



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGL

**ROSIMAR LOCATELLI**

**AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PELOS ALUNOS  
APINAYÉ DA ALDEIA SÃO JOSÉ**

ARAGUAÍNA – TO

2016

**ROSIMAR LOCATELLI**

**AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PELOS ALUNOS  
APINAYÉ DA ALDEIA SÃO JOSÉ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Mestrado e Doutorado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Araguaína – TO, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque

Araguaína – TO

2016

**ROSIMAR LOCATELLI**

**AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PELOS ALUNOS  
APINAYÉ DA ALDEIA SÃO JOSÉ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Mestrado e Doutorado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Araguaína – TO, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque

Aprovada em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque  
(Orientador)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Raimunda Benedita Cristina Caldas  
(Membro Externo –UFPA)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Karylleila dos Santos Andrade  
(Membro Interno - UFT)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Maria José de Pinho  
(Suplente – UFT)

Ao Virgílio e ao Paulinho, meus  
companheiros de todas as horas.  
Comigo dividiram sorrisos e  
lágrimas. Vocês são a minha  
esperança e minha força.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Senhor DEUS. Agradeço pela Vida, pela Força, pela Bondade, pelas mãos que me enviastes e pelas vezes que senti sua presença durante esta jornada. Foi pela TUA misericórdia que cheguei aqui. Minha alma, mais que satisfeita, sente-se desprovida de palavras para agradecer a todos que me apoiaram nessa caminhada. Como uma boa política que sou, não gostaria de esquecer ninguém. Por isso, agruparei o “meu povo”, minha família, meu bem mais precioso, que sempre foi minha base, meu alicerce. Minha amada mamãe – exemplo de fé e de luta – e meu pai, ambos largaram tudo para cuidar do meu filho para que eu pudesse estudar. Sem isso não conseguiria chegar aqui, muito obrigada por tudo! Irmãos, cunhadas, cunhado, sobrinhas e sobrinhos, agradeço pelo carinho e apoio. Em especial aos meus amados filhos, que foram desde sempre minha maior fonte de coragem e determinação.

Ao povo Apinayé pela acolhida, pelo café, pelo amor e sabedoria compartilhada. Agradeço, em especial ao Cacique Davi Wamimen Chavito, Ana Rosa, Cassiano, Ana Célia, as senhoras idosas que muito contribuíram com suas narrativas, obrigada, à Fernanda Leal da Silva Matos, professora de Língua Portuguesa da escola Mãtyk da Aldeia São José. Grande colaboradora que tem na alma a mesma grandeza do povo Apinayé. Sua ajuda foi infinitamente relevante para a conclusão deste estudo.

Ao Anjo bom que Deus colocou na minha vida. Nos momentos mais atribulados segurei em sua mão. És minha fonte de luz e inspiração – Severina Alves de Almeida (Sissi) – sua caminhada é abençoada pelo grande ser humano que és. Sou imensamente grata a você por tudo que fez por mim e pelo meu filho; e, pelo exemplo que és como acadêmica e profissional.

Ao meu Mestre e Orientador, Prof. Dr. Francisco Edvigés Albuquerque, que me fez ver a vida acadêmica com outro olhar, muito me ensinou nesses anos de caminhada. Algo maior que carregarei para toda a vida, é a humildade. Um exemplo de homem humano e profissional.

Aos professores de graduação, que acreditaram no meu potencial: Prof. Nataniel da Vera Cruz; Profa. Arinalda Locatelli, Prof. Francisco Gonçalves e ao Prof. Dr. Cleomar Locatelli. Eles foram fonte de inspiração e incentivo.

À Profa. Dra. Raimunda Benedita Cristina Caldas (UFPA), à Prof<sup>a</sup>. Dra. Karylleila dos Santos Andrade (UFT), pelas ricas contribuições a este trabalho.

Aos amigos do Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura (UFT), aos Professores do programa e aos colegas: a Carlinha, minha companheira de quarto, sempre sentirei saudade de sua companhia. Camilinha, Berg, Lia, Valdir, Ruberval, Cílrio, Nil, Naiana, Hélio e aos demais colegas de aula. Bons tempos...Que DEUS ilumine suas vidas com muita sabedoria.

Ao programa de Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UNB), que me oportunizou conhecer grandes professores e pessoas maravilhosas, como aluna especial. Agradeço imensamente as aulas e o aprendizado proporcionado por dois mestres, professor José Carlos de Almeida Filho e professor Augusto Luitgards Moura Filho.

Ao Elias Gomes da Silva, meu amigo e parceiro na alegria e nos dias de conflitos, alguém que será para sempre especial na minha vida, principalmente pela felicidade que me proporcionou nesse tempo.

À CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

*(...) não sei como fui capaz de escrever e enviar esta crônica antes do famoso, eletrizante e definitivo “fechamento” do jornal, depois de observar com intensidade o baile que um amigo-discípulo me conduziu, e que era bem a imagem real desse tempo de licença no qual se pode fantasiosamente “fazer tudo”. Claro que fui devidamente disfarçado de antropólogo social, esse papel cuja marca é observar-participando e participar-observando [...]. Não me lembro quem venceu: se foi o meu lado observador ou minha dimensão participante. Sei que travei uma dura batalha entre o observar que promove distância e frieza; e o entrar na folia que leva ao justo oposto (DaMatta, 2008).*

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar e descrever o processo de Aquisição do português como L2 entre os alunos Apinayé de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental da Escola indígena Mãtyk da Aldeia São José, levando em consideração o conflito decorrente da diversidade linguística e cultural desse contexto. Desta forma, estabelecemos como construto a manutenção da língua Apinayé que – na perspectiva de uma educação intercultural, diferenciada e específica, significa ensinar uma nova língua sem mutilar os traços característicos da língua e cultura deste povo, considerando as especificidades culturais, linguísticas e históricas. Como referência da língua Apinayé, Albuquerque (1997, 1999, 2001, 2002, 2005, 2007, 2008, 2011); Almeida (2010, 2011, 2012). Com respeito à Aquisição de Segunda Língua foram empregadas como bases teóricas: Almeida Filho (2002, 2006), Krashen (1988), Chomsky, (1957), Piaget (1959), entre outros. Assim, investigamos a cultura e os saberes tradicionais nessa relação que envolve escola-cultura-aquisição.

**Palavras-Chave:** Aquisição do português. Apinayé. Língua e cultura.



## **ABSTRACT**

This study aims to analyze and describe the Portuguese Acquisition process L2 between Apinaye students 6 and 7 years of elementary school of Indian School Mãtyk Village St. Joseph, taking into account the resulting conflict of linguistic and cultural diversity of this context. Thus, we have established as construct maintaining Apinaye language - from the perspective of an intercultural, differentiated and specific education means teaching a new language without mutilating the characteristic features of the language and culture of the people, considering the cultural, linguistic and historical specificities. As reference Apinaye language, Albuquerque (1997, 1999, 2001, 2002, 2005, 2007, 2008, 2011); Almeida (2010, 2011, 2012). With respect to the Acquisition of Second Language were used as theoretical bases: Almeida Filho (2002, 2006), Krashen (1988), Chomsky (1957), Piaget (1959). Thus, we investigated the culture and traditional knowledge in this relationship that involves school-culture-acquisition.

Keywords: Portuguese Acquisition. Apinaye. Language and culture.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Fig. 1</b>	Registro de alguns idosos Apinayé junto com os professores da escola Mătyk	34
<b>Fig. 2</b>	Crianças pintadas em dias de festa na Aldeia, 2014	37
<b>Fig. 3</b>	Preparação do Papparuto, 2015	39
<b>Fig. 4</b>	Casamento Apinayé, 2015	41
<b>Fig. 5</b>	Alunos e professores indígenas, festa em comemoração ao dia do índio, 2015	42
<b>Fig. 6</b>	Criança Apinayé, enfeitada com as pinturas e os adereços Apinayé, 2015	43
<b>Fig. 7</b>	Figura feminina indígena Apinayé, 2015.	45
<b>Fig. 8</b>	Pintura Apinayé, Anexo de ALBUQUERQUE, 2007	46
<b>Fig. 9</b>	Mesa posta na casa de um dos padrinhos do casamento, 2015.	48
<b>Fig. 10</b>	Homens Apinayé, cantando e dançando no pátio, 2015.	49
<b>Fig. 11</b>	Atividade sobre a família silábica do b, d, p, 2015	84
<b>Fig. 12</b>	Atividade lúdica, apresentada pela professora, 2015.	85
<b>Fig. 13</b>	Alunos de 6º e 7º anos. 2015	89
<b>Fig. 14</b>	Índigena usando celular	92
<b>Fig. 15</b>	Escola Mătyk Aldeia São José	93
<b>Fig. 16</b>	Professores Indígenas da Aldeia São José	93
<b>Fig. 17</b>	Professores indígenas e não indígenas da Escola Mătyk,	94
<b>Fig. 18</b>	Artesanato produzido pelos alunos na escola	95
<b>Fig. 19</b>	Atividade didática da professora em sala de aula	101
<b>Fig. 20</b>	Texto de sala de aula	104
<b>Fig. 21</b>	Texto de sala de aula	105
<b>Fig. 22</b>	Texto de sala de aula	105
<b>Fig. 23</b>	Texto de sala de aula	106
<b>Fig. 24</b>	Texto de sala de aula	106
<b>Fig. 25</b>	Texto de sala de aula	107
<b>Fig. 26</b>	Texto de sala de aula	107
<b>Fig. 27</b>	Texto de sala de aula	108
<b>Fig. 28</b>	Texto de sala de aula	109
<b>Fig. 29</b>	Texto de sala de aula	109

<b>Fig. 30</b>	Texto de sala de aula	110
<b>Fig. 31</b>	Avaliação 6º ano	113
<b>Fig. 32</b>	Avaliação 6º ano	113
<b>Fig. 33</b>	Avaliação 6º ano	114
<b>Fig. 34</b>	Avaliação 7º ano	115

## SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	CAPÍTULO I: OS APINAYÉ: ASPECTOS SOCIOCULTURAIS	18
1.1	Os Apinayé	18
1.2	Os Povos Indígenas Apinayé: Dominação e Resistência Identitária	22
1.3	A Cultura em suas Manifestações Tradicionais – Mitos e Rituais Apinayé	26
1.3.1	Os Mitos Apinayé	30
1.3.2	Os Rituais Apinayé	32
1.3.2.1	*Pàrkapê	37
1.3.2.2	*Mẽ õ krépox rünhti	38
1.3.2.3	*Mẽ kãm mẽ hixi	38
1.3.2.4	*Na hã mẽ kînh	39
1.3.2.5	*Mẽ hikukrêx	39
1.3.2.6	*Wỳýtỳ	40
1.3.2.7	* Mẽ kot axpênh mâ rer hã mẽ kînh	40
1.3.2.8	* Panhĩ nhõ anhĩgrô hã mẽ kînh	41
2.	CAPÍTULO II: BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	44
2.1	Revisão Bibliográfica: Caminhos Percorridos	44
2.2	Percursos Metodológicos: Roteiro de Viagem	56
2.2.1	Análise de dados	64
3.	CAPÍTULO III: SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DO POVO INDÍGENA APINAYÉ DA ALDEIA SÃO JOSÉ: BILINGUISMO E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	65
3.1	Considerações Iniciais	65
3.2	Aquisição da língua materna para as crianças Apinayé da Aldeia São José	69
3.3	A Língua Portuguesa para os Apinayé e sua Função Social	70
3.4	O Bilinguismo Apinayé	75
3.5	Variação Linguística do Português	79
4.	CAPÍTULO IV: O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO PORTUGUES COMO SEGUNDA LÍNGUA PELOS ALUNOS APINAYÉ DA	81

	ESCOLA MÃTYK DA ALDEIA SÃO JOSÉ	
4.1	Considerações Iniciais	81
4.2	Aquisição do Português em Contexto Extraescolar	90
4.3	O Papel da Escola Frente à Preservação e Manutenção da Língua e Cultura Apinayé	90
4.4	As Aulas de Língua Portuguesa	97
4.5	A Aquisição da Língua escrita pelos alunos Apinayé	102
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
6.	Referências	124
	Anexos	
	Apêndice	

## INTRODUÇÃO

A aquisição do português como segunda língua para os alunos indígenas Apinayé, insere-se em um contexto social de muitos conflitos linguísticos e culturais, decorrentes da disparidade de uso das línguas e pelo fluxo constante do contato com a sociedade não indígena; além disso, as proposições dadas pelas escolas indígenas brasileiras contribuem relevantemente com esse processo. O português mesmo não sendo considerada uma língua identitária para as comunidades indígenas é a língua nacional majoritária. É uma língua rica, complexa, com recursos diversos e indispensáveis para realização ou para o conhecimento de inúmeras coisas (D'ANGELIS, 2008, p. 6). Como já preconizava Grillo Guimarães (2002, p. 90), o português é um produto cultural da sociedade dominante que precisa ser apropriado para equilibrar as relações adversas e possibilitar melhores condições de interação dentro da desigualdade.

São diversas as situações de conflitos culturais e linguísticos enfrentados pelos indígenas falantes da língua Apinayé (doravante L1) com relação à língua portuguesa. Apesar disso, esse povo demonstra que estão conscientes da necessidade de apropriação desse bem cultural para participar da sociedade hegemônica.

O contato e uso do português como segunda língua pelos Apinayé acontecem de diversas maneiras. Seja para as negociações comerciais, seja para as relações públicas e sociais, há uma demanda de comunicação direta com os falantes do português. Verificamos que o contato e o uso do português por falantes indígenas Apinayé, mesmo acontecendo antes da idade escolar, são oriundos das interações com falantes da sociedade envolvente, mais especificamente, com os não indígenas residentes nas cidades próximas à Aldeia.

A partir da análise do contexto de ensino da língua portuguesa como L2 na comunidade escolar dos Apinayé da Aldeia São José, propusemo-nos a investigar sobre o processo de aquisição do português entre esse povo indígena. O foco central desse estudo volta-se para as metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas na referida comunidade escolar, justificando-se, assim, pela necessidade de compreender as condições do ensino do português e como vem acontecendo essa aquisição, por entender o papel que essa língua exerce na comunidade.

Tomando o processo de Aquisição do português como parte de uma realidade totalizante, relacionada ao contexto sociocultural vivido por esse povo, esse trabalho busca contribuir com uma concepção política que coopere para a alteridade cultural dos Apinayé. Entendemos que a apropriação do português se constitui também, como uma ferramenta de luta contra a dominação político-cultural vivenciada por esse grupo indígena.

Entendemos a língua portuguesa como uma ferramenta importante, por acreditarmos que não é possível a segregação ou o isolamento das comunidades indígenas e seus contatos com as vivências da sociedade não indígena. Isto significa compreender que o distanciamento simbólico e geográfico é inexistente, visto que as sociedades indígenas vivem em constante estado de permuta em relação com as sociedades não indígenas. Em tese, somos parte de um todo, vivemos todos juntos – indígenas e não indígenas – no qual as necessidades são praticamente as mesmas quando se trata de condições de vida. Assim, partimos de um diálogo real, em que o indígena é protagonista de sua própria história, e sujeito inserido no mundo, com participação ativa na evolução de sua comunidade.

Nesse contexto, é importante refletir e agrupar as discussões sobre os desafios da educação escolar indígena. Na formação do indígena, que deve dominar muitas habilidades, que vai além do convívio com a natureza, com seus costumes tradicionais que se materializam também no domínio da ciência, das tecnologias e dos saberes complexos da humanidade, pois esse domínio constitui como ferramenta do mundo moderno e de sobrevivência humana.

