que promovam os direitos linguísticos das minorias bilíngues “depende da compreensão do que efetivamente possa motivar as micro-decisões de cunho político, empreendidas pelos membros das comunidades” (OLIVEIRA, 2004, p. 15). Em outros termos, torna-se imprescindível que as instâncias menores que o Estado, como escolas, igrejas, famílias e administração local, apliquem as escolhas feitas pelo governo, a fim de ampliarem as tendências mais gerais, combatendo o preconceito em torno das línguas e mitos.

Os estudos de Santos (2012) indicam que é preciso existir um direcionamento mais efetivo das políticas linguísticas por parte dos municípios. A autora também afirma que os municípios têm autonomia para criar e direcionar políticas linguísticas que contemplem toda a diversidade existente. Somente assim, a manutenção da diversidade em todos os espaços e instituições municipais será contemplada.

As investigações de Gomes (2016) mostram quais políticas linguísticas estão presentes nos projetos político pedagógicos de três escolas Iny, duas situadas no Estado do Tocantins, as comunidades de Hawalò e Btoiry, e a comunidade de Itxala, localizada no estado de Mato Grosso. Gomes conclui que o povo Iny deseja e considera prioridade a construção de uma escola na qual as políticas linguísticas e o planejamento educacional atendam às suas demandas e se fundamentem em epistemologias próprias da comunidade, compreendendo que outras também são importantes para a formação dos seus jovens.

Conforme afirma Montserrat (1999), em diferentes momentos da história da humanidade, a língua foi utilizada como instrumento de dominação de um povo sobre outro, e, por isso, a assertiva “língua é poder” é muito citada na literatura de diversas áreas do conhecimento. Ao estudar a história da humanidade, observa-se que os povos “conquistadores” impuseram aos “conquistados” suas culturas, leis e línguas. A autora conclui que os grandes impérios e colonizadores se utilizaram do “instrumento” linguístico de dominação e aplicaram ações políticas para difundir suas línguas a fim de assegurar a dominação. Podemos concluir, então, que esses grandes impérios da antiguidade praticavam o que hoje chamamos de Política Linguística.

Nesta pesquisa, fundamentada em algumas categorias usadas para definir política linguística, baseamo-nos em Calvet (2007, p.

37), que a define como “conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social – de planejamento [planificação] linguístico – implementação prática de uma política linguística”. A planificação linguística se refere a um projeto linguístico coletivo, pois tem como meta a harmonização. Normalmente, a planificação decorre de um esforço conjunto para o estabelecimento de uma política linguística.

Hamel (1988, 1993) postula que a relação entre linguagem e sociedade se dá pela primeira, entendida como ação social. As políticas linguísticas são, portanto, instrumentos e espaços de relação de poder e de conflito de interesse. Portanto, Hamel (1988, 1993) e também Calvet (2002, 2007) indicam que o estudo da política linguística requer a análise dos discursos dos diferentes atores sociais envolvidos nessas políticas, de modo a apreender as relações de poder e de conflitos sociais ali presentes.

Por se tratar de uma pesquisa na perspectiva qualitativa, seguimos os seguintes procedimentos: análise de conteúdo, a partir dos dados contidos em um primeiro questionário e nas entrevistas que se seguiram à pesquisa, ambos realizados nas unidades escolares. Além disso, fizemos a análise documental com base em registros norteadores dessas unidades, como o Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar.

Sandín Esteban (2010) afirma que a categorização é, sem dúvida, uma das etapas mais importantes da análise de conteúdo. Entretanto, seja com categorias definidas *a priori*, seja com uma categorização a partir dos dados, o estabelecimento de categorias necessita obedecer a um conjunto de critérios. Mesmo admitindo diferenças na aplicação e interpretação desses critérios, é importante discuti-los e compreendê-los. Assim, dialogaremos fazendo análise desses conteúdos obtidos pelos métodos citados.

3. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - ALICERCES INSEPARÁVEIS

Pensar políticas linguísticas para grupos minoritários como os povos indígenas é de extrema necessidade na conjuntura atual, percebemos com o passar dos tempos que a ideia “estereotipada” de que todos deveriam falar a mesma língua (imposta pelos portugueses) já está obsoleta, pois com o tempo vimos que se deve, sim, num mesmo espaço respeitar a diversidade cultural e linguística de um povo.

Nessa perspectiva, voltamos nossos olhares ao Brasil Colônia, quando os portugueses chegaram, dominaram todos os espaços e impuseram sua língua como marca de empoderamento. E as línguas indígenas que aqui existiam, o que fizeram delas? Que destino tiveram? Esses questionamentos, a partir de um simples olhar, podemos concluir que se findaram, muitas línguas se foram, hoje nos restam, segundo dados do IBGE (2010), apenas 274 línguas e 305 etnias.

Pensarmos uma educação escolar indígena que valoriza todo contexto cultural, epistêmico e cosmológico exige um olhar mais denso e, ao mesmo tempo, mais conclusivo sobre língua/educação/sociedade. Ao imaginarmos uma escola indígena, logo pensamos em uma escola intercultural, na qual os educandos constroem seu próprio conhecimento, alicerçados por professores indígenas que respeitam e dinamizam esse processo.

Essa ideia não é errônea, mas ainda existem escolas indígenas nas quais a língua portuguesa é tratada como língua mãe, e, acima de tudo, primeira língua. Quando deparamos com realidades tão significativas, podemos concluir e ao mesmo tempo problematizar: que políticas linguísticas estão sendo disseminadas naquela comunidade? Sabemos que quem gera a política linguística é quem está

no poder, portanto políticas públicas estão sendo implementadas a partir do olhar de nossos governantes. Essas políticas interferem de forma direta no processo de ensino aprendizagem dos educandos indígenas.

De acordo com Albuquerque (2011), as Escolas Indígenas são instrumentos 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. Segundo o autor, a escola é um espaço em que a língua materna dos povos indígenas deve tornar-se fio condutor de todas as ações pedagógicas, bem como do processo de ensino.

Portanto, concluímos que políticas linguísticas e educação escolar indígena estão associadas e alicerçadas na busca de uma equidade que há séculos buscamos, eles (gestores da língua) devem dar oportunidades iguais a “seres diferentes”.

4. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E PÚBLICAS COMO ALICERCE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO POVO KRAHÔ, DE MANUEL ALVES

De acordo com os estudos de Leite (2015) e Macedo (2015), podemos notar que a Escola Indígena 19 de Abril, de Manuel Alves Pequeno, construiu seu Projeto Político Pedagógico alicerçado numa dinâmica bem intercultural, em que os educandos e os professores indígenas trocam saberes e experiências no processo de ensino aprendizagem.

Leite (2015) pontua que a Escola Indígena 19 de Abril é alicerçada pelo governo do estado com políticas públicas voltadas para a formação de educadores indígenas, os quais irão atuar nas escolas

presentes em suas aldeias, no sentido de que os professores indígenas conduzem o processo de aquisição da escrita durante os anos iniciais escolares. As crianças da aldeia Krahô não falam a língua portuguesa, visto que não possuem contato direto com falantes da língua fora dela, e a comunicação na aldeia e na escola é feita na língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Somente quando as crianças se tornam adolescentes e entram no Ensino Fundamental II, que a língua portuguesa é inserida no currículo.

Macedo (2015) evidencia que a educação escolar indígena no estado do Tocantins - TO traz como uma de suas principais propostas pontuar a importância da oferta de uma educação que valorize os saberes tradicionais, suas cosmologias, suas epistemologias, e sua cultura, possibilitando aos povos indígenas o acesso aos saberes da sociedade envolvente, saberes que foram impostos por séculos. Assim, a Secretaria de Estado da Educação do Tocantins prioriza que as escolas indígenas ofereçam um ensino transdisciplinar, diferenciado, pautado na diversidade sociocultural existente no contexto educacional indígena (SEDUC/TO, 2013).

A autora pontua também que, de acordo com a Seduc/TO (2013), o intuito foi construir uma proposta pedagógica de educação diferenciada na perspectiva bilíngue e intercultural, visto que essa Secretaria conhece as peculiaridades culturais e linguísticas dos povos indígenas situados no estado do Tocantins e, conseqüentemente, reconhece a necessidade do desenvolvimento de políticas que atendam às especificidades do contexto escolar dessas comunidades.

De acordo com Macedo (2015), foi percebido que a Escola Indígena 19 de Abril, de Manuel Alves Pequeno, possibilita aos educandos e educadores confeccionar material didático e dinamizar as estratégias de ensino, propiciando aos educandos um ensino intercultural por meio do qual o professor e o aluno são mediadores do conhecimento.

Assim, concluímos que, onde a política linguística possui voz descentralizadora, valorizando aspectos linguísticos de um povo, há um processo de ensino aprendizagem cheio de prazeres, saberes e sabores a construir. Portanto, políticas linguísticas estão intrínsecas nas políticas públicas educacionais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos evidenciar que as políticas linguísticas e públicas figuram como alicerce na educação escolar indígena, possibilitando a construção de uma conscientização linguística com a sensibilização à diversidade linguística e cultural. Dessa forma, a escola pode pensar e realizar ações que se tornem uma estratégia eficiente para a promoção da pluralidade linguística e manutenção de línguas minoritárias. Isso porque não haverá a manutenção, promoção ou revitalização de uma língua sem a consciência do falante sobre o valor de sua língua, e o conhecimento ainda é a principal forma de articular a conscientização linguística.

Este estudo se justifica no sentido de fornecer um exemplo de educação escolar indígena do povo Krahô de Manuel Alves Pequeno, como resultado de políticas linguísticas em processo de implementação e de preocupação com a manutenção linguística da comunidade. Além disso, esperamos que nossos resultados sirvam de norte para o desenvolvimento de futuras pesquisas sobre a relação necessária e indissociável entre políticas linguísticas e educação escolar indígena. Esses dados poderão, ainda, subsidiar o desenvolvimento de políticas públicas linguísticas que contribuam para a melhoria do ensino da língua nas escolas, incluindo as secretarias de educação, bem como a definição de práticas que permitam o exercício da cidadania indígena, além de propiciar uma reflexão acerca de aspectos da diversidade linguística no Brasil.

Espera-se, também, que a pesquisa auxilie na divulgação da importância de preservação das línguas minoritárias, sua manutenção e valorização entre as comunidades e forneça subsídios aos professores das escolas para a construção de uma prática pedagógica pautada nos interesses e necessidades da comunidade em estudo, de forma que esteja voltada para a realidade sociolinguística dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. F. Educação Escolar Apinayé Bilingue e Intercultural. In: RAMOS, Dernival Venâncio; ANDRADE, Karylleila dos Santos; PINHO, Maria José de (org.). **Ensino de língua e literatura** – Reflexões e Perspectivas interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

ALTENHOFEN, C. V. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Brasil. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana**, v. 1, n. 3, p. 83-93, 2004.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. Tradução de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

FERNANDES, C. V.; MOREIRA, L. C. Desdobramento político-pedagógico do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. 2009.

GOMES, F. C. **Políticas linguísticas nos projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas karajá**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – UFG, Goiânia, 2016.

HAMEL, R. E. La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Política lingüística na América Latina**. Campinas/SP: Pontes, 1988. 41-73.

HAMEL, R. E. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. **Revista Iztapalapa**, ano 13, n. 29, p. 5-39, enero-junio 1993.

LEITE, M. F. **O ensino de L2 na Escola Indígena 19 de abril**: uma análise sobre as políticas lingüísticas na perspectiva dos Kraho da Aldeia Manoel Alves. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Tocantins. Araguaína: UFT, 2015.

MACEDO, A. S. **Saberes Tradicionais Krahô e Educação Escolar Indígena**: um diálogo possível na Escola Indígena 19 de Abril. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína, 2015.

MELATTI, Julio C. **O sistema Social Craô**. Tese (Doutorado). Brasília, 1970. Edição em pdf 2012.

MONTSERRAT, R. **Política e planejamento lingüístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje**: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: ENCONTRO DE LEITURA E ESCRITA EM SOCIEDADES INDÍGENAS, 3., 1999. Unicamp, 20 a 23 de julho de 1999.

MORELLO, R.; OLIVEIRA, G. M. Uma política patrimonial e de registro para as línguas brasileiras. **Revista Linguagem**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP: UFSCar, 2006.

OLIVEIRA, G. M. **Políticas linguísticas como políticas públicas**. IPOL Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística e UFSC Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

OLIVEIRA, G. M. Prefácio. In: CALVET, L.-J. **As políticas linguísticas**. Tradução de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola; Florianópolis: IPOL, 2007.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito linguístico. **Revista Linguagem**, n. 11, s.p., 2009.

RIBEIRO DA SILVA, E. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 2, n. 52, p. 289-320, jul./dez. 2013.

RODRIGUES, A. D. **Línguas Brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, A. de S. **Multilingüismo em Bonfim/RR**: o ensino de língua portuguesa no contexto da diversidade linguística. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SEDUC. **Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena** (PPEEI/TO-2013).

Capítulo 10

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO INTERCULTURAL DA ESCOLA INDÍGENA: uma breve reflexão

PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN THE
INTERCULTURAL CONTEXT OF THE INDIGENOUS
SCHOOL: A brief reflection

Raimunda da Silva Nunes

UFNT. E-mail: nunes.silva@mail.uft.edu.br

Francisco Edviges Albuquerque

UFNT. E-mail: fedviges@uol.com.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o ensino de língua portuguesa no contexto intercultural da escola indígena, considerando aspectos relevantes na construção de uma escola democrática e que contemple as especificidades das diferentes culturas que a compõem. Este estudo é parte do segundo capítulo da tese de doutorado que se intitula: O processo de aquisição do português como segunda língua do indígena Mebêngôkre na perspectiva bilíngue e intercultural, que ainda se encontra em processo de construção. Metodologicamente, é um estudo de cunho qualitativo de viés bibliográfico e adota como fundamentação teórica as contribuições de autores, tais como: Maher (2020, 2007, 1995), Albuquerque (2011), Bagno (2007), Souza e Fleury (2003), Bortoni-Ricardo (2015), Faraco (2015), Azeredo (2018) e outros, bem como os documentos oficiais que padronizam o ensino de língua portuguesa. A análise feita nos leva ao entendimento de que as mudanças culturais, em especial a língua, refletem diretamente nos processos de ensino da língua portuguesa. Sendo assim, é preciso repensar e alterar concepções antes estabelecidas e os preconceitos concebidos em relação à supervalorização de uma língua em detrimento da outra; e oferecer aos alunos o acesso a novas concepções acerca da língua e suas variações, a fim de possibilitar o desenvolvimento das habilidades inerentes ao uso da língua, no seu contexto social.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Ensino. Interculturalidade. Educação Indígena.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the teaching of Portuguese in the intercultural context of the indigenous school, considering relevant aspects in the construction of a democratic school that contemplates the specificities of the different cultures that compose it. The same is part of the second chapter of the doctoral thesis entitled: The process of acquisition of Portuguese as a second language of the indigenous Mebêngôkre in the bilingual and intercultural perspective, which is still in the process of construction. Methodologically, it is a qualitative study with a bibliographic bias and adopts as theoretical foundation the contributions of authors, such as: Maher (2020, 2007, 1995), Albuquerque (2011), Bagno (2007), Souza and Fleury (2003), Bortoni-Ricardo (2015), Faraco (2015), Azeredo (2018) and others, as well as the official documents that standardize the teaching of Portuguese. The

analysis carried out leads us to the understanding that cultural changes, especially the language, directly reflect on the teaching processes of the Portuguese language. Therefore, it is necessary to rethink and change previously established conceptions and the prejudices conceived in relation to the overvaluation of one language to the detriment of another; and offer students access to new conceptions about the language and its variations, in order to enable the development of skills inherent to the use of the language, in its social context.

Keywords: Portuguese language. Teaching. Interculturality. Indigenous Education.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre o ensino de língua portuguesa no contexto intercultural da escola indígena, considerando aspectos relevantes na construção de uma escola democrática, que visa contemplar as especificidades das diferentes culturas que a compõem. Sabe-se que a escola é o ambiente onde se apresentam as mais diversas manifestações culturais e variações linguísticas, dessa forma, é possível, também, nela observar, com mais clareza, a heterogeneidade linguística e sua influência no modo de falar das pessoas.

Sabe-se, também, que o professor que desenvolve atividades educacionais com os(as) alunos(as), a exemplo dos indígenas, independentemente do nível de ensino e do componente curricular a ser trabalhado, precisa planejar e elaborar ações sistemáticas, capazes de atender às necessidades de aprendizagem, a partir do conhecimento da sua própria língua, e, até mesmo, em determinadas circunstâncias fazer mudanças essenciais em sua prática pedagógica.

Nesse sentido, é importante refletir sobre a interculturalidade no contexto escolar, os diversos aspectos que envolvem o ensi-

no de línguas e a atuação do(a) professor(a) de línguas ante o desafio de ser mediador de um conhecimento que, para ele, muitas vezes, é incipiente. Assim, a discussão aqui apresentada parte de uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, e contará com o embasamento teórico de autores como: Maher (2020, 2007, 1995), Albuquerque (2011), Bagno (2007), Souza e Fleury (2003), Bortoni-Ricardo (2015), Faraco (2015), Azeredo (2018) e outros, bem como dos documentos oficiais que padronizam o ensino de língua portuguesa.

2. INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR INDÍGENA

Para início de conversa, os povos indígenas atualmente passam por um período de grandes mudanças sociais e culturais. No entanto, esse processo faz parte do percurso natural da vida e deve acontecer de forma responsável, possibilitando a preservação da cultura e da identidade. Para Tassinari (1995, p. 449), o processo de mudança entre os povos indígenas é necessário e tem aspecto positivo. A autora destaca que [...] “se não fosse possível haver mudanças ou inovações culturais entre os índios, todas as populações que se formaram a partir de divisões de grupos ascendentes, compartilhariam culturas e línguas idênticas”.

Destaca também a contribuição proporcionada pela transmissão da herança cultural advinda dos seus ancestrais, fator que contribui para a manutenção da identidade indígena. Nesse sentido, afirma: “[...] fosse possível haver transformações culturais que não se apoiassem na visão de mundo e no conjunto de ideias fundamentais da população ancestral, os grupos descendentes não possuiriam nada em comum que pudesse nos servir de base de comparações” (TASSINARI, 1995, p. 449).

Diante desse processo, são inúmeros os aspectos e fatores que podem influenciar nas transformações culturais, no entanto, destacamos as alterações no uso da língua materna falada entre os povos indígenas, pois são evidentes os indícios de extinção, alteração ou substituição de vocábulos por outros termos em português dentro das aldeias. Tanto os mais velhos quanto os mais jovens falavam somente a língua materna indígena, no entanto, hoje, é muito utilizada a língua portuguesa, principalmente pelos mais jovens. Esse fenômeno ocorre, possivelmente, em função da aproximação mais constante com o não indígena ou até mesmo pelo acesso às tecnologias da informação.

Por outro lado, o interesse, por parte dos mais jovens, em aprender sobre as tradições da aldeia anda muito fragilizado, mesmo sabendo da importância da preservação da língua materna, da dança, da pintura, da caça e pesca e de ouvir as histórias contadas pelos mais velhos, que são uma forma natural e eficiente de transmissão da cultura. No entanto, existe a preocupação, por parte das lideranças e dos índios mais velhos, em manter sem alteração a língua materna. Mas não é uma tarefa fácil, tendo em vista que o convívio entre os povos indígenas e não indígenas encontra-se cada vez mais frequente.

Diante desse quadro, a escola, que se encontra estabelecida na aldeia, tem papel muito importante na adoção de mecanismos que possibilitem a manutenção da cultura, em especial, a língua, bem como, da autonomia indígena, como garantem as leis do país. Mas aprender a língua portuguesa é também importante, como uma opção para a comunicação com a sociedade emergente, e é, na escola, que esse processo de conhecimento ocorre. Nela, os alunos aprendem a ler e escrever e isso ajuda os jovens indígenas a se prepararem para o futuro. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas assevera que:

Aos processos educativos próprios das sociedades indígenas veio somar-se a experiência escolar, com as várias formas e modalidades que assumiu ao longo da história do contato entre índios e não-índios no Brasil. Necessidade formada “pós contato”, a escola tem sido assumida progressivamente pelos índios em seu movimento pela autodeterminação. É um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se articular, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até então desconhecidos desta (RCNEI, 1998, p. 24).

Um exemplo claro dos processos educativos que ocorrem nesta inter-relação entre indígenas e não indígenas é o caso da comunicação, que, a priori, é desenvolvida pela oralidade adquirida no cotidiano da aldeia, que é ensinada e transmitida pelos mais velhos, e, posteriormente, a escola assume o papel de complementar tal aprendizagem, através do ensino da leitura e da escrita das línguas materna e portuguesa.

Para atender a tais necessidades de aprendizagem, a escola indígena foi pensada a partir de algumas características que a identificam. De acordo com o RCNEI (1998), ela é “comunitária”, uma vez que quem a conduz ou dirige deve ser a comunidade indígena, tendo como norte os projetos, concepções e princípios próprios, bem como tem liberdade de decisão quanto aos procedimentos a serem adotados nos processos educativos. É “específica e diferenciada”, pois a sua concepção e planejamento partiram das aspirações dos povos indígenas e estes gozam de uma certa autonomia quanto a sua organização. É “bilíngue ou multilíngue”, porque, na maioria das vezes, é através do uso de duas ou mais línguas que são manifestas as representações que a compõem, tais como, tradições culturais, conhecimento, educação, religiosidade, organização política e proje-

tos. Também, é caracterizada como escola “intercultural”, tendo em vista a diversidade cultural e linguística que deve ser reconhecida e mantida, evitando, assim, o etnocentrismo e, ao contrário disso, motivar o respeito às demais etnias.

Em se tratando de escola intercultural, acredita-se ser fundamental refletir sobre o contexto em que ela está inserida. Para tanto, recorreremos inicialmente à compreensão do que é “cultura”, a partir da reflexão feita por Maher (2020). A autora faz essa discussão tomando como base a cultura, na perspectiva do senso comum, explicitada por Da Mata (1986, p. 121), como sinônimo “[...] de sofisticação, de sabedoria, de educação no sentido restrito do termo [...], cultura (é entendida como sendo) equivalente volume de leituras a controle da informações, títulos universitários e chegar até mesmo a ser confundido com inteligência”.

Na realidade, essa é a forma mais comum de se conceber os aspectos que integram a cultura. No entanto, para vislumbrar a questão de forma mais aprofundada, Maher (2007, p. 121) busca um conceito antropológico, ao afirmar que: “a cultura é um sistema compartilhado de valores, de representações de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; e é ela que orienta a forma como agimos diante do mundo e dos conhecimentos”.

Também, nesse sentido, Berlo (2003, p. 173) relaciona cultura a “um conjunto de crenças, valores, meios de fazer as coisas e meios de comportar-se partilhados por todos os homens”, e acrescenta que:

[...] os jogos, as canções e danças; os modos de construir um abrigo, de cultivar o milho e de governar um barco; a estrutura e o funcionamento das famílias, dos governos e dos sistemas educacionais; a divisão de autoridade, a atribuição de papéis e o estabelecimento de normas dentro dos sistemas; a língua e todos os demais códigos bem como os conceitos

aceitos e codificados, e um complexo de modos de viver, de adaptar-se ao ambiente em mutação e de garantir, por pressão social e por recompensas, a realização de seus imperativos (BERLO, 2003, p. 173).

Em outras palavras, a cultura se faz presente na vida do ser humano de modo integral, independentemente do espaço e do tempo em que este está inserido. Para Dias (2005, p. 48), “[...] todos os seres humanos possuem cultura, e esta não pode ser considerada melhor ou inferior à outra – serão somente diferentes. Assim, afirmar que uma pessoa tem mais cultura que a outra é um juízo de valor emitido a partir do referencial de determinada cultura”. No mesmo sentido, Soares (2017, p. 23) alerta que “[...] negar a existência de cultura em um grupo é negar a existência do próprio grupo”, além do que:

Não é, pois, adequado qualificar grupos sociais como “culturalmente deficientes” ou “privados de cultura” ou “carentes de cultura” (...). O que se deve reconhecer é que há uma diversidade de “culturas”, diferentes umas das outras, mas todas igualmente estruturadas, coerentes, complexas. Qualquer hierarquização de cultura seria cientificamente incorreta (SOARES, 2017, p. 23).

Quando se faz um julgamento acerca da cultura, nos moldes apresentados pelos autores, é, no mínimo, desrespeitoso e antiético. Portanto, pensar cultura, segundo Brandão (2000), tem a ver com a prática da ética, pois reflete a força dos significados construídos e asseguram a identidade de um povo ao estabelecer os comportamentos valorizados e aceitos socialmente por meio das convivências do grupo, das relações construídas resultantes de afetos, de poderes e de saberes.

A reflexão da ética remete para a construção de convenções estabelecidas pelo próprio homem. Sendo assim, deve-se considerar o que pensam Souza e Fleuri (2003, p. 57) sobre as possíveis leituras acerca das diferenças culturais de cada povo.

(...) quando as diferenças culturais são consideradas numa perspectiva estereotipada, focaliza-se apenas as manifestações externas e particulares dos fenômenos culturais. Deixa-se de valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não se consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade de significados que eles tecem.

Brandão (2000) também pensa a cultura como política e projeto de humanização que encaminham as reflexões para o sistema de convivência, para o jogo de interesses, que determinam os diferentes comportamentos sociais, posturas, atitudes, desenhando uma identidade, que gera uma herança cultural, que, por consequência, particulariza e identifica cada povo. E quando se entende cultura como projeto de humanização, fica evidente que o homem não nasceu para viver no isolamento, mas em integração permanente com o seu semelhante, e que tudo o que aprende por meio da cultura e da educação favorece o convívio social, a troca de experiências, a sistematização e a transmissão dos conhecimentos, o que consiste no que já mencionamos, em processo de mudança cultural, tão evidente na contemporaneidade, como discorre Tassinari (1995, p. 449):

Atualmente, reconhece-se que, como código de significados compartilhados socialmente, toda cultura passa por mudanças. Ou seja, a cultura não se define mais enquanto um conjunto fixo de costumes, artefatos e crenças que podem ser armazenadas ou resguardadas em museus ou livros independentemente das pessoas. Cada pessoa, já que ninguém é

igual ao outro, tem maneiras próprias de interpretar sua tradição, tem traços pessoais que imprime às formas de agir e aos objetos que produz. Cada inovação pessoal, no entanto, tem que fazer sentido para aqueles que compartilham da mesma cultura, de modo que a pessoa seja aceita socialmente e não seja considerada “louca”, ou melhor, fora dos padrões sociais de conduta “normal”.

Assim, o respeito à identidade e à individualidade das pessoas é algo que deve ser levado em consideração, quando se compreende que a cultura e o contexto cultural são determinantes para a produção cultural e para a prática material como apropriação do mundo, como fortalecimento educacional, econômico, político, tecnológico, ideológico, científico e artístico e, sobretudo, como forma de consolidação da identidade de um povo, mas que também pode se modificar com o passar do tempo.

Maher (2020) afirma que, na modernidade, apresentavam-se padrões culturais bem definidos a serem adotados pela sociedade, dando-se uma conotação de identidade unificada. No entanto, com o advento da pós-modernidade, o quadro se modifica e passam a surgir novas identidades, as quais fragmentam o indivíduo pós-moderno, em contraposição às velhas identidades antes estabelecidas e que, de certa forma, estabilizavam o mundo social, conforme define Hall (1998) citado por Maher (2020). Assim, “[...] as identidades estão em estado de transformação, de ebulição. Elas estão sendo, constantemente, reconstruídas. Em qualquer momento dado, as identidades estão sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que estão surgindo” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 71).

É possível compreender esse processo de transformação ao levar-se em conta a capacidade que o ser humano possui de manter ou modificar as situações que o rodeiam. Sendo assim, a interação constitui-se fator preponderante na formação da identidade do indi-

víduo, e desmistifica, a priori, a lógica binária das relações entre cultura, comentada por Souza e Fleuri (2003, p. 57). “Nela, se concebe a relação: índio x branco, centro x periferia, dominador x dominado, sul x norte, homem x mulher, normal x anormal”. Essa visão binária, segundo os autores, “[...] não permite compreender a complexidade dos agentes, das relações subentendidas em cada pólo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidas nessas relações” (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 57).

Outro fator importante lembrado por Maher (2020) é que as identidades adquirem sentidos por meio da linguagem e pela língua. E Rego (2009) ressalta que a linguagem, a memória, percepção e práxis são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo e que a linguagem, como um sistema estritamente humano, possibilita a formação de conceitos e formas de organização do mundo real, sendo, por meio dela, que as funções psíquicas superiores são socialmente estruturadas e culturalmente transmitidas, traduzindo-se em um universo de significações que permitem interpretar o mundo e nele atuar.

No entanto, existem peculiaridades linguísticas importantes que foram observadas a partir de estudos da língua de diferentes culturas. Soares (2017) assevera que, de acordo com as necessidades e características da cultura a que servem, as línguas se adéquam e são validadas como instrumento de comunicação. Dessa forma, dizer que a língua portuguesa, por exemplo, é superior ou inferior a outra língua seria algo incoerente. E Rajagopalan (2003, p. 69) destaca que “[...] as línguas não são meros instrumentos de comunicação, são as próprias expressões das identidades de quem dela se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. [...] quem aprende uma língua nova está se redefinindo como pessoa”.