Nessa perspectiva,

A língua portuguesa pode ser, para os povos indígenas, um instrumento de defesa de seus direitos legais, econômicos e políticos; um meio para ampliar o seu conhecimento e da humanidade; um recurso para serem reconhecidos e respeitados, nacional e internacionalmente, em suas diversidades, e um canal importante para se relacionarem entre si e para firmarem posições políticas comuns (RCNEI, 1998, p. 123).

A apropriação a que aludimos é a da língua portuguesa enquanto elemento definidor do acesso aos bens culturais da sociedade nacional pelos Apinayé. Portanto, aprender o português na escola não é uma prerrogativa só da sociedade não indígena, envolve também as sociedades indígenas que precisam se desenvolver e ter acesso ao conhecimento, à pesquisa, ao mercado de trabalho,

pois possuem os mesmos anseios dos “brancos” de “subir as escadas do desenvolvimento” (HA-JOON CHANG, 2004).

A língua Apinayé é a língua mais usada nas relações intragrupo. No entanto, o português é utilizado para as demais atividades fora da aldeia, o que requer, pelos indígenas, uma relação direta com a língua majoritária. Com isso, a aquisição do português faz-se necessário para o acesso às demandas da sociedade nacional, dado que torna o ensino dessa língua um grande desafio para as escolas indígenas, pois, atrelado a este fator, deve-se considerar a situação de prestígio do português, que também é a língua oficial, das leis, da escola e das demandas constitucionais. Diante desse cenário, constatou-se que o processo de aquisição do português como L2 não pode ignorar a existência dos fatores ideológicos, culturais e linguísticos, permeados numa realidade complexa. São fatores amalgamados em um contexto socioeducacional que podem resultar na manutenção ou na mutilação de uma língua e de uma cultura.

A escolha do tema “o processo de aquisição do português como L2”, deu-se por percebermos a condição desfavorável que os Apinayé vivenciam, quando confrontados com a língua portuguesa. Por terem a língua Apinayé (doravante L1), como língua materna e lidarem com um ensino fragilizado do português como L2. Notadamente, essa mesma condição contribui para o isolamento e desigualdade de acesso dos indígenas aos bens culturais, intelectuais e tecnológicos da sociedade hegemônica.

Compreendemos que esse é um processo complexo e que se constitui de forma dialética, na qual convivem duas situações extremas e complexas: de um lado, a sociedade indígena com seus valores culturais e língua estigmatizados; e do outro, a sociedade majoritária que mantém o domínio das relações culturais, linguísticas, políticas, econômicas e financeiras.

Nossa pesquisa iniciou-se por um questionamento “nuclear”: “Em que contexto acontece a Aquisição do Português pelos Apinayé”? E, a partir daí, focalizamos nossa investigação em outras perguntas norteadoras, tais como: a) qual a situação sociolinguística do povo indígena Apinayé da aldeia São José? b) como acontece a aquisição da língua materna para as crianças? c) qual a função da língua portuguesa para os Apinayé? d) como acontece a aquisição do português em contexto extraescolar? e) qual o papel da escola frente à preservação e manutenção cultural? f) quais as metodologias de ensino usadas nas aulas de Língua



Portuguesa? E por fim, qual a condição de aquisição de leitura e escrita do português dos alunos investigados? Assim, contribuíram para essa reflexão os dados gerados durante a pesquisa, as observações extra e intraclasse; assim como, os constantes diálogos com as famílias indígenas visitadas.

Esse estudo divide-se em quatro capítulos. No capítulo I, realizamos uma contextualização do Povo Apinayé, apresentamos seus traços identitários característicos, no qual, traçamos um percurso histórico das representações indígenas no contexto brasileiro, situando-os no contexto histórico nacional e tocantinense. Descrevemos ainda diversos aspectos inerentes à cultura e às suas diversas manifestações tradicionais. No capítulo II, apresentamos os pressupostos teóricos e metodológicos que serviram de alicerce para esta investigação.

No capítulo III, tratamos da situação sociolinguística do povo indígena Apinayé da aldeia São José. Incluímos ainda considerações sobre o bilinguismo e a variação linguística, traçando análises e contextualizando com a situação linguística dos povos indígenas brasileiros e, mais especificamente, com a situação dos Apinayé. Finalizamos o capítulo analisando a função exercida pelo português nas interações comunicativas deste povo. No capítulo IV, estabelecemos alguns critérios para compreendermos como a segunda língua é adquirida pelos alunos indígenas da escola Mãtyk da Aldeia São José. Esses critérios, descritos no capítulo referente, auxiliaram na compreensão do objeto central dessa pesquisa, nos colocando frente a uma realidade complexa, com poucas perspectivas no que se refere à aquisição do português. Por fim, concluímos o trabalho retomando os pontos principais, propondo alguns caminhos para a prática do ensino do português como segunda língua para os alunos Apinayé.

## CAPÍTULO I. OS APINAYÉ – ASPECTOS SOCIOCULTURAIS

Neste capítulo apresentamos um panorama da identidade Apinayé e, por meio de um percurso histórico, revelamos, também, as representações indígenas no contexto brasileiro e tocantinense. Ressaltamos a importância de que os domínios culturais Apinayé sejam conhecidos e que haja compreensão do caminho trilhado por eles para a preservação de sua cultura e identidade.