Diante da discussão apresentada até aqui a respeito da cultura e sua inter-relação com o ser humano, e conseqüentemente com a língua, é preciso pensar em como fica a relação entre educação e cultura, especificamente no contexto escolar indígena, e no que se refere ao ensino de língua portuguesa. No que condiz ao acesso à escola, é evidente e plausível na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Base da Educação (1996) que, com base no princípio da universalização do ensino, todo cidadão tem direito legitimado de estudar gratuitamente, em escolas públicas.

De acordo com Soares (2017, p. 14), “[...] o discurso oficial pela democratização da escola, seja na direção quantitativa, seja na direção qualitativa, procura responder à demanda popular por educação, por acesso à instrução e ao saber”. Mas a autora acrescenta que “[...] a escola pública não é, como erroneamente se pretende que seja, uma doação do Estado ao povo; ao contrário, ela é uma progressiva e lenta conquista das camadas populares, em sua luta pela democratização do saber” (SOARES, 2017, p. 14).

Sendo a escola pública uma instituição democrática, se faz necessário atentar para as peculiaridades que atendam a todos que nela estão inseridos, independentemente de cor, raça, classe social, nível cultural (no sentido empírico da palavra). “É necessário ampliar a visão de educação intercultural, que não é apenas restrita à convivência numa escola entre sujeitos de etnias diferentes” (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 65).

No caso da educação escolar indígena, não é possível acreditar que se garantirá o caráter intercultural da escola, o fato de ter professores indígenas e não indígenas atuando juntos no processo de ensino, ou ter um prédio escolar com características indígenas, mas, ao contrário, disso deve-se considerar prioritariamente a questão do conhecimento (PAULA, 1999). Em outras palavras, ao pensar o ensino numa perspectiva intercultural, é preciso ter claros, no mo-

mento de planejar e ministrar a aula, os seguintes pontos: quando, como, a quem e o que vamos ensinar. Nesse sentido, é fundamental lembrar que:

[...] a relação entre educação e cultura(s) não pode mais se limitar ao âmbito dos conteúdos culturais, ou do currículo escolar. Tal relação se configura na complexa teia de interpretações tecida entre os pontos de vista dos sujeitos no processo educacional. Assim, as *relações* entre os diferentes sujeitos, que agenciam relações entre suas respectivas ópticas e éticas, constitui-se como o próprio *lugar do aprender* (e requerem uma pedagogia do acolher e escutar o outro). E as ritualidades dos encontros trazem à tona a complexidade do jogo de interações e intercâmbios que se estabelecem nos espaços educacionais (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 65).

As relações interculturais devem estar no cerne das discussões sobre a educação formal, portanto, é papel da escola trazer, de maneira mais exponencial, o diálogo multicultural para seu contexto, ou seja, para dentro da escola, prestigiando todos os tipos de cultura, tais como as que sejam consideradas dominantes, canônicas, bem como aquelas que pertencem às minorias (ROJO, 2009). “[...] é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores” (ROJO, 2009, p. 115). De outra forma, é praticamente impossível pensar em uma educação que valorize a interculturalidade.

3. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE

Dentro da perspectiva da interculturalidade, é pretensão, a partir deste estudo, refletir sobre o ensino de língua portuguesa, no contexto escolar indígena. Sabe-se que a língua portuguesa é um

componente curricular que, para os povos indígenas ou não indígenas, é considerado de extrema importância, no processo de ensino aprendizagem, pois, a priori, essa área do conhecimento é entendida como o “carro-chefe” das demais áreas do conhecimento.

No entanto, em uma reflexão preliminar e tomando por base o cotidiano escolar, é possível perceber que os objetos de conhecimentos (conteúdos, conceitos e processos) referentes a essa área nem sempre contemplam temas relevantes, a exemplo da variação linguística, em detrimento do estudo da gramática. Esta, durante muito tempo, vem predominando nos processos de ensino, tendo em vista o entendimento de que, para falar, ler e escrever bem, é necessário dominar regras gramaticais (BAGNO, 2007). Dessa forma:

Nosso ensino de português vive em meio a todos os conflitos: [...] o conflito entre a norma culta praticada e a norma culta predicada; entre o discurso normativista estreito e os preceitos dos melhores instrumentos normativos; entre o conjunto das variedades cultas e o conjunto das variedades populares. Vive nesse meio sem um norte que nos permita superar criticamente os conflitos e assentar as bases de um ensino aprendizagem efetivamente democratizadores da expressão culta (FARACO, 2015, p. 27).

Sendo assim, é urgente a busca pela solução de tais conflitos, para tanto, deve-se colocar, com ênfase, na pauta das discussões dos professores de língua portuguesa, os conflitos inerentes à relação entre ensino da língua culta e da variação linguística, tendo em vista que, para Faraco (2015, p. 27) “uma das práticas pedagógicas indispensáveis para o ensino aprendizagem da expressão culta é precisamente despertar a consciência dos alunos para a variação linguística [...]”, sabendo-se que tal conhecimento reflete diretamente no processo sociocomunicativo, como discorre Azeredo (2018, p. 42):

Construir e atribuir sentido é a síntese do processo que chamamos de ‘interação humana’ e que codificamos em sinais de toda espécie, como gestos, desenhos, cores, sons, palavras. Esse processo envolve múltiplos fatores de ordem afetiva, sociocultural, psicossocial, histórica e ideológica. Um dado porém, é por si só evidente e embasa qualquer tentativa de compreender e explicar o evento comunicativo: a comunicação entre as pessoas se processa sempre num **contexto sociocomunicativo**, e ele não se resume ao cenário físico e social objetivo, mas corresponde, principalmente ao condicionamento mental ou psicológico que nos predispõe ao comportamento discursivo adequado e pertinente.

Quando o tema abordado é o ensino de língua portuguesa, torna-se importante observar os aspectos levantados pelo autor acerca da comunicação, a exemplo dos sinais que facilitam a comunicação e a interação entre as pessoas, que, por sua vez, envolvem a afetividade, a cultura, a história, a ideologia e as questões de ordem psicológica que direcionam o formato do discurso coerente.

A comunicação é fator inerente ao ser humano, pois já nascemos com essa predisposição. No entanto, com a convivência em comunidade, a comunicação se desenvolve com mais eficiência, por meio dos gestos, das emoções, da fala, etc. Desse modo, “o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento” (BRASIL, PCNLP, 1997, p. 21).

Azeredo (2018, p. 49) advoga que:

[...] toda vez que se comunica pela palavra, qualquer pessoa produz um texto. Oral ou escrito, este texto pertence a um gênero, conforme a função comunicativa a que se compete e, tem uma estrutura, conforme as posições ocupadas por suas

unidades de informação e a importância relativa a cada uma. Nossos textos sempre são marcados pela intenção com que os enunciamos: informar, perguntar, pedir, aconselhar, estranhar, desconfiar, elogiar, censurar, lamentar, comemorar, etc.

A reflexão aqui apresentada mostra a complexidade do processo ensino aprendizagem de uma língua, tendo em vista que nela não estão inseridos apenas códigos ou regras, porque “[...] de fato, a língua não é um rol de fragmentos de formas a serem consideradas certas ou erradas, mas um amplo sistema que abrange opções de usos” (AZEREDO, 2018, p. 57). Dessa forma, nela estão imbricados todos os aspectos concernentes aos fatores internos e externos ao meio onde estamos inseridos, e esses fatores devem ser observados pelo(a) professor(a) no momento de planejar e de ministrar a aula. “Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (BRASIL, PCNLP, 1997, p. 21).

Se a escola é a instituição que deve garantir que os alunos tenham acesso aos saberes linguísticos, é evidente que o respeito à variação linguística é um exponencial a ser considerado no ensino de língua portuguesa, tendo em vista que, aos estudantes, é preciso que se apresente a variedade padrão e os faça entender que as diferentes situações de comunicação devem levar em conta os conhecimentos específicos da língua.

A variação linguística é tema tratado por diversos autores, apesar de ser assunto ainda inacabado em função da complexidade que o envolve. Bagno (2007) faz uma ponderação bastante contundente acerca do preconceito que envolve a variação linguística, no contexto social brasileiro, e procura desmistificar diversas afirmativas estabelecidas pela sociedade e que configuram uma identidade

positiva ou negativa do cidadão. Segundo o autor, a tendência atual de lutar contra as variadas formas de preconceito que envolvem a vivência diária do ser humano não se aplica ao preconceito em relação à forma como é utilizada a língua portuguesa. Desse modo:

O preconceito linguístico fica bastante claro numa série de afirmações que já fazem parte da imagem (negativa) que o brasileiro tem de si mesmo e da língua falada por aqui. Outras afirmações são até bem-intencionadas, mas mesmo assim compõem uma espécie de “preconceito positivo”, que também se afasta da realidade (BAGNO, 2007, p. 12).

Bagno (2007, p. 15) denomina de “mitos” as afirmativas preconceituosas apresentadas por ele. Dentre esses mitos, destacamos um: “a língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”. Dentre os demais mitos discutidos pelo autor, ele afirma ser este o mais sério e que até mesmo pessoas de renome podem o considerar como uma verdade. Ele alerta que:

Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc. (BAGNO, 2007, p. 15).

A diversidade linguística se agiganta ainda mais ao considerar que a estimativa populacional do Brasil, em 2021, segundo o IBGE, é de 211,8 milhões de habitantes. Fazemos parte de um país que tem se desenvolvido populacionalmente de forma crescente, como pode ser observado na citação de Bagno, em 2007, e o quantitativo apresentado pelo IBGE em 2021. É um país formado a partir de ori-

gens diversas (indígenas, brancos, negros, pardos), por pessoas que formam uma pirâmide social desigual, pois, em um mesmo local, vivem pessoas que esbanjam mordomias, enquanto outras passam fome. Pessoas que, apesar da universalização do ensino, decantada pelos documentos oficiais, fazem parte de um grande índice de analfabetismo.

Nesse sentido, é inviável a aceitação de que, no Brasil, haja unidade linguística. Bortoni-Ricardo (2004) afirma que em todos os domínios sociais é possível encontrar variações linguísticas. No entanto, [...] “o grau dessa variação será maior em alguns domínios que outros, por exemplo, nos domínios do lar ou das atividades de lazer, observamos mais variação linguística que na escola ou na igreja. Mas em todas elas há variação, porque a variação é inerente à própria comunidade linguística” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 25). É importante que se atente para essa situação, tendo em vista que:

No Brasil, ainda não se conferiu a devida atenção à influência da diversidade linguística no processo educacional. A ciência linguística vem, timidamente, apontando estratégias que visam aumentar a produtividade da educação e preservar os direitos dos educandos. Essa contribuição será tanto mais efetiva se fundamentada na convicção de que a situação sociolinguística brasileira apresenta peculiaridades que a distinguem de outros países. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 19).

A visão apresentada pela autora de que, no Brasil, a situação sociolinguística difere dos demais países é uma realidade plausível e deve nortear as práticas dos professores de língua portuguesa, em especial, dos que trabalham em escolas indígenas. Segundo Seki (2000), apesar de não haver certeza quanto ao quantitativo exato, estima-se que há 180 línguas indígenas que são faladas no Brasil.

Mas é garantido, por força da lei, que, além de o indígena ter direito de acesso à aprendizagem da sua língua materna, ele pode adquirir outras línguas a partir do ensino bilíngue, que é prerrogativa da educação escolar indígena.

Maher (1994), ao ser instigada a fazer uma reflexão acerca do ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas, tendo como foco a construção de material didático, começa por duas perguntas, as quais acreditamos também ser importantes serem analisadas, antes do planejamento de qualquer ação que visa alcançar um ensino de qualidade: “a quem ele se destina” e “quais os seus objetivos” (MAHER, 1994, p. 70). Os dois questionamentos podem levar o professor a conhecer os(as) alunos(as) com os quais irá desenvolver a ação e, conseqüentemente, definir aonde quer chegar no processo de ensino e aprendizagem. A preocupação de Maher (1994), nesse trabalho, não era unicamente levar os alunos indígenas a adquirirem conhecimentos específicos sobre a língua portuguesa, mas sim, proporcionar a eles um tipo de ensino que os levasse a saberem usar a segunda língua.

Analisando criticamente o ensino de língua portuguesa, Maher (1999) parte do princípio de que o português é a língua predominante, ou seja, daquele que domina, ou impõe as decisões do país. Nesse sentido, a aprendizagem dessa língua para o indígena, legalmente é uma imposição, pois, necessariamente tem que aprender a língua do branco e, desta feita, o bilinguismo torna-se compulsório e não facultativo. Para que o ensino de língua portuguesa não seja um fator que contribua para a manutenção da posição subalterna do índio em relação à sociedade emergente, ele precisa optar pela adoção de um ensino crítico que contribua com a sua emancipação, enquanto cidadão. Sendo assim, alunos e professores devem, segundo Maher (1999, p. 71), “além de se utilizarem da língua portuguesa como ponte para olhar criticamente o mundo que os cerca, sejam

também capazes de avaliar criticamente os usos que dela se faz nesse mundo”.

Ainda partindo de uma visão crítica, Albuquerque (2011) é enfático em discorrer que, historicamente, a educação escolar indígena sempre visou cumprir com o papel de integrar os povos indígenas à sociedade emergente e, para tanto, tinha a função primordial de ensinar os alunos indígenas a falar e escrever em português. Mas o autor defende que a língua, prioritariamente, a ser utilizada no contexto escolar indígena é a materna. Esta é a língua que deve se constituir como ponte para os alunos estudarem todos os demais componentes curriculares, fato que contribuirá para o fortalecimento da língua indígena.

No entanto, o autor não descarta a importância do ensino do português nas escolas indígenas e apresenta uma situação que não é prerrogativa apenas dessa modalidade de ensino, mas das demais, instituídas nas escolas públicas brasileiras. Alerta, portanto, sobre a questão da proficiência quanto ao processo de letramento dos alunos indígenas. Quanto a esse aspecto, comenta:

Nos últimos anos, o processo de alfabetização, leitura e produção de textos nas escolas indígenas em 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 de língua materna e do português (ALBUQUERQUE, 2011, p. 303).

A questão apresentada tem se tornado recorrente nos espaços escolares. Mas a ideia de proporcionar ao aluno a possibilidade de acesso ao letramento eficiente é também algo que começa a fazer sentido para alguns professores. Para Rojo (2009, p. 98):

[...] o termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades de competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.) numa perspectiva sociológica, psicológica, antropológica e sociocultural.

Como se pode observar, o letramento abrange, mais especificamente, as práticas sociais exercidas no cotidiano. A todo momento, necessitamos da leitura e da escrita para nos comunicarmos e é nesse ínterim que as desenvolvemos [...] “as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas, vão construindo nossos níveis de alfabetismo ou desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas, as práticas escolares” (ROJO, 2009, p. 98). Portanto, [...] “trabalhar com a leitura e escrita na escola hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou os alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas – a leitura na vida e a leitura na escola” (ROJO, 2009, p. 118).

Diante desse quadro, pode-se recorrer atualmente à BNCC, a qual estabelece as competências que devem ser desenvolvidas pelo aluno, através dos diversos componentes curriculares. Quanto à língua portuguesa, o documento destaca a importância de se conhecer o funcionamento da linguagem e sua utilização nas práticas sociais cotidianas, tais como as dez competências específicas dessa área de conhecimento:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural. Histórico social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de

uso, reconhecendo-o como meio de construção de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertence.

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como fora de interação nos diferentes campos de atuação da vida social, e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continua aprendendo.

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante da variação linguística e rejeitando preconceitos linguísticos.

5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa. Ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso-gênero textual.

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e no meio e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

8. Selecionar textos e livros para leitura íntegra, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.)

9. envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como forma de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10. mobilizar práticas de cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas as formas de produzir sentido (processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2017, p. 85).

As competências aqui descritas visam proporcionar aos alunos as condições de participação deles, de forma ativa, dinâmica e cidadã, nos diversos âmbitos sociais. Nesse sentido, o texto torna-se protagonista na ação docente, passando a ser um componente reflexivo fundamental no processo de letramento dos alunos. As práticas de linguagem, nesse contexto, são utilizadas com objetivos explícitos, como já defendia Rojo (2009, p. 119):

Para produzir, compreender e responder a efeitos de sentidos, em diferentes contextos e mídias. Trata-se, então, de garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de uso das tecnologias (verbal, corpora, plástica, musical, gráfica etc.) e das línguas (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler, escrever). Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso também que o aluno desenvolva certas competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista.

Na perspectiva que se encontra a nossa frente, vale refletir sobre como tem sido a prática da aula de português. É comum, entre os professores de língua portuguesa, alguns questionamentos sobre o desempenho dos alunos, os motivos que os levam a fracassar no processo ensino aprendizagem, o porquê de não adquirem a proficiência na oralidade, leitura e produção textual, de modo que se tornem autônomos em suas práticas sociais e saiam do patamar do uso da linguagem apenas para a interação social.

Tais questões, de certa forma, deixam os professores aflitos sobre como lidar com situações tão adversas. Mas Faraco (2015) lembra que é preciso que haja mudança de atitude do professor de português, quanto a saber o que ele vai ensinar ao seu aluno. “Ele precisa se lembrar, antes de tudo, de que não vai “ensinar” o que os alunos já sabem, ele não vai ensiná-los a falar português” (FARACO, 2015, p. 35).

Na verdade, quase sempre queremos mudar os rumos do processo. É evidente que a criança já nasce com uma certa competência comunicativa e ela adquire a linguagem no seu contexto social, naturalmente. Dessa forma, deve-se levar em conta [...] “as experiências reais de seus alunos quanto ao uso da língua portuguesa, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nela se expressarem, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação da sua competência comunicativa” (FARACO, 2015, p. 35).

Para Gazarla (2015, p. 60), “o conhecimento é algo que os alunos constroem na relação com os seus pares com a mediação do professor”. A autora ainda comenta que o espaço de trocas, de conversas e de fala deve ser garantido pelo professor nas aulas de língua portuguesa, tendo em vista que a língua deve ser o objeto de estudo. Sendo assim, “para aprender a palavra como forma de construir significado, é preciso ir além da sua utilidade como simples instrumento de comunicação e passar a tratá-la como objeto de observação, de reflexão e de análise” (AZEREDO, 2018, p. 64).

Portanto, com o intuito de minimamente auxiliar no processo de aprendizagem da língua portuguesa, enquanto professores atuantes e disponíveis, se faz necessária a mudança de práticas e concepções já arraigadas em nosso fazer diário. Dentre algumas dessas mudanças, Galarza (2015, p. 6) alerta que [...] “é preciso eliminar o julgamento do ‘certo’ ou ‘errado’ e propor a reflexão e a pesquisa

como meios para conhecer”. Mas lembra ser essa uma prática que perdura por muito tempo, no contexto escolar, ficando internalizada até mesmo nos alunos.

Entretanto, é imprescindível que se introduzam outros critérios que venham auxiliar na eliminação de tal julgamento, tais como: “a reflexão sobre a adequação ao contexto da interação, os papéis dos interlocutores, a convivência do como se diz - o que se diz” (GALARZA (2015, p. 61). Da mesma forma, Antunes (2003) concorda que a mudança de concepções acerca da língua é essencial. Portanto, defende que:

Toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma *determinada concepção de língua*. Nada do que se realiza na sala de aula deixar de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem (ANTUNES, 2003, p. 39).

A ideia expressa pela autora é, de fato, algo a ser levado em consideração, mas também de difícil aceitação por parte de muitos. A mudança, independentemente da área onde ela vai ocorrer, traz às pessoas o medo e a ansiedade, que muitas vezes as paralisam. Mudar aquilo que “já se sabe fazer” mexe com a zona de conforto. Sendo assim, preferem continuar acomodados quanto à prática exercida na sala de aula. Mas, a exemplo do que ocorre na atualidade, em que se exige do profissional competências que vão além daquelas que já se tinha, é mister que, também na escola indígena, e, em especial no

ensino de língua portuguesa, professores e alunos passem a ter uma nova visão sobre o ensinar e o aprender.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, como foi proposto a princípio, buscou-se fazer uma reflexão, sem a pretensão de concluí-la, a respeito do ensino de língua portuguesa no contexto intercultural da escola indígena. Foi possível compreender que a cultura e as mudanças que nela ocorrem, em função do tempo, espaço e concepções, em especial no que se refere à língua, refletem, de forma contundente, nos processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Nesse sentido, é fundamental o entendimento de que as mudanças, inevitavelmente, acontecem e, conseqüentemente, as concepções, que antes pareciam verdadeiras, precisam ser repensadas e alteradas. Outro fator que se deve considerar é a capacidade de comunicação inerente ao ser humano, e dela se faz uso em várias situações sociais e que, nesse contexto, a língua é fator preponderante. Deve-se, no entanto, deixar os preconceitos concebidos nas relações interpessoais que levam a supervalorizar uma língua em detrimento da outra.

O espaço da aula de língua portuguesa deve ser utilizado pelo(a) professor(a) para apresentar aos alunos as diferentes concepções acerca da língua e de suas variações; mostrar os diferentes elementos de comunicação que são locados ao seu dispor e que possibilitam a inter-relação saudável com seus pares, onde cada um tem direito de fala; e favorecer o processo de conhecimento que venha desenvolver as competências nos campos da oralidade, leitura, escrita e análise linguística.

No entanto, para que se tenha êxito no trabalho docente, que envolve o ensino de língua portuguesa na escola indígena, e que a

sua aquisição seja real e benéfica, deve-se ter claros o que, como, quando e a quem vai ensinar, sabendo respeitar as peculiaridades de professores(as) e alunos(as).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. A Educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural. **RBPG**, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 299-322, dez. 2011. Disponível em: ojs.rbpg.capes.gov.br. Acesso em: 1 nov. 2019.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AZEREDO, José Carlos de. **A linguística, o texto e o ensino da língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 2007. Disponível em: <http://groups.google.com/group/digitalsource>. Acesso em: 2 fev. 2021.

BERLO, David K. **O processo de comunicação: introdução à teoria e a prática**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2006. Coleção Primeiros Passos, 2000.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional de Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 fev. 2021.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

DIAS, Reinaldo. **Fundamentos da sociologia geral**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: STAHL, Ana Maria; FARACO, Carlos Alberto (org.). **Pedagogia da Variação Linguística**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

GALARZA, Débora Karam. Aulas de português, construção do conhecimento e interação social. In: STAHL, Ana Maria; FARACO, Carlos Alberto (org.). **Pedagogia da Variação Linguística**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MAHER, Tereza Machado. O Ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas. **Em Aberto**, ano 14, n. 63, jul./set. 1994.

MAHER, Tereza Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue. In: CAVALCANTE, Marilda. C.,

BORTONI-RICARDO, Stella (org.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

MAHER, Tereza Machado. **Interculturalidade e o ensino crítico de línguas e suas literaturas**. Audiovisual Instituto de Estudos da Linguagem - IEL - UNICAMP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch>. Acesso em: 03 fev. 2021.

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cad. CEDES**, v.19, n. 49, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.com.br> Acesso em: 23 jan. 2021.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábolas Editorial, 2009.

SEKI, Lucy. **Línguas indígenas no limiar do século XXI**. Disponível em: www.etnolinguistica.org/artigo:seki-2000. Acesso em: 10 jan. 2021.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, Maria Izabel Porto de; FLEURI, Reinaldo Matias. **Entre Limites e Limiares de Culturas: educação na perspectiva intercul-**

tural. 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182325> Acesso em: 02 fev. 2021.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Sociedades indígenas: Introdução ao tema da diversidade cultural. In: LOPES, Aracy da Silva; GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi. **A Temática Indígena nas Escolas**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 1. ed. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

Capítulo 11

O SIGNIFICADO DE INTERCULTURALIDADE EM TRABALHOS ACADÊMICOS¹

THE MEANING OF INTERCULTURALITY IN ACADEMIC WORKS

Cassandra Augusta Rodrigues do Nascimento

UFAM. E-mail: cassandraaugusta@gmail.com

Hellen Cristina Picanço Simas

UFAM. E-mail: hellenpicanco@ufam.edu.br

Luiz Fernando Correia de Almeida

UFAM. E-mail: luizfernanalmeida@gmail.com

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

Este trabalho apresenta o resultado de um estudo comparativo entre os conceitos de interculturalidade preconizado nos documentos oficiais, o defendido por autores indígenas e o presente nas produções de mestrado e de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi realizado o levantamento da produção de teses e dissertações que povoam o repositório institucional da UFAM e foram selecionados três trabalhos que atenderam ao critério da pesquisa, que passaram a formar o nosso corpus de investigação. A análise de conteúdo foi usada para discutir qualitativamente os dados. A pesquisa concluiu que é apresentado o conceito de educação indígena na perspectiva intercultural para empoderar os sujeitos indígenas para um diálogo menos desigual. Elencamos também a dificuldade de criação de materiais didáticos para o desenvolvimento das práticas docentes interculturais, tornando-se um fator limitante no processo de ensino-aprendizagem dos alunos indígenas nas escolas indígenas. As concepções das autoras estudadas seguem alinhadas às dos professores indígenas com formação superior, bem como em coerência com os documentos oficiais norteadores da política de educação indígena.

Palavras-chave: Educação. Educação Escolar Indígena. Interculturalidade. Produção acadêmica.

ABSTRACT

This work presents the result of a comparative study between the concept of interculturality advocated in official documents, with the concept defended by indigenous authors and with the concept present in the master's and doctoral productions of the Graduate Program in Education (GPE) of Federal University of Amazonas (FUA). For the development of this research, a survey of the production of theses and dissertations that populate the institutional repository of UFAM was carried out and three (3) work were selected that met the research criteria, which became our research corpus. Content Analysis was used to qualitatively discuss the data. The research concluded that the concept of indigenous education is presented in the intercultural perspective to empower indigenous subjects for a less unequal dialogue. We also listed the difficulty in creating teaching materials for the development of intercultural teaching practices, which has become a limiting factor in the teaching-learning process of indigenous students in in-

indigenous schools. The conceptions of the authors studied are in line with those of indigenous teachers with higher education, as well as in coherence with the official documents that guide indigenous education policy.

Keywords: Education. Indigenous School Education. Interculturality. Academic production.

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentamos o resultado de um estudo sobre interculturalidade em que foi comparado o conceito de interculturalidade preconizado nos documentos oficiais sobre Educação Escolar Indígena com o presente em produções de mestrado e de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O PPGE/UFAM é um dos programas mais antigos da região amazônica. Foi criado em 1986, apenas com mestrado. A primeira turma iniciou suas atividades no ano de 1987, com 12 ingressantes. Em 2009, o PPGE/UFAM obteve aprovação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para oferta do curso de doutorado, selecionando oito doutorandos (UFAM, 2021) para doutorado. O programa de pós-graduação que estudamos objetiva investigar a educação no contexto amazônico, rico em diversidade cultural e linguística. Conta com a presença do que é nativo (pessoas, as técnicas e suas tecnologias, os conhecimentos, suas artes e os demais traços que compõem a cultura local) e do que é estrangeiro (pessoas, tecnologias, conhecimentos e sua cultura), que juntos provocam interações que modificam o meio local (LIRA, 2015).

A pluralidade do ambiente amazônico apresenta desafios para a Educação Escolar Indígena, ou seja, conciliar ensino-aprendizagem de qualidade, específico e bilíngue que atenda às especificidades ou às particularidades de cada etnia da região, consideran-

do que os processos educacionais não são iguais para todos e, ao mesmo tempo, trate de conhecimentos dos não indígenas necessários à interação entre os povos da região. Por isso, e devido à complexidade do tema, o objetivo do programa de Pós-Graduação em Educação se torna tão relevante. Diante disso, perguntamo-nos: há correlação entre o conceito de interculturalidade preconizado nos documentos oficiais sobre Educação Escolar Indígena e o conceito presente nas produções de mestrado e de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)? Entendemos que analisar as práticas docentes, por meio das produções de teses e dissertações do PPGE/UFAM, nos leva a compreender o posicionamento científico do pesquisador sobre seu objeto de estudo e verificar se seu posicionamento discursivo é colonialista (NASCIMENTO; SOUZA; PEREIRA, 2021).

Para cumprir tal tarefa, selecionamos os trabalhos de Pinto (2011), Santos (2018) e Aguiar (2018), como amostra dos produtos do PPGE. Adotamos as pesquisas bibliográfica e documental como procedimentos de coleta de dados e a Análise de Conteúdo, com referência em Bardin (2011), como procedimento para análise de dados. A abordagem dos dados se deu de forma qualitativa e com uso do método indutivo.

Inicialmente, descreveremos e analisaremos o conceito de educação intercultural, segundo os professores indígenas estudados pelos pesquisadores do PPGE, cujas teses e dissertações foram defendidas entre os anos de 2011 e 2018, na Faculdade de Educação (Faced/UFAM). Posteriormente, analisaremos o conceito de Educação Intercultural Indígena presente nessas produções de mestrado e de doutorado, na sua relação de filiações ou conflitos com as perspectivas indígenas sobre interculturalidade. E, por fim, faremos uma reflexão sobre a prática docente indígena como

lugar de encontro e de efetivação dos saberes indígenas e dos saberes não indígenas.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, de forma a destacar o caminho que nos levou a conhecer e a analisar as produções do PPGE/UFAM. Este estudo apresenta-se a partir de uma abordagem qualitativa, por entendermos que não há como analisar as produções do PPGE/UFAM sobre a prática docente e sua relação com a educação intercultural indígena sem considerar o que Minayo (2002) denomina de uma pesquisa voltada para a realidade social, tendo em vista o mundo dos significados, das ações e das relações humanas.

No que diz respeito aos objetivos desta investigação, eles estão pautados nas pesquisas exploratória e descritiva. As pesquisas exploratórias, segundo Gil (2002, p. 41), visam proporcionar uma familiaridade maior com o objeto e com a investigação.