### 1.1 Os Apinayé

Conhecidos como “homens fortes, tinham grandes plantações de mandioca” (NIMUENDAJU, 1983:3), os Apinayé são determinados e abastados. Viviam numa região onde havia fartura de caças e peixes e muitas terras para exploração. A partir da colonização de suas terras, tornou-se um povo frágil. A história conta que foram contaminados por inúmeras doenças, sendo praticamente extintos da região do Tocantins por volta do ano 1816. Nessa época, houve também uma epidemia de varíola ocorrida no ano de 1817 que dizimou muitos Apinayé. “Embora fossem índios guerreiros e tivessem sofrido a epidemia de varíola, mesmo assim, eram uma das maiores tribos da região com uma população de 4.200 indígenas. Eles foram quase dizimados como nação, chegando ao total de 150 índios em 1928” (NIMUENDAJU, 1983, p. 6).

Segundo Nimuendaju (1983 *apud* ALBUQUERQUE 2007, p. 23), “o primeiro contato historicamente comprovado entre os Apinayé e os ‘civilizados’ aconteceu em 1774”. Este fato trouxe muitas dificuldades ao povo Apinayé. Terras invadidas e submissão de indígenas a maus tratos são exemplos de dificuldades pelas quais passaram, tendo suas aldeias quase totalmente tomadas pelos não indígenas.

Conforme assinala Albuquerque (2007, p. 27), os Apinayé começaram a ser integrados à história do Brasil a partir da ocupação do sertão nordestino e da intensificação da navegação do rio Tocantins. Para este autor, a ocupação de parte 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. Consequentemente, o gado avançou pelos sertões até chegar ao sertão goiano, atual Estado do Tocantins, na região onde residiam os indígenas. Em decorrência disso, o final do século XVIII, de acordo com Nimuendaju (1983, p.4),

marca o período de contato permanente dos Apinayé com a sociedade não indígena.

Nimuendaju (1983) relata ainda que os Apinayé constituíam os únicos indígenas Timbira que fabricava embarcações. Indubitavelmente, devem ter aprendido a arte de navegar com os Xambioá-Karajá e, mais tarde, com a navegação dos colonizadores nesses grandes rios, os Apinayé tiveram que recuar para as matas. Segundo Da Mata (1976), os Apinayé tinham por costume localizar suas aldeias em campos abertos, muito próximas a riachos e córregos, como de fato ainda hoje as aldeias, em sua maioria, estão localizadas nessas condições. Essas fabricações de embarcações se perderam com a mudança geográfica das aldeias, reduzindo as vias fluviais como meio de transporte. Atualmente as terras indígenas Apinayé são integradas as rodovias TO 126 que liga os municípios de Tocantinópolis e Maurilândia, a TO 134 e BR 230 Transamazônica (ALBUQUERQUE, 2007).

Hoje a população Apinayé é de aproximadamente 2.412 indígenas, distribuídos em 24 (vinte e quatro) aldeias de acordo com as informações do Distrito Sanitário Especial Indígena do Tocantins (DSEI/TO, 2014). Uma população que a cada ano vem aumentando. Esse dado é muito importante quando pensamos que foi um povo que chegou ao número de 150 pessoas, a quantidade de quase 2500 indígenas é muito significativo. A reserva indígena Apinayé, tem a extensão de 141.904 hectares na região norte do Tocantins no chamado Bico do Papagaio. A Aldeia São José está localizada no município de Tocantinópolis, antiga Boa Vista do Tocantins, fundada em 1831 e municipalizada em 1858.

O Povo Apinayé possui uma cultura marcadamente rica, tanto do ponto de vista material como imaterial, que vai do mito à produção de artesanato, vivenciada e praticada por eles, não só entre os mais velhos, mas também entre as crianças. Estas, por sua vez, dançam e cantam as músicas indígenas, enquanto os mais velhos buscam repassar o conhecimento que têm, nas falas, nas ações e, principalmente, durante os rituais e as festas tradicionais. Convém destacar ainda, que essas práticas foram observadas durante a pesquisa. Ademais, Da Matta em sua obra “Um Mundo Dividido: A Estrutura Social dos Apinayé” (1976), aborda a riqueza cultural Apinayé da seguinte forma:

[...] quero defender os Apinayé com base no meu conhecimento de sua riqueza cerimonial, do notável equilíbrio de suas divisões internas, da profundidade dos seus modos de julgar e perceber a comédia e a tragédia

do homem. É preciso não deixar que essa sociedade desapareça porque ela expressa uma alternativa legítima para os problemas humanos. De fato, ela expressa, em muitos momentos, uma alternativa superior já que é capaz de preservar uma forma genuína de equilíbrio entre homens e grupos sociais (DA MATTA, 1976, p. 10).

A partir da referência mencionada por Da Mata (1976), circunscrita com certo romantismo, podemos afirmar que o autor em nada exagerou ao falar desse povo. Podemos, inclusive, afirmar que, para quem convive com esses indígenas, o que foi dito é algo plenamente legítimo, pois os Apinayé, mesmo com a pouca produção de artesanatos, por falta de incentivo, possuem um vasto conhecimento e habilidade nessa arte. Infelizmente o artesanato é pouco explorado, apesar da grande variedade de peças que sabem confeccionar. Destaca-se, por outro lado, que sua riqueza maior é a cultura imaterial, os traços legítimos de suas heranças tradicionais, sua sabedoria e harmonia com a natureza.

Os Apinayé constroem suas casas com barro batido e palha, a cumeeira é coberta de palhas de palmeiras da região. A maioria das casas possuem paredes internas de barro, as esteiras de palha de babaçu são utilizadas como base para dormir durante a noite e para sentar durante o dia por alguns indígenas, pois a maioria utilizam a cama ou a rede para dormir. Porém, muitas coisas do uso diário, são extraídos do extrativismo vegetal, uma caracterização do povo Apinayé comum dos Timbira (ALBUQUERQUE, 2007).

A aldeia São José é a maior aldeia em extensão, mas devido ao fato de muitas famílias terem se mudado, já não está dentre as mais populosas. Dentro dela passa um riacho límpido que é utilizado para todas as atividades domésticas dos Apinayé. Uma riqueza que só existe pelo fato de sua nascente está dentro da reserva. Fonte de vida e fortuna para os Apinayé.

Os Apinayé vivem de forma harmônica com a natureza na prática de seus saberes tradicionais. Extraem da natureza o saber que cura suas dores e o cobertor que protege contra o frio e a chuva, vivem dentro de uma simplicidade e em comunhão uns com os outros.

A história dos Apinayé está em constante construção, fortalecida pela permanente busca de solidificação de seus saberes, na luta pela reestruturação de suas tradições, quando os mais velhos continuam ensinando e praticando os seus rituais e suas práticas tradicionais. Vão aos poucos plantando e fortalecendo sua

cultura entre os mais jovens e revivendo outras que ficaram no passado e, dessa forma, vão permanecendo e se tornando fortes enquanto povo.

Sobre a relação Tocantinópolis/Apinayé, Da Matta (1976, p. 55) afirma que:

São ligações que apresentam nitidamente o sistema de diferenças que marca o quanto falta para Tocantinópolis tornar-se uma verdadeira cidade, e que o índio é sempre uma ameaça ao sistema social de um aglomerado urbano que está constantemente clamando sua filiação aos grandes centros do litoral e do interior (DA MATTA, 1976, p. 55).

Tocantinópolis é uma cidade histórica e com pouco desenvolvimento, devido a sua localização, pois não recebe a influência transitória da BR Belém/Brasília e também porque seu território ficou reduzido pela reserva indígena. Esses são problemas ainda não superado pela população de Tocantinópolis, principalmente pelos grandes fazendeiros e moradores antigos que tiveram que deixar suas terras para serem ocupadas pelos indígenas Apinayé. Mesmo após 31 anos de demarcação das terras Apinayé, concedida pelo decreto 90.960 de 14/02/1985, percebemos que ainda há intolerância por parte da população de Tocantinópolis.

Da Mata (1976) constatou que na década de 1970, esse distanciamento e hostilidade existente entre os indígenas e a população de Tocantinópolis, era na verdade um sentimento que misturava medo e preconceito tanto pelo “povo da rua<sup>1</sup>” como para os Apinayé. Em estudos mais recentes, percebemos que tal ressentimento ainda não foi superado, como podemos ver nos estudos de Rodrigues (2015):

Atualmente, vivendo em um município onde a presença indígena é marcante, escuto pessoas dizerem abertamente que não gostam dos indígenas e que não querem saber de nada que tenha a ver com as culturas indígenas. Noto que este certo “desprezo” se deve, em muito, aos ranços deixados pelas disputas por terras quando da demarcação da reserva indígena Apinayé na década de 1980 (RODRIGUES, 2015, p. 32).

São décadas de resistência e de sentimentos hostis, como mencionados, apesar da estreita relação de vizinhança e proximidade, principalmente comercial entre indígenas e não indígenas, infelizmente há ainda hoje esse sentimento de estranhamento e rejeição.

Verificamos ainda, a pouca ação de políticas públicas na aldeia, pois parece que estão isolados e esquecidos pelo poder público, não existindo iniciativas de

---

<sup>1</sup> Como os Apinayé se referem aos moradores de Tocantinópolis.

desenvolvimento sustentável para que eles possam trabalhar, as mulheres não estão ligadas a nenhum projeto, onde possam desenvolver o artesanato, atividade que sabem fazer com maestria. Infelizmente a secretaria de cultura de Tocantinópolis que poderia contribuir com essas atitudes, está alheia a tais necessidades, e pouco incluem os Apinayé nas atividades culturais providas pelo município.

Os Apinayé precisam muito de apoio, inclusive para terem melhor qualidade de vida e, para que possam ter maior visibilidade político-social, há necessidade de promoção da atividade econômica, bem como da preservação da cultura e de condições para o desenvolvimento do grupo. Algo que infelizmente não vem acontecendo, e com isso os indígenas Apinayé estão a mercê das incertezas, do descaso e das mazelas do mundo, como a fome, o álcool, a falta de ocupação, saúde, educação entre outras.

## **1.2 Os Povos Indígenas Apinayé: Dominação e Resistência Identitária**

Os indígenas Apinayé convivem lado a lado com o preconceito. Essa realidade está imbrincada na trajetória histórica de dominação desde a colonização e da escravidão que, ao longo do tempo, revela casos de matança, apagamento e invisibilidade da cultura das sociedades minoritárias. Tal fato, ainda hoje nega-se e tenta apagar a própria existência desses povos, atitude que influencia diretamente na condição identitária, que diferencia essa comunidade da sociedade hegemônica.