Realizamos, primeiramente, um levantamento bibliográfico na Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Amazonas (TEDE/UFAM). Em nosso percurso bibliográfico, elencamos livros de autores indígenas como Gersen Baniwa (2019), bem como os autores não indígenas que dialogam sobre as práticas indígenas e sua relação intercultural em um viés crítico, assumindo uma postura descolonizadora. Também, nessa primeira fase, realizamos pesquisa documental, a qual teve o objetivo de “tomar como fonte de coleta de dados apenas documentos, escritos ou não, que constituem o que se denomina de fontes primárias” (LAKATOS, 2017, p. 118). Para a seleção do *corpus* de estudo da pesquisa, embasamos-nos nas etapas estabelecidas por Almeida, 2019, a saber:

Quadro 1 - Percurso para a seleção do *corpus* de estudo, segundo Almeida (2019)

Etapa	Descrição
I - Termos/descriptores	1) formação de professores indígenas; 2) práticas docentes indígenas; 3) prática docente na formação inicial de professores indígenas.
II - Demarcação de tempo para realizar as buscas	No segundo semestre de 2020, foram pesquisados os termos descritores no Sistema de Publicação de Teses e Dissertações - TEDE/UFAM.
III - Base a ser consultada	TEDE/UFAM.
IV - Leitura flutuante (inicial) do material localizado	Com o descritor “formação de professores indígenas”, encontramos 149 ocorrências. Posteriormente, limitamos a pesquisa, verificando os títulos, os RESUMOS e as palavras-chave. Identificaram-se oito ocorrências com o termo “práticas docentes” e três com o termo “prática docente na formação inicial de professores indígenas”.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021), a partir de Almeida (2019).

Terminadas a seleção e a montagem do *corpus* de estudo, passamos para a segunda fase da pesquisa: a análise dos dados, quando utilizamos a Análise de Conteúdo (AC), fundamentada nos estudos de Bardin (2011), que possibilitam descrever e interpretar o conteúdo de materiais, como os documentos legais, as produções científicas, os textos primários ou secundários e assim por diante. Nesta segunda fase, definimos nossas categorias de análise de dados, as quais apresentamos a seguir:

Quadro 2 - Categorias de análise de dados

Categoria principal	Subcategoria	Documentos analisados
Prática docente na formação de professores indígenas	Concepção de prática docente intercultural	Nos documentos oficiais UFAM
	Concepção de prática docente intercultural Saberes indígenas e não indígenas	Nas produções analisadas
Interculturalidade	<ul style="list-style-type: none"> • prática plural; • reconhecimento da diversidade; • liberdade; • democracia; • pluralidade. 	Nos documentos oficiais Constituição Federal (1988), LDBEN (1996), RCNEI (1998) e PNE (2014).
	Educação Intercultural Indígena	Nas produções analisadas

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Sendo assim, como critério de inclusão, definimos: a) as produções relacionadas à questão da **formação de professores indígenas** – neste obtivemos 149 produções; b) **práticas docentes indígenas** – foram destacadas oito produções (teses e dissertações); e c) **prática docente na formação inicial de professores indígenas**, para o qual obtivemos somente três produções que atendiam aos nossos objetivos. Como critério de exclusão, definimos: produções que não tratassem da temática indígena. Diante disso, apresentamos no Quadro 3 os trabalhos selecionados e que constituíram nosso *corpus* de estudo.

Quadro 3 - Produções de Teses e Dissertações sobre a Prática Docente na formação de professores indígenas no PPGE/UFAM

Ord.	Ano	Tipo	Título	Palavras-chave
1	2011	Dissertação	Licenciatura específica para formação de professores indígenas/turma Mura: um balanço dos dois primeiros anos do curso à luz das expectativas dos alunos Autora: Fabiana de Freitas Pinto	- Curso de Licenciatura Específica. - Ensino Superior e Povos Indígenas. - Expectativas dos indígenas Mura.
2	2018	Tese	Formação de Docentes Indígenas: Interculturalidade e prática docente Mura Autora Elciclei Faria dos Santos	- Povo Mura. - Formação docente indígena. - Licenciatura Intercultural. - Prática pedagógica intercultural.
3	2018	Dissertação	Formação de professores Yanomami Autora: Katriny Alves de Aguiar	- Formação de professores indígenas. - Magistério indígena. - Professores Yanomami; - Educação Escolar Yanomami.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Conhecido o percurso metodológico, a seguir vamos apresentar os resultados e discussões.

3. MAPEANDO AS PRODUÇÕES DO PPGE/UFAM SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS DO PROFESSOR INDÍGENA EM FORMAÇÃO

O PPGE/UFAM, até o ano de 2018, possuía 517 produções defendidas, sendo 39 teses e 478 dissertações, das quais selecionamos três trabalhos como objetos de estudo, os quais foram desenvolvidos entre os anos de 2011 e 2018, sendo uma tese e duas dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação investigado.

A primeira produção selecionada foi a dissertação de mestrado de Fabiana de Freitas Pinto, intitulada “Licenciatura específica para formação de professores indígenas/turma Mura: um balanço dos dois primeiros anos do curso à luz das expectativas dos alunos” (2011). Trata-se de um estudo pertencente à linha “Formação do Educador no Contexto Amazônico do PPGE/UFAM” e que teve como objetivo geral verificar o grau de atendimento das expectativas iniciais dos estudantes indígenas após os dois primeiros anos do Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores indígenas/Turma Mura, utilizando para isso o depoimento dos referidos alunos. O citado estudo foi desenvolvido a partir de análise qualitativa de entrevistas semiestruturadas, tendo como *locus* de pesquisa o município de Autazes/AM e abrangeu o universo total de 55 alunos graduandos, 15 destes pertencentes à Licenciatura para Formação de Professores Indígenas/Turma Mura. O estudo de Pinto (2011) se pautou nos princípios da interculturalidade e pretendeu ser uma contribuição para a ampliação do debate sobre a temática do Ensino Superior voltado aos povos indígenas. A pesquisa constatou que o curso investigado tem proporcionado atendimento de for-

ma parcial às expectativas dos alunos, porém também indicou que os sujeitos apresentam satisfação por fazerem parte de uma instituição de ensino superior.

A segunda produção selecionada foi a tese de doutorado de Elciclei Faria dos Santos, intitulada “Formação de docentes indígenas: interculturalidade e prática docente Mura”, defendida em 2018 e vinculada à linha “Formação e Práxis do(a) Educador (a) frente aos Desafios Amazônicos”. O estudo problematizou o tema formação de docentes indígenas, analisado a partir da experiência de elaboração e de implantação do Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas (FPI), turma Mura, buscando compreender a existência da correlação entre a dimensão intercultural da formação docente e a dimensão intercultural da prática pedagógica de docentes indígenas na escola. Essa investigação foi realizada a partir de uma análise qualitativa de observações da prática pedagógica de professores indígenas em duas escolas do povo Mura e de entrevistas semiestruturadas com docentes Mura e com docentes da UFAM que atuaram nos referidos curso e turma. A pesquisa foi orientada pelo método hermenêutico-dialético e ainda envolveu a análise documental. Santos (2018), a partir de seus resultados, defende a tese de que existe uma correlação entre a dimensão intercultural da formação docente e a dimensão intercultural da prática pedagógica de docentes indígenas na escola. Tal prática se caracteriza como intercultural pela forma como os/as docentes Mura articulam os conhecimentos de sua cultura aos de outras sociedades, contextualizando-os, partindo do local para o universal e utilizam saberes das diversas áreas do conhecimento, situando sua prática na perspectiva interdisciplinar e intercultural pela busca do bem-viver. Apontou ainda que o Curso de Licenciatura FPI falhou na perspectiva da interculturalidade crítica, pela fragilidade da inclusão de conhecimentos do povo Mura no processo de formação, por ser uma primeira experiência, pelos limites estruturais, materiais e humanos.

A terceira e última produção selecionada foi a de Katriny Alves de Aguiar, também defendida em 2018, sendo essa uma dissertação vinculada à linha de pesquisa “Formação e Práxis do(a) Educador (a) frente aos Desafios Amazônicos”, intitulada “Formação de professores Yanomami”. O objetivo geral da pesquisa foi analisar as experiências de formação de professores, no âmbito do Magistério Intercultural, oferecidas pela Assessoria de Serviço e Cooperação com o Povo Yanomami (SECOYA) aos Yanomami do rio Marauíá e rio Demini. A metodologia desse trabalho se baseou nos procedimentos da análise documental e no estudo bibliográfico. Aguiar (2018) revelou que os documentos oficiais da ONG mostram o compromisso com o trabalho desenvolvido e a constante intenção de realizá-lo em parceria com os Yanomami, colocando-os em posição de igualdade nas tomadas de decisão a respeito do caminhar dos cursos de formação. Entretanto, apontou também para o fato de que, apesar de todos os aspectos positivos sobre a formação de professores Yanomami, a experiência de formar professores indígenas sem antes garantir a educação básica – alfabetizando adequadamente todos os cursistas na língua materna e ensinando a língua portuguesa, de forma que todos os cursistas se tornassem proficientes em ambas as línguas – pode ter contribuído diretamente para o aproveitamento mediano por parte da maioria dos cursistas, dificultando o entendimento acerca da instituição escolar e, conseqüentemente, de sua implementação adequada em cada escola indígena.

A seguir, vamos apresentar as discussões e os resultados das análises deste *corpus* de estudo apresentado, buscando responder às questões-problemas: Qual o conceito de interculturalidade na perspectiva indígena? Quais perspectivas teóricas sobre interculturalidade os trabalhos em estudo seguiram? Há convergência ou divergência entre a visão do pesquisador e dos indígenas pesquisados nos trabalhos?

3.1 O conceito de educação intercultural na perspectiva indígena nas produções do PPGE: silenciamento ou presença?

A interculturalidade é um dos princípios da educação escolar indígena presentes nos documentos oficiais (CF/88, LDBEN, RC-NEI e PNE) e nos demais documentos norteadores da educação escolar indígena: as diretrizes curriculares nacionais de educação, leis, decretos, etc., o que se configura numa conquista dos povos indígenas ao longo da história brasileira. Diante disso, é de suma importância destacarmos algumas falas advindas de entrevistas com professores indígenas em processo de formação catalogadas por Pinto (2011) e Santos (2018). Elas versam sobre interculturalidade, considerando a realidade e a expectativa do povo Mura, o que vai nos levar ao entendimento do conceito de interculturalidade para os professores indígenas pesquisados.

Para melhor entendimento das análises, identificamos como entrevistado 1 e entrevistado 2 os professores indígenas do trabalho de Pinto (2011) e como entrevistado 3 e entrevistado 4 os professores indígenas do trabalho de Santos (2018). Salientamos que o trabalho de Aguiar (2018) fundamentou-se na análise documental e em estudos bibliográficos, não apresentando dados de natureza enunciativa de sujeitos participantes, por isso não aparecem dados vindos desse trabalho. Feitos os esclarecimentos, passemos às análises e discussões.

Entrevistado 1, professor em formação do povo Mura (PINTO, 2011, p. 73, grifo nosso), declara:

[...] que me chamou bastante atenção, **foi o diálogo dos professores indígenas junto a universitários não índios**, que possibilitou um pouco a troca de experiência no sentido da

educação, ou seja, a educação na interculturalidade (Professor Mura 1²).

Percebe-se que, para o professor Mura, entrevistado 1, o diálogo entre indígenas e não indígenas é essencial para o processo de construção do conhecimento, pois a troca de experiência torna-se importante, tanto para os indígenas quanto para os não indígenas, uma vez que viabiliza a concretização de uma escola Mura intercultural, que permite à sociedade ocidental conhecer o mundo indígena, criando novos valores nesta. Na mesma linha de raciocínio, o entrevistado 2 (PINTO, 2011, p. 84) afirma:

Como universitária, espero me aprofundar mais nos conhecimentos que vêm me trazer novas concepções de como ser uma professora Mura, onde possamos contribuir de forma coletiva na aldeia indígena Mura e saber associá-las interculturalmente, levando ensino de qualidade, onde os alunos possam ter visão ampla de como garantir os seus espaços dentro da sociedade que ele mora e fora dela, trabalhando em cima das suas necessidades (Professor Mura 2).

Ou seja, a educação intercultural indígena não só permite a troca de experiências, como também a compreensão da realidade e da cultura do outro (sejam povos indígenas, quilombola, negro, etc.). Para os professores/as da comunidade Mura, a interculturalidade é importante no processo de formação de professores, pois permite à comunidade indígena entender e conhecer o mundo do lado de fora da aldeia, conhecer e apropriar-se dos conhecimentos advindos do não indígena.

² Na pesquisa de Pinto (2011), a autora denomina o sujeito participante com o termo "Professor".

Em Santos (2018, p. 72), o entrevistado 3 diz que a “[...] interculturalidade com relação até mesmo aos direitos indígenas, passa pelo exercício à diferença e o reconhecimento que nós, também, temos que aprender os nossos limites pelas nossas diferenças”. A interculturalidade para esse participante deve ir além das técnicas, da racionalização do pensamento e outras questões, focando o reconhecimento e o respeito à diferença.

Diante do exposto, podemos compreender que a educação na perspectiva intercultural tem buscado “empoderar os sujeitos indígenas para um diálogo menos desigual, menos assimétrico e menos hierarquizado intra e extra aldeia/escola” (BANIWA, 2019, p. 61), mostrando-nos que os povos indígenas compreendem a necessidade de aprender e de dominar os *modus operandis* e *pensantis* da cultura ocidental, para a defesa de suas culturas e identidades na contemporaneidade (BANIWA, 2019).

Outro ponto a ser destacado nas falas dos participantes indígenas dos estudos de Pinto (2011) e de Santos (2018) é a dificuldade de encontrar ou criar materiais didáticos para o desenvolvimento das práticas interculturais. Segundo o entrevistado 3 (SANTOS, 2018, p. 88, grifo nosso):

A interculturalidade, por exemplo, **temos poucos materiais para trabalhar essa questão e a interdisciplinaridade também**, como temas para dialogar, conhecer a cultura dos nossos outros parentes, outras etnias. Às vezes eu penso que vou lá, aprendo, busco conhecimento e quando eu chego na minha aldeia, cadê os materiais? Como vou fazer?

Para o entrevistado 4 (docente Mura 3 Akuti³) (SANTOS, 2018, p. 142):

³ Nome usado para especificar o participante na pesquisa de Santos (2018).

Isso é difícil porque a gente não tem apoio das famílias e não tem material didático específico. E quando a gente tem uma equipe de professores trabalhando na escola, dois querendo ir para esse lado e cinco querendo ir para o outro, isso é uma dificuldade [...].