Nesse contexto, buscamos compreender como os Apinayé, ao longo dos anos, acomodam-se e se fortalecem enquanto grupo, apropriando-se de uma identidade indígena, cada vez mais forte.

Inicialmente nosso diálogo avança na tentativa de compreender como esse conceito de **identidade étnica** é construído e qual sua importância na constituição desses atores indígenas. Para isso, adotamos como referência os estudos de Cavalcante (2006), entendendo que a “identidade étnica é construída em oposição ao outro: os não índios. Essas diferentes identidades étnicas são importantes na luta de resistência” (CAVALCANTE, 2006, p. 241).

Então essa identidade é construída no confronto com outros grupos, na identificação do pertencimento a uma etnia. Assim, o conceito de identidade a que nos apoiamos é de Sodré (1999), entendendo que determinar esta:

É designar um complexo relacional que liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído pela intersecção de sua história individual com a do grupo onde vive. Cada sujeito singular é parte de uma continuidade histórico-social, afetado pela integração num contexto global de carências naturais, psicossociais e de relações com outros indivíduos, vivos e mortos. A identidade de alguém, de um “si mesmo”, é sempre dada pelo reconhecimento do “outro”, ou seja, a representação que o classifica socialmente (SODRÉ, 1999, p. 34).

Outro conceito importante para definir “identidade” é o de Hall (1999) que afirma: “a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” (Hall, 1999, p.23 [1992]). A construção e a legitimação da identidade Apinayé é marcada pelas lutas em favor dos direitos indígenas. Essa luta também perfila e contribui para a manutenção da identidade desse povo; e isso é o que o diferencia dos outros grupos, lhes tornando legítimos e únicos diante de outras sociedades.

Assumindo esses conceitos sobre identidade, percebemos que os atores sociais de diferentes grupos (os grupos de minorias ou de majorias minoritizadas, conforme Cavalcante, 2006), são caracterizados tanto por uma identidade pessoal como por uma identidade comunitária. Nesse sentido, a identidade étnica é construída a partir desta relação de confronto. E a dos indígenas Apinayé é fortemente marcada pelos seus traços físicos, culturais e, ainda, pelo modo de vida que cultivam. Esse povo preocupa-se sempre com a perpetuação de sua cultura e com a continuidade de sua descendência (DA MATTA, 1976).

Nesse contexto, onde existe uma interação entre sociedades, “as identidades só podem ser definidas como sendo a síntese de múltiplas alteridades construídas a partir de um número enorme de contextos interativos regulados, na maioria das vezes, por instituições” (RIBEIRO, 2000, p. 42).

A noção de identidade étnica remete a um processo de apropriação, que envolve um compromisso ideológico, quando provoca o confronto com outras identidades em relações interétnicas. Os indígenas Apinayé constituem um grupo étnico, pois, formam um tipo de organização social que convive em interação, no qual seus membros se identificam e são identificados a partir de determinado comportamento cultural por seus pares, que os definem diferentes de outros grupos.

Para Maher (1998):

A questão da identidade indígena, o “ser índio”, remete, isto sim, a uma construção permanentemente (re)feita a depender da natureza das relações

sociais que se estabelecem, ao longo do tempo, entre o índio e outros sujeitos sociais e étnicos: tal construção busca a) determinar especificidades que estabeleçam “fronteiras identificatórias” entre ele e um outro e/ou b) obter o reconhecimento dos demais membros do grupo ao qual pertence, da legitimidade de sua pertinência a ele. É, portanto, nesta sua relação, no tempo e no espaço social, com diferentes “outros” que o índio constrói cosmovisões específicas e “modos de ser” particulares que terminam por constituí-lo. Isto tudo significa então, que, assim como vários autores, percebo a identidade como sendo um construto sóciohistórico por natureza, e por isso mesmo, um fenômeno essencialmente político, ideológico e em constante mutação (MAHER,1998, p. 116-117).

Esse construto sócio histórico da etnia indígena Apinayé é erigida de um enorme patrimônio cultural, caracterizado por uma vasta celebração de rituais, mitos, cantorias e pinturas corporais. Conhecimentos que fazem parte de uma estruturação maior de identidade indígena, algo que está sendo bem trabalho na aldeia São José. De acordo com as entrevistas que fizemos com as senhoras idosas da aldeia, há uma grande preocupação com o fortalecimento desses costumes. Segundo elas, os saberes tradicionais devem ser aprendidos e repassados de geração a geração, pois, os Apinayé precisam continuar a contar suas narrativas, praticar seus rituais, e ensinar as crianças é uma forma de manter viva a memória, a história e a cultura do grupo, pois sem isso deixam de serem indígenas. Isso é o que os tornam diferentes de outras sociedades.

Para Bhabha (2003) essa diferença não deve ser “lida” com reflexos de traços culturais ou éticos inscritos por meio de discursos que tentam fixar a identidade do “outro”; mas, na existência, na tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do “presente”. Desse modo, essa identidade já não se fundamenta em traços culturais apenas, mas sim na luta por espaço social.

Essas diferenças, como propõe Bhabha (2003), são bem mais complexas, constituem-se de um processo ideológico que envolve resistência e dominações sociais, que influenciam nas questões econômicas, intelectuais, dentre outras. Entre os Apinayé, é possível perceber esse confronto permanente, por uma visibilidade social, política, econômica e principalmente cultural, nas quais buscam o reconhecimento, a autonomia e o respeito aos seus direitos (na saúde, na educação, dentre outros) que ainda são negligenciados.

Os povos indígenas do Brasil vivenciam uma longa história de indiferença, silenciados pelo preconceito e discriminação racial. Na medida em que isso lhes seja negado, vivem na condição de excluídos. E, nesse contexto, são visivelmente



desrespeitados em muitos aspectos, quer pela sua peculiaridade linguístico-cultural, quer puramente por serem indígenas.

Essa é uma triste realidade que ainda ecoa no mundo, haja vista a explícita discriminação, revestida de um sentimento de superioridade que tenta matar a cultura desses povos. A intolerância é resultado desse modo de pensar a respeito do indígena. Apesar das tantas tentativas de esclarecimentos por inúmeros estudiosos e defensores da causa, por reconhecerem os valores dessas comunidades indígenas, ainda não foi superado seu estigma retrógrado de desvalorização. Pois foi exatamente o que sentimos nas muitas vozes do “povo da rua”, em relação aos Apinayé, percebemos a falta de compreensão dos valores culturais indígenas e muitas formas de preconceito presentes em muitos moradores de Tocantinópolis.

Mesmo diante do cenário descrito, os Apinayé buscam sustentar e fortalecer sua identidade étnica a cada dia, que em meio a tantas adversidades, lutam sempre pelo seu povo e pelo direito de serem indígenas. Denota-se isso no ensinamento dado às crianças, na manutenção do valor de sua comunidade e dessa identidade legitimadora.

De acordo com Castells (2002):

[...] uma **identidade legitimadora**; introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais; uma **identidade de resistência**: criada por atores que se encontram em posições/ condições desvalorizadas e/ ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos e uma **identidade de projeto**: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social.(CASTELLS, 2002, p. 24)<sup>2</sup>.

Dentre os elementos tidos como base de uma concepção política, um deles é, sem dúvida, o reconhecimento e o fortalecimento da identidade. Este fator servirá para conduzir o caminho pelo qual o indígena deve percorrer para garantir seu pertencimento e a sobrevivência de suas raízes identitárias.

Considerando a relação desigual em que se dá o contato entre indígenas e não indígenas, constatamos que os Apinayé buscam garantir a preservação de sua

---

<sup>2</sup> Nosso grifo.

identidade. Eles tentam manter certo distanciamento dos conflitos políticos, sejam partidárias<sup>3</sup> ou ideológicas<sup>4</sup>.

Sobre essa política partidária, constatamos que os Apinayé vivenciam uma limitação, pois, mesmo quando lançam mão de uma candidatura para vereador, por exemplo, sempre estão ligados aos interesses de um agente majoritário que conduz o processo a partir das suas convenções ideológicas. Retrocedendo a cada eleição o processo de emancipação política dos Apinayé que ainda não conseguiram eleger um único vereador.

A política ideológica entre os Apinayé esta restritamente ligada as crenças e atitudes coletivas, as lutas étnicas e culturais, que pelo que percebemos também estão de certa forma acomodadas, até mesmo, adormecidas, pois pouco vivenciamos os indígenas Apinayé nas ruas ou fazendo reivindicações em busca de melhores condições na cidade de Tocantinópolis, mesmo quando acontece alguma situação grave, como a morte de algum indígena por falta de atendimento médico, se mostram pacíficos e acomodados com algumas situações, que demandariam uma atitude mais enérgica.

De modo que conseguem estabelecer uma boa convivência com as pessoas de Tocantinópolis de maneira pacífica. Com isso, os Apinayé, de forma racional, conseguem viver sem guerra diante das muitas intolerâncias e da falta de consciência do não indígena.

No próximo item apresentamos a cultura Apinayé, sendo essa a principal forma de resistência contra o apagamento de seu povo e de manutenção de sua identidade étnica.

### **1.3 A Cultura em suas Manifestações Tradicionais – Mitos e Rituais Apinayé**

Para tratar de cultura indígena, é preciso adotamos um conceito de cultura mais amplo, entendendo que esta precisa ser vista no sentido de invenção coletiva de símbolos, valores, ideias e comportamentos, “de modo a afirmar que todos os indivíduos e grupos são seres e sujeitos culturais” (CHAUÍ, 1995 *apud* LOCATELLI

---

<sup>3</sup> Esta ligada às atitudes e orientações dos cidadãos em relação aos assuntos políticos, às atitudes com respeito ao sistema político, suas diversas partes e o papel dos cidadãos na vida pública” (ALMOND e VERBA, 1989, p. 12)

<sup>4</sup> O conceito de ideologia que adotamos, se fortalece a partir de uma concepção crítica, de inspiração marxista. Entendemos e conceituamos ideologia toda forma de construção simbólica que visa estabelecer ou manter relações de dominação (THOMPSON, 1995).

2012, p. 22). Nessa mesma linha de pensamento, Candau (2002) faz a seguinte consideração:

Cultura pode ser entendida como tudo aquilo que é produzido pelo ser humano. Assim sendo, toda pessoa humana