Nas falas dos quatro professores indígenas em formação, a prática docente intercultural se torna difícil e, em muitos casos, inaplicável por não haver materiais como suporte necessário para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos nas escolas indígenas. Isso demonstra um aspecto negativo e recorrente no contexto educacional indígena, pois, no ano de 2018, segundo Luciano, Simas e Garcia (2020, p. 598), somente “[...] 53% das escolas indígenas dispõem de material didático específico, mesmo que em alguns casos isso signifique um único livro”, isto é, pouco mais da metade das escolas indígenas no Brasil fazem uso de materiais didáticos específicos, de acordo com suas línguas maternas, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos indígenas. De acordo ainda com os citados autores, do total de 3.345 escolas indígenas distribuídas por todas as regiões do Brasil, apenas 53% utilizam materiais específicos nos processos didáticos pedagógicos da educação escolar indígena (LUCIANO; SIMAS; GARCIA, 2020). Por isso, discutir a questão da interculturalidade, considerando o livro didático, é importante na contemporaneidade, uma vez que essa ferramenta de auxílio ao ensino-aprendizagem é escassa.

A perspectiva da educação intercultural tem ocupado as pautas de lutas do segmento indígena, reivindicando, cada vez mais, o reconhecimento das diferenças e o respeito delas, com direito a definirem como querem essa escola, quais currículos, quais calendários específicos, quais línguas, quais conhecimentos e quais práticas que correspondam às suas

necessidades e realidades distintas (LUCIANO; SIMAS; GARCIA, 2020, p. 599).

Nesse sentido, a importância da utilização de materiais didáticos que valorizem e retratem o ensino indígena e os saberes tradicionais exige, muitas vezes, uma atitude de mobilização do professor indígena para buscar alternativas metodológicas dedicada à efetivação do processo de ensino-aprendizagem que dialogue com os conhecimentos indígenas.

Portanto, a interculturalidade para os entrevistados indígenas visa ao diálogo com todas as culturas, principalmente ao diálogo com a cultura ocidental, promovendo as interações, a interlocução, a reciprocidade e o confronto identitário, sobretudo promovendo e viabilizando o respeito à diferença. Se livros na perspectiva da interculturalidade existissem na escola indígena dos entrevistados, melhor seria a efetivação da educação escolar indígena intercultural.

3.2 O conceito de educação intercultural indígena adotado pelos pesquisadores do PPGE em suas pesquisas de mestrado e de doutorado: filiações ou conflitos com as perspectivas indígena e legislativa sobre interculturalidade?

Nesta seção, passaremos a identificar a perspectiva teórica sobre interculturalidade das pesquisadoras em estudo. Por isso, no Quadro 4, apresentamos a definição de educação intercultural, segundo as autoras Pinto (2011), Santos (2018) e Aguiar (2018).

Quadro 4 - Educação Intercultural Indígena segundo as autoras pesquisadas

Autor	Educação intercultural indígena segundo as autoras
PINTO (2011)	“[...] decisivamente, ultrapassar o campo dos anseios e atingir o cotidiano, a realidade de vida dos povos, sejam eles tradicionais ou não, e captar a riqueza embutida nessa perspectiva para que as relações humanas adquiram cada vez mais sentido. A consciência de que a interculturalidade pode desencadear um processo transformador nas sociedades e nas universidades (que por vez, tem promovido esporadicamente o encontro, o diálogo, a troca de experiências) torna viável a construção de um futuro mais igualitário aos povos e possível a aproximação dos diversos atores sociais através de suas diferenças sem que isso se revele numa afronta, que é o que almejamos” (PINTO, 2011, p. 76-77).
SANTOS (2018)	“[...] está fundamentada no diálogo com o Outro ao promover a convivência com a diferença tanto em termos de cultura quanto de conhecimentos” (SANTOS, 2018, p. 92).
AGUIAR (2018)	“[...] o reconhecimento de escolas indígenas, sendo comunitária, valorizando o uso de elementos culturais nativos e da língua materna, formando pessoas que continuam indígenas e não mais tentando anular suas identidades étnicas, mostra a ruptura imposta com o que antes era pensado como a função da escola para os indígenas; a escola passou a assumir então um novo papel dentro do contexto indígena” (AGUIAR, 2018, p. 40)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Diante do entendimento acerca da educação intercultural indígena adotado pelas autoras Pinto (2011), Santos (2018) e Aguiar (2018), podemos afirmar que a linha de pensamento apresentada está em consonância tanto com os documentos oficiais (CF/88, LD-BEN, RCNEI e PNE), quanto com a concepção do povo indígena participante de sua pesquisa (povo Mura), identificada pelas falas dos professores entrevistados citadas anteriormente.

De acordo com os estudos das autoras supracitadas, a educação intercultural indígena é compreendida como uma articulação entre os saberes indígena e não indígena, isto é, um diálogo e/ou uma troca de experiência entre culturas. Elas compreendem que a educação intercultural indígena é uma conquista desse povo e que hoje isso representa um avanço no campo do direito referente ao reconhecimento de suas culturas, identidades e, sobretudo, ao processo de ensino-aprendizagem diferenciado, como bem destaca Pinto (2011, p. 75):

A interculturalidade ganha cada vez mais destaque no campo educacional/social/cultural por se processar no respeito que devemos ter para com o “outro” e no entendimento de que esse fato não implica apenas em entender ou respeitar suas diferenças, mas enfrentar as relações de poder que, por vez, encarregam-se de firmar (e reafirmar) desigualdades e injustiças.

Ou seja, para a educação escolar indígena ser o que é ou para ser o que se propõe, ela passou por diversas situações ao longo da história do país. Lutas e resistências organizadas por organismos nacionais, internacionais e, principalmente, protagonizadas pelos próprios indígenas, resultando na materialização dos seus direitos na CF/88 e, em destaque, no direito à educação. Nesse viés, Santos (2018, p. 137) afirma que a educação intercultural tem o objetivo de

“ensinar os estudantes a aprender os diversos tipos de retroalimentação e complementaridade existentes entre os distintos saberes. Ao apropriar-se criticamente desses saberes, os/as estudantes podem recriá-los ao longo de seus processos formativos e de sua prática pedagógica”. Isto é, a educação intercultural indígena visa promover a troca de experiência entre diferentes culturas, viabilizando o diálogo intercultural para que os povos indígenas possam ter o conhecimento e o domínio dos saberes do homem ocidental. Segundo Aguiar (2018, p. 40), a interculturalidade representa:

O reconhecimento da especificidade da educação escolar indígena [...] o debate a respeito de sua implementação com metodologias de ensino diferenciadas, sendo os indígenas atores ativos e participativos nas tomadas de decisão relacionadas ao funcionamento de suas escolas.

Diante do exposto, a educação intercultural indígena vem como proposta de uma educação específica e diferenciada, respeitando a realidade e o contexto sociocultural de todos os povos indígenas, fazendo com que os povos nativos se apoderem das ferramentas (saberes e culturas do homem ocidental) e, assim, possam manifestar suas culturas e identidades para outras culturas, sem perderem suas histórias e memórias. A educação na perspectiva intercultural, acima de tudo, “aparece como uma perspectiva alternativa e contra hegemônica de construção social, política e educacional, sendo complexa por estar atravessada por desafios e tensões, tornando necessária a problematização das diferentes práticas sociais e educativas” (CANDAU, 2008, p. 2).

Portanto, o ensino intercultural indígena na atual conjuntura é um desafio, haja vista considerar as especificidades dos contextos educacionais dos povos indígenas em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem, levando em conta não só o contexto da escola in-

dígena, mas também a importância de uma boa formação de professores, que foque nas práticas pedagógicas direcionadas a atender de forma adequada às diversas culturas que permeiam suas realidades. Assim sendo, “realizar esse diálogo intercultural imprime um novo ritmo ao trabalho docente e exige a ressignificação de práticas pedagógicas [...]” (SILVA; REBOLO, 2017, p. 186). Nesse sentido, os dados apresentados pelas autoras apontam para a educação intercultural indígena como um elemento orientador de suma importância para a construção de uma sociedade democrática, humana e plural, em que se viabilize uma articulação de políticas públicas de igualdade e de identidades (PINTO, 2011; SANTOS, 2018; AGUIAR, 2018).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que os pensamentos ou as concepções das autoras Pinto (2011), Santos (2018) e Aguiar (2018) seguem em consonância tanto com os professores indígenas Mura, quanto com os documentos oficiais apresentados, os quais norteiam a educação escolar e a educação superior indígena no Brasil.

3.3 A prática docente indígena como lugar de encontro e efetivação dos saberes indígenas e dos saberes não indígenas

Ao refletirmos sobre o conceito de educação intercultural na perspectiva dos sujeitos indígenas, bem como o conceito de educação intercultural indígena adotado pelos pesquisadores do PPGE em suas pesquisas de mestrado e de doutorado, chegamos, então, à questão da prática docente indígena, tendo em vista o processo de formação inicial e superior desse professor. Convém destacarmos que prática docente é “uma prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação” (FRANCO, 2016, p. 541); uma prática do saber-fazer do professor, repleta de sentidos

e significados, na qual ele é detentor de saberes utilizados em seu campo cotidiano (sala de aula)⁴.

Para Franco (2016, p. 541), a prática docente é assim um relação para o professor:

[O professor] [...] sabe qual é o sentido de sua aula frente à formação do aluno; que sabe como sua aula integra e expande a formação deste aluno; quando esse docente tem a consciência do significado de sua ação, tenho percebido que este professor age diferente: ele dialoga com a necessidade do aluno; ele insiste na aprendizagem do aluno; ele acompanha o interesse do aluno; ele faz questão de produzir aquele aprendizado; ele acredita que este aprendizado será importante para o aluno.

É uma prática que permite ao professor ter o cuidado na construção ou elaboração das atividades escolares para que essas façam sentido e tenham significados para os educandos no processo de ensino-aprendizagem. Para a educação intercultural indígena, essas práticas devem estar pautadas no diálogo, tendo como eixo fundamental a construção e a reinvenção de saberes, valores e práticas interculturais por diferentes grupos socioculturais. Em outros termos, as práticas interculturais devem “promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade” (CANDAUI, 2003, p. 19).

Considerando a perspectiva discutida, verificamos as produções das autoras Pinto (2011), Santos (2018) e Aguiar (2018), observando suas considerações e análise sobre práticas docentes indígenas. Vejamos a síntese dos pensamentos das autoras:

⁴ Conforme Franco (2016, p. 548): “A sala de aula é um espaço onde ocorrem as múltiplas determinações decorrentes da cadeia de práticas pedagógicas que a circundam. Considerando-se a necessidade de olhar essas práticas na perspectiva da totalidade, compreende-se melhor essas relações”.

Quadro 5 - Prática docente intercultural na perspectiva das autoras

Autoras	Concepção sobre prática docente intercultural
Pinto (2011)	“A prática intercultural [...] ultrapassar o campo dos anseios e atingir o cotidiano, a realidade de vida dos povos, sejam eles tradicionais ou não, e captar a riqueza embutida nessa perspectiva para que as relações humanas adquiram cada vez mais sentido” (PINTO, 2011, p. 76).
Santos (2018)	“Percebe-se que a prática docente intercultural para os professores Mura se efetiva a partir da contextualização e articulação dos seus conhecimentos frente aos conhecimentos da sociedade não – indígena na escola numa perspectiva intercultural crítica” (SANTOS, 2018, p. 167).
Aguiar (2018)	“[...] deve realizar constantemente a relação entre o que se está sendo estudado em sala de aula ou através de pesquisas, o conhecimento escolar, com a vida social, individual e problemas relevantes socialmente” (AGUIAR, 2018, p. 74).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Para as autoras, a questão da prática docente indígena é vista e considerada como de suma importância para a atuação do professor em suas comunidades, pois lá, no chão da escola, na comunidade, ele aplicará os conhecimentos adquiridos em seu processo de formação superior, num diálogo com os saberes indígenas, de forma a, por exemplo, construir seus próprios materiais didático-pedagógicos, a fim de sanar a lacuna de materiais para o ensino intercultural. Nesse sentido, Albuquerque, Leite e Castro (2016, p. 21), salientam que:

Para trabalhar, estudar ou propor ações educativas numa sociedade indígena [...], é indispensável conhecer seus saberes e suas tradições, mas para que saíamos de uma concepção de multicultural é preciso compreender o modo de pensar, o modo de sentir, o modo de fazer e o modo de ser [...]. Enxergar o mundo dentro da perspectiva do outrem, esta é a dinâmica da abordagem intercultural.

Dadas a importância para a prática docente e a necessidade de aprofundar e de ampliar discussões sobre a temática, podemos observar algumas lacunas e desencontros na efetivação do ensino-aprendizagem intercultural a partir das falas dos sujeitos indígenas participantes nos estudos das autoras.

Há uma dissonância entre os anseios da comunidade indígena com a formação superior de professores indígenas; uma desarticulação entre a matriz curricular dos cursos de formação superior indígena e os saberes indígenas da comunidade. Segundo os participantes, muitos dos conteúdos ministrados não correspondiam ao contexto escolar em questão (PINTO, 2011; SANTOS, 2018; AGUIAR, 2018). Nesse sentido, Pinto (2011) faz alguns apontamentos importantes para se repensar os cursos de formação superior indígena:

Repensar suas estruturas, o modo como têm se preparado para receber/acolher e dialogar com os povos indígenas e seus saberes;

Promover debates que aproximem os povos indígenas da comunidade acadêmica não-indígena incitando, assim, a prática intercultural entre ambas;

Rever o modo como a temática da educação escolar indígena tem sido incluída em seus currículos (verificando se de fato estão incluídas, e com que perspectiva/abordagem);

Analisar com que frequência se tem promovido ações com o intuito de combater/amenizar o preconceito nos espaços acadêmicos;

Verificar o esforço empreendido institucionalmente para que os Cursos de Licenciaturas Específicas possam prosseguir sem a necessidade de renovação de intermináveis e incertos Editais e, com isso, passe a ser regido não pela inconstância dos programas que os apoiam financeiramente, mas como uma política pública de ação afirmativa;

Refletir, de modo geral, sobre que pilares os Cursos de Formação de Professores têm se dado, se os professores responsáveis pela realização das disciplinas têm sido sensíveis à temática, se tem levado em consideração a realidade dos povos, suas culturas, seus projetos, etc.;

Construir processos avaliativos que auxiliem efetivamente na melhoria dos Cursos de Licenciaturas e não apenas que sirvam como mera formalidade institucional (PINTO, 2011, p. 106-107).

Em relação aos apontamentos da autora, observam-se a importância e a necessidade de reforçar o diálogo entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as comunidades indígenas para haver: o processo de acolhimento, formação eficiente e permanência dos povos indígenas nas instituições superiores de ensino.

Santos (2018), em suas considerações finais, reconhece os avanços dos direitos no campo da educação escolar indígena. Tais

avanços estão “diretamente ligados à formação e prática intercultural de docentes mura que são chamados a participar do debate como lideranças intelectuais” (SANTOS, 2018, p. 165). A autora ainda destaca que a formação e a prática docente indígena no curso de licenciatura intercultural para o povo Mura são “uma base sólida para o domínio de saberes necessários para o convívio com a diversidade, para promover mudanças e construir novas posturas interculturais” (SANTOS, 2018, p. 164).

Se o diálogo entre a universidade e os povos indígenas ocorresse de forma mais efetiva, considerando a legislação dos cursos de formação de professores e as matrizes curriculares, as necessidades educacionais dos povos indígenas não estariam tão distantes, pelo contrário, a estreita relação entre ambos traria mudanças substanciais no ensino superior indígena para que ocorresse, por exemplo, a descolonização dos conteúdos, como bem destaca Santos (2018, p. 169, grifos nossos):

A relação de diálogo com os povos indígenas move ideias e ações em práticas concretas, canais de acolhimento das epistemologias indígenas no sentido de incluir seus conhecimentos nos currículos de cursos de ensino superior, na formação de docentes indígenas e não-indígenas e **provoca fissuras nas estruturas cristalizadas das Instituições de Ensino Superior - IES** e dos demais Sistemas de Ensino que ainda excluem a diferença [...].

Tanto a formação quanto a prática docente indígena dependem do diálogo entre IES e comunidade indígena. Os saberes indígenas e os saberes não indígenas são de suma importância para que ocorra o encontro e a efetivação da educação intercultural indígena em nível superior e na escola de comunidade indígena. Aguiar (2018, p. 99) também destaca a necessidade de formação:

[...] formação continuada para os professores em serviço, principalmente que possam garantir que todos se tornem proficientes na língua portuguesa e língua materna, posto que somente assim é possível garantir que será possível que cada um possa prosseguir com estudos autônomos, melhorando sua prática profissional constantemente.

Constata-se ainda que o processo formativo é contínuo e exige a participação dos docentes, os quais devem estar envolvidos com a prática intercultural de modo crítico e participativo, buscando o enriquecimento de suas atividades, com o intuito de promover a ressignificação das práticas pedagógicas. Nessa direção, Aguiar (2018) indica, no fim de sua pesquisa, que é necessário promover ações que apoiem a implementação de locais de aprendizagem capazes de contribuir para a formação do docente, de modo que, nas etapas de estudos destes profissionais de cursos de formação, o professor formador possa considerar os processos educacionais de cada realidade indígena.

Diante desse processo educacional, permeado de outros processos formativos que configuram a realidade escolar, é imprescindível que a formação docente de nível superior de professores indígenas seja pautada numa proposta de ensino que leve em consideração o conhecimento e a apropriação dos documentos oficiais do país. Esses orientam o ensino intercultural, do contexto sócio-histórico e político das comunidades indígenas, dos conhecimentos tradicionais e da cultura. Diante de tais particularidades, é importante que a formação de professores indígenas de nível superior esteja ancorada numa proposta de ensino fundamentada por uma perspectiva educacional que preze pela realidade das comunidades indígenas, num constante diálogo intercultural com os saberes tradicionais, com o conhecimento científico ocidental e distintos conhecimentos indígenas. Trata-se de habilitar professores indígenas para o exercício da

docência nas escolas das aldeias, respeitando-se a cosmovisão, os valores e o legado de conhecimentos das diferentes etnias (JANUÁRIO, 2003).

Nessa ótica, é importante referenciar o exercício da docência nas próprias comunidades indígenas onde a escola está inserida, representando um espaço de compartilhamento e valorização de saberes próprios e originários, sendo a escola “conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la” (BRASIL, 1998 p. 22). Isso traz a possibilidade de estudar o processo histórico-cultural das comunidades indígenas, sendo pertinente destacar que a relação de descolonização interfere diretamente no processo educacional, pois, segundo Barreto Tukano, em entrevista a Nogueira e Araújo (2019), “[...] descolonizar é trazer novos conceitos indígenas para o debate, e não aprender conceitos para entender nossos conhecimentos”.

Desse modo, urge a realização de diálogos formativos nas universidades para estimular um processo educativo que materialize as conquistas das comunidades indígenas e esteja voltado ao reconhecimento de uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, de acordo com as perspectivas e valores dos povos indígenas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa deixou evidente que as obras das autoras pesquisadas adotaram, sob diferentes pontos de vista científicos, a educação indígena na perspectiva intercultural para “empoderar os sujeitos indígenas para um diálogo menos desigual, menos assimétrico e menos hierarquizado intra e extra aldeia/escola” (BANIWA, 2019, p. 61). Após análises, podemos dizer que os pensamentos ou as con-

cepções das autoras seguem alinhados aos dos professores indígenas com formação superior, bem como em coerência com os documentos oficiais norteadores da política de educação indígena.

Outro ponto a ser destacado se refere às falas dos participantes indígenas nos estudos de Pinto (2011) e de Santos (2018). Eles apresentaram a dificuldade de criação de materiais didáticos para o desenvolvimento das práticas docentes interculturais, tornando-se um fator limitante no processo de ensino-aprendizagem dos alunos indígenas nas escolas indígenas. Sendo assim, nos deparamos com a importância de se intensificar o diálogo entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as comunidades indígenas, a fim de que os discentes em formação tenham em suas disciplinas a realidade dos seus povos, suas culturas e projetos educacionais, todos sensíveis à temática indígena, e que sua formação seja voltada também para os conhecimentos de produção de materiais didáticos, de forma a haver indígenas capazes de minimizar o problema de falta de material didático intercultural para as escolas em que atuam.

Ainda no tocante aos estudos de Pinto (2011), Santos (2018) e Aguiar (2018), foi possível identificar que a educação intercultural indígena é compreendida como uma articulação entre os saberes indígenas e não indígenas, isto é, um diálogo e/ou uma troca de experiência entre culturas. Constatamos ainda que as produções das autoras sinalizaram que alguns professores em formação destacaram uma desarticulação entre a matriz curricular dos cursos de formação superior para indígenas e os saberes indígenas necessários para a realidade escolar da comunidade. Assim, para os participantes das referidas pesquisas, muitos dos conteúdos ministrados não correspondiam ao contexto escolar indígena (PINTO, 2011; SANTOS, 2018; AGUIAR, 2018).

Pinto (2011) e Santos (2018) apresentaram conceitos similares quanto à atuação docente condicionada à elaboração de projetos

educacionais interculturais articulados aos conhecimentos culturais dos povos indígenas com os conhecimentos científicos da academia. Por sua vez, identificamos, no estudo de Aguiar (2018), apenas a discussão sobre etapas formativas do magistério intercultural, sem debater a atuação docente indígena.

Por fim, entendemos que a prática docente precisa promover a interculturalidade, pois, se esta se efetivar, será possível fortalecer os saberes indígenas e, ao mesmo tempo, relacioná-los com os saberes não indígenas. Nessa perspectiva, a atuação docente é o que sustentará a prática intercultural dos formadores, articulando, em seu fazer pedagógico, os princípios interculturais para a formação acadêmica dos professores indígenas, a fim de prepará-los para a atuação tanto na realidade indígena quanto na não indígena. Para tanto, a universidade precisa assegurar o diálogo com os povos indígenas, com o intuito de dispor a eles uma formação intercultural.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, K. A. **Formação de Professores Yanomami**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2018.

ALMEIDA, Luiz Fernando Correia de. **Comunicação científica e movimento de acesso aberto: constituição e potencialidades para o processo educacional no PPGE/UFAM**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2019.

BANIWA, Gersen. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BARDIN, Laurence **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998 (RCNEI)**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, V. M. A diferença está no chão da escola. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 8., 2008. **Anais** [...]. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CANDAU, V. M. **Relatório da Pesquisa Universidade, Diversidade Cultural e Formação de Professores**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC-RIO, 2003.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [online]**. v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 26 jan. 2022.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília/DF: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JANUÁRIO, Elias. Formação de professores indígenas em nível superior: A experiência do 3º grau indígena. In: RAMOS, M., N. *et al.*

(org.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: MEC, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIRA, Lourdes Benedita de Oliveira. **Estética e imagem pessoal**. O uso das tecnologias da informação e comunicação no curso de formação do tecnólogo na modalidade a distância. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

LUCIANO, R. R. F; SIMAS, H. C. P; GARCIA, F. M. Políticas públicas para indígenas: da educação básica ao ensino superior. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 571-605, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NASCIMENTO, C. A. R.; SOUZA, Érica de S.; PEREIRA, L. B.; SIMAS, H. C. P. Indigenous Higher Education from an Intercultural. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 10, n. 2, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12979>. Acesso em: 17 set. 2021.

NOGUEIRA, Caroline; ARAÚJO, Camila. **Uma epistemologia a partir da teoria indígena: entrevista com João Paulo Barreto Tukano**. Disponível em: <https://emporiododireito.com.br/leitura/uma-outra-epistemologia-a-partir-da-teoria-indigena-entrevista-com-joão-paulo-lima-barreto-tukano>. Acesso em: 24 jul. 2021.

PINTO, F. F. **Licenciatura específica para formação de professores indígenas/turma Mura**: um balanço dos dois primeiros anos do curso à luz das expectativas dos alunos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2011.

SANTOS, E. F. **Formação de docentes indígenas**: interculturalidade e prática docente Mura. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2018.

SILVA, V; REBOLO, F. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, Campo Grande, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar., 2017.

DOS AUTORES¹

Alexandre da Silva de Melo (UFNT). Mestrando pelo programa de pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT-2021). Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, pela Universidade Federal do Tocantins (2018). Professor da Rede Estadual de Ensino no Colégio Militar do Estado do Tocantins - Jorge Humberto Camargo, em Araguaína-TO. Graduado em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (2021). cursando especialização em Arte e Educação Contemporânea (UFT- 2021). Pós-graduado em Psicomotricidade pela Faculdade Educacional da Lapa (2021). Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino do Léxico- Lexicologia, Lexicografia, atuando principalmente nas seguintes temáticas: gramática, produção de textos normativos, normatividade, tipologias gramaticais. Interessa-se também por estudos de aplicação da sintaxe, da semântica e da pragmática ao Ensino de Língua Portuguesa. E-mail: alexandremlco95@gmail.com

Ana Claudia Castiglioni (UFNT). Possui graduação em Letras, Habilitação Português e Inglês pela UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2005), mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2008), doutorado pelo programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Unesp - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de São José do Rio

¹ Os autores que constam nesta seção são referentes aos volumes I e II desta obra.

Preto-SP e é professora adjunta nível IV da Universidade Federal do Tocantins, atuando no curso de Letras do campus de Araguaína, no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (Mestrado e Doutorado) e no Mestrado Profissional em Letras. É membro efetivo do Grupo de Trabalho em Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL e atua nas seguintes áreas: Lexicologia e ensino, Lexicografia, Lexicografia Pedagógica, Terminologia e Toponímia. E-mail: anacastiglioni@mail.uft.edu.br

Ana Lúcia Pinto da Silva Lino (UFNT). Doutoranda em Letras no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT. E-mail: ana_econ@uft.edu.br

Andréa Christina Mendes Franco (UFNT). Possui bacharelado em Língua Portuguesa e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2005). Atualmente é mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins – PPGL/UFNT. E-mail: andreafranco@gmail.com

Ângela Maria Silva (UFNT). Doutoranda pelo PPGL/UFNT. Mestre em Odontologia com ênfase em diagnóstico por imagem. E-mail: angelaalunadoutorado@gmail.com

Carla Bastiani (UFNT). Professora do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), campus Gurupi. Doutoranda e mestra em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL), pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). E-mail: carlabastiani@gmail.com

Camila Rodrigues Viana (UFNT). Professora da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus Imperatriz. Doutoranda e mestra em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL), pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). E-mail: teachercamilars@gmail.com

Cassandra Augusta Rodrigues do Nascimento. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas, com bolsa Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam), no período de 2019 a 2021. Especialização em Docência Superior pela Universidade Federal do Amazonas. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas. Pedagoga da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas (Seduc). E-mail: cassandraaugusta@gmail.com

Danielle Mastelari Levorato (UFNT). Universidade Federal do Norte do Tocantins UFNT. Doutoranda do PPGL/UFNT. Possui graduação em Direito pela Fundação de Ensino “Eurípides Soares da Rocha” (1998) e mestrado pelo Centro Universitário Eurípides de Marília - UNIVEM (2004), além de pós-graduação lato sensu em Direito Processual Civil e Direito Empresarial pela mesma instituição. É professora adjunta, da Universidade Federal do Norte do Tocantins do curso de Licenciatura em Letras. É professora extencionista, atuando à frente de questões indígenas, especialmente com os povos Krahô e Apinayé no Tocantins. E-mail: daniellemastelari@hotmail.com

Denyse Mota Silva. Doutora e mestre em Ensino de Língua e Literatura (UFT/Araguaína). Especialista em Metodologia do Ensino Superior (Centro Universitário UNIRG). Especialista em Língua Portuguesa (Unievangélica). Graduada em Letras Português/Inglês

(Unievangélica). Vinculada ao grupo de pesquisa da Rede Internacional das Escolas Criativas-RIEC-TO. Membro do Comitê de Ética e Pesquisa-CEP/FACIT. Vasta experiência na área de Ensino e Gestão Escolar, exercendo função de direção e coordenação, na função de Direção de Ensino na Fundação de Medicina Tropical do Tocantins-Funtrop. Responsável pelas atribuições de supervisionar e executar todos os processos educacionais e administrativos referentes ao ensino superior, em alinhamento às demandas definidas pela regulação através da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior-Seres/MEC. Atua também na Coordenação Geral/Facit no ensino superior. Atuou nos processos de acompanhamento e supervisão das atividades dos coordenadores de curso referentes às ações pedagógicas e de seu funcionamento e na supervisão de coordenação do NAPE/Facit, no acompanhamento dos trabalhos de orientação educacional e psicopedagógica referente ao ensino dos discentes até no encaminhamento profissional de sua carreira, e também no planejamento de curso de nivelamento, oficinas, palestras e outros. Na função de procuradora institucional (PI)/Facit atua na responsabilidade pelas respectivas informações no Cadastro e-MEC e nos processos regulatórios correspondentes, bem como pelos elementos de avaliação, incluídas as informações necessárias à realização do Enade. Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Universidade do Tocantins (Unitins). E-mail: denyse@faculdadefacit.edu.br

Edisselma dos Santos Alecrim (UFNT). Mestra em Desenvolvimento Regional, secretária executiva na Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT. E-mail: selmalecrim@uft.edu.br

Enilde Leite de Jesus Faulstich (UFRJ/UnB). Graduada em Língua Portuguesa (UFRJ e UnB), mestre em Linguística (UnB) e dou-

tora em Filologia e Língua Portuguesa (USP). Desenvolveu estágio de pós-doutorado (pós-doc) em Linguística -Terminologia e Políticas Linguísticas - na Université Laval de Québec, Canadá. Professora associada da Universidade de Brasília. É docente e pesquisadora do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) do Instituto de Letras (IL) da UnB. Desenvolveu projeto para a criação do curso de Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL), implantado no LIP/IL/UnB desde 1998, com a meta de desenvolver ensino do português no Brasil e no exterior. Com essa experiência, atua, principalmente, em Língua Portuguesa como L1 e L2, Lexicografia, Lexicologia, Terminologia, Terminografia, Crítica de dicionários, Política de Língua, Políticas Linguísticas e Língua de Sinais Brasileira - LIBRAS - no contraste com o Português (L2). É coordenadora do Centro de Estudos Lexicais e Terminológicos (Centro Lexterm) da UnB. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/LIP/IL/UnB) por 2 gestões - 2016-2018; 2018-2020. Universidade de Brasília UnB. E-mail: E-mail: enildef@uol.com.br

Erika de Souza Luz (IFTO/UFNT). Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT-2021). Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA (2001). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Tocantins-IFTO/Campus Palmas. Possui especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (2003), mestrado em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias-PT (2011), Mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Tocantins-UFT/Porto Nacional (2019). E-mail: erikaluz5883@gmail.com

Evelyn Moreira de Almeida (UFAC). Universidade Federal do Acre, graduada em Letras-Libras, e-mail: evelyn.ma35@gmail.com

Fabiane Silva Barroso (UFNT). Possui bacharelado em Psicologia pela Universidade Fumec (2016). Atualmente é mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins - PPGL/UFNT. E-mail: fabiane.barroso@uft.edu.br

Fernando Eustáquio Guedes (UFNT). Possui mestrado em Estudos da tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2020), é doutorando em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins - PPGL/UFNT. E-mail: fernando.guedes@ufra.edu.br

Francisca Martim Cavalcante (UFNT). Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (2014) e mestrado em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (2018). E-mail: franciskavalcante@hotmail.com

Francisco Edviges Albuquerque (UFNT). Possui mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (1999) e doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2007). Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Norte do Tocantins. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística e Dialectologia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação escolar indígena, língua Apinayé, interculturalidade e educação indígena. Professor do curso de Educação continuada para os professores indígenas e não

indígenas da Educação Básica do Estado do Tocantins, no período de 2000 a 2014. E-mail: fedvigés@uol.com.br

Géssica Gonçalves Santos (UFNT). Graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. Aluna especial da disciplina de “Etnolinguística e Ensino” pela Universidade Federal do Norte do Tocantins. E-mail: gguessica.ufba@gmail.com

José Gustavo Martins (Uemasul). Mestrando em Letras pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (Uemasul) - 2020 a 2022. Especialista em Gestão Educacional e Escolar pela Universidade Estadual do Maranhão (Uema). Especialista em Informática na Educação pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão. Graduado em Letras (Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas) pela Faculdade do Maranhão (FACAM). Professor de Língua Portuguesa na rede estadual do Maranhão desde 2016. Membro pesquisador do grupo de pesquisa Língua, Cultura, História e Poder - LINCHI sob coordenação da professora doutora Maria Célia Dias de Castro desde 2018. Atua principalmente nos seguintes temas: Onomástica, Socionomástica, Toponímia, Educação e Tecnologias. E-mail: z.gustavo2009@hotmail.com

Hellen Cristina Picanço Simas. Professora associada da Universidade Federal do Amazonas. Possui doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2013); mestrado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2009); graduação em Le-

tras pela Universidade Federal do Amazonas (2006). Estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense - UFF (2018) e estágio pós-doutoral, em andamento, no Programa de Pós-Graduação de Letras: ensino de língua e literatura da Universidade Federal de Tocantins - UFT. Líder do Núcleo de Estudos de Linguagens da Amazônia (Nel-Amazônia/CNPq). Membro do programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas. Linguista e coordenadora de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. E-mail: hellenpicanco@ufam.edu.br

Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio. Professora adjunta III da Universidade Federal do Amazonas, doutora em Linguística pela (UFRJ). Mestre em Ciências da Linguagem pela Unisul, especialista em Língua Portuguesa com ênfase em Produção Textual (UFAM), licenciada em Letras - Língua e Literatura Portuguesa pela UFAM. E-mail: ligiane@ufam.edu.br

Luiz Fernando Correia de Almeida. Bacharel em Biblioteconomia (2017) e mestre em Educação (2019), com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam), pela Universidade Federal do Amazonas. Atualmente cursa especialização *lato sensu* em Ensino de Ciências pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM). É funcionário da Biblioteca da Esc. Sesi Abrahão Sabbáh e presidente do Conselho Regional de Biblioteconomia da 11ª Região. E-mail: luizfernanalmeida@gmail.com

Marcilene de Assis Alves Araújo (UnirG). Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura - PPGL, da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT, Campus Araguaína. Mestre em Linguística pela Univer-

sidade Presbiteriana Mackenzie - SP (2005). Professora adjunta I, na Universidade de Gurupi - UnirG - TO. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura - PPGL, da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT, Campus Araguaína e pesquisadora do Laboratório de Línguas Indígenas - LALI, da mesma universidade. E-mail: marcilenearaujo@unirg.edu.br

Maria Célia Dias de Castro (Uemasul). Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Universidade Estadual da Região do Tocantins (PPGLe UEMASUL). Mestrado e doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2008; 2012). Realiza pesquisas em Estudos do léxico e Ecolinguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Toponímia, Municípios Maranhenses, Região de Balsas-MA, Sertanejo, Língua, Cultura e História. Coordenadora do projeto Atlas Toponímico do Estado do Maranhão - Atema, financiado pela Fapema. E-mail: celialeitecastro@hotmail.com

Nunes Xavier da Silva (Seduc-GO). Doutorando em Ensino de Língua e Literatura na Universidade Federal do Norte do Tocantins (2020), campus Araguaína. Professor da Seduc-GO, Aruanã-GO. E-mail: nunessofia@hotmail.com

Paulo Hernandes Gonçalves da Silva (UFNT). Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins - PPGL/UFNT, Campus Araguaína - TO. Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté - SP. Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade Integrada de Amparo - SP. Licenciado em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão - Campus

Imperatriz - MA. Professor efetivo do Instituto Federal do Tocantins - IFTO, lotado no Campus Araguatins - TO. Líder do grupo de pesquisa “Conhecimento, educação e sustentabilidade em ação”. E-mail: paulohg@ifto.edu.br; pauloimper@hotmail.com

Raimunda da Silva Nunes (UFNT). Doutoranda em Letras: Língua e Literatura pelo PPGL - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins /UFNT/Campus de Araguaína. Mestrado em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Lisboa/PT (reconhecido pela USP), especialização em Língua Portuguesa; Gestão e Responsabilidade Social; Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas, e graduada em Pedagogia pela Universidade da Amazônia – Unama. Atualmente é professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, e Filosofia no Ensino Médio. E-mail: nunes.silva@mail.uft.edu.br

Raquel Silva Barbosa Andrade. Professora da Rede Pública Estadual do Tocantins, licenciada em Letras pela Fundação Universidade do Tocantins - Unitins, tecnóloga em Educação Profissional pela Unisul, bacharel em Direito pela FACDO/TO, especialista em Pedagogia Escolar, Educação de Jovens e Adultos, Educação Inclusiva, Ciências da Educação e Direito Civil e Processo Civil, raquelgabi2@hotmail.com

Robbergson Andrade Duarte (UFNT). Graduado em Gestão de Turismo pela Universidade Federal do Tocantins (2018). Atualmente é mestrando do Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL) pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), bolsista pesquisador da Capes na área da Etnolinguística e Educação Escolar Indígena. E-mail: robbergson@gmail.com

Rosineide Magalhães de Sousa (UnB). Professora associada da Universidade de Brasília - UnB, lotada no campus de Planaltina-DF, atuando no curso: Licenciatura em Educação do Campo, na área de Linguagem: Linguística. Está credenciada no Programa de Pós-Graduação de Linguística - PPGL/UnB. Foi coordenadora institucional do PIBID Diversidade - UnB/Capes, de 2014 a 2018. É pesquisadora do Observatório da Educação do Campo, da Capes. É líder do grupo de pesquisa Sociolinguística, Letramentos Múltiplos e Educação (Soleduc), certificado pelo CNPq. É licenciada em Letras pela Universidade Católica de Brasília (1997), mestre (2001), doutora (2006) em Linguística (Sociolinguística) pela Universidade de Brasília. Pós-doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Campinas (2019). Foi professora de inglês e português da Educação Básica, na Secretaria de Educação do Distrito Federal e na rede particular de ensino do DF. Desde 2001, trabalha com a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, nas modalidades presencial e a distância, na análise e elaboração de material didático de Língua Portuguesa, docência e coordenação pedagógica. Os temas de estudo e pesquisa são: Sociolinguística, Letramento como prática social, leitura e escrita, Gêneros discursivos, Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Formação de Professores, na perspectiva do método etnográfico. Ainda trabalha com Autoetnografia e Netnografia (etnografia na internet). Atualmente, coordena a Área de Educação e Linguagem da Faculdade UnB Planaltina. Universidade de Brasília UnB. E-mail: rosimaga@uol.com.br

Severina Alves de Almeida Sissi (FACIT/UFNT). Pós-doutorado em Letras pelo PPGL - Programa de Pós Graduação em Letras da UFNT - Universidade Federal do Norte do Tocantins. Área de Concentração: Ensino e Formação de Professores de Línguas e de Literatura. Linha de Pesquisa: Teoria, análise linguística e diversidade

cultural em contexto de formação (2021). Doutora em Linguística (Sociologia da Linguagem) com ênfase em Linguagem e Sociedade, Interação Sociocultural e Letramento UnB (2015). Possui mestrado em Ensino e Formação de Professores de Língua e de Literatura, Linguagem, Educação e Diversidade Cultural pela Fundação Universidade Federal do Tocantins UFT (2011). É graduada em Pedagogia pela UFT (2009). Professora titular da Faculdade de Ciências do Tocantins (Facit) atuando nos cursos de graduação: Bacharelado em Odontologia, Bacharelado em Direito, Bacharelado em Medicina Veterinária, Bacharelado em Administração de Empresas, Tecnológico em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnológico em Radiologia e Bacharelado em Enfermagem. Atuou como professora no curso de Biologia a Distância EaD da Universidade Aberta do Brasil (Universidade Federal do Tocantins) (2010-2013). Atuou como Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo LEdoC - FUP - Faculdade da UnB de Planaltina (2014-2016). Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências do Tocantins CEP-Facit; coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico da Faculdade de Ciências do Tocantins NAP-Facit. E-mail: sis-si@faculdadefacit.edu.br

Shelton Lima de Souza (Ufac). Universidade Federal do Acre, mestre e doutor em Linguística e professor de Linguística no Centro de Educação, Letras e Artes/CELA/UFAC. E-mail: shelton.souza@ufac.br

Simara Sousa Muniz (UFNT). Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura - PPGL da Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína-TO. Possui mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura-UFT (2017). Graduada em Letras pelo Centro Universitário Internacional - Unin-

ter (2019). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa - FAEL (2014). Atualmente, vinculada ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins - Unitins. Membro do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP da Faculdade de Ciências do Tocantins - FACIT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5712970996850848>. ORCID: (<https://orcid.org/0000-0001-9725-1970>). E-mail: simaramuniz@hotmail.com

Solange Cavalcante de Matos (UFNT/IFTO). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura - PPGL, da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT, Campus Araguaína. Mestra em Linguística pela Universidade de Brasília - UnB (2014). Professora efetiva do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO, Campus Gurupi. Pesquisadora do Laboratório de Línguas Indígenas - LALI, da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT, Campus Araguaína E-mail: solagematos@ifto.edu.br

Vanessa Nunes Da Silva. Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (2014). Atualmente é professora assistente da Universidade Estadual do Maranhão. Tem experiência na área de Letras, Linguística, atuando nos seguintes temas: Toponímia, Formação docente e Tecnologias digitais. E-mail: vanessanead@hotmail.com

Vivian Gonçalves Louro Vargas. Universidade Federal do Acre. Mestra. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em letras: Linguagem e Identidade da UFAC e professora de Libras no Centro de Educação, Letras e Artes/Celpa/UFAC. E-mail: vivian.vargas@ufac.br



DANIELLE MASTELARI LEVORATO (UFNT). Universidade Federal do Norte do Tocantins UFNT. Doutoranda do PPGL/UFNT. Possui graduação em Direito pela Fundação de Ensino “Eurípides Soares da Rocha” (1998) e mestrado pelo Centro Universitário Eurípides de Marília - UNIVEM (2004), além de pós-graduação lato sensu em Direito Processual Civil e Direito Empresarial pela mesma instituição. É professora adjunta, da Universidade Federal do Norte do Tocantins do curso de Licenciatura em Letras. É professora extencionista, atuando à frente de questões indígenas, especialmente com os povos Krahô e Apinayé no Tocantins. E-mail: daniellemastelari@hotmail.com



FRANCISCO EDVIGES ALBUQUERQUE (UFNT). Possui mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (1999) e doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2007). Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Norte do Tocantins. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística e Dialetologia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação escolar indígena, língua Apinayé, interculturalidade e educação indígena. Professor do curso de Educação continuada para os professores indígenas e não indígenas da Educação Básica do Estado do Tocantins, no período de 2000 a 2014. E-mail: fedvigis@uol.com.br



NUNES XAVIER DA SILVA. Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (2003), mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2017), doutorando em Ensino de Língua e Literatura na Universidade Federal do Tocantins (2020), campus Araguaína. Atualmente é professor do Ensino Fundamental e Ensino Médio, da Rede Estadual de Ensino de Goiás - Colégio Estadual Dom Cândido Penso, Aruanã-GO. A pesquisa de Mestrado foi na área da Sociolinguística, com ênfase em Políticas Linguísticas e Planejamento Educacional de grupos minoritários em Aruanã, Povo Karajá. No doutorado pesquisa Educação Indígena do Povo Krahô, na terra Manuel Alves, no município de Goiatins-TO.

Os onze capítulos que compõem este volume II oferecem subsídios teóricos para uma reflexão sobre as mais variadas temáticas abordadas em cada texto apresentado neste volume, buscando um olhar (inter)transcultural para a temática dos povos indígenas do Tocantins, por meio das pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas-NEPPI, além do olhar voltado para a Educação Escolar Indígena de base intercultural e diferenciada.



O livro é voltado para os alunos de graduação e de Pós-graduação em áreas afins, bem como para os interessados nas pesquisas com povos indígenas, visto que possibilita ao leitor um contato com as teorias abordadas pelos autores, e como forma de estabelecer comparações entre os modelos teóricos.

Professor João Suanno, prefaciador deste volume. "apresenta os capítulos deste livro, buscando levar, você leitor, à entrada de cada universo proposto dentro de cada capítulo a fim de que possa se dirigir ao mergulho textual e linguístico das obras de tão diversos autores, que nos trazem pesquisas e discussões contextualizadas com a realidade atual das comunidades indígenas que habitam essa região do país."

Francisco Edvigés Albuquerque



ISBN 978-65-84519-77-0



9 786584 519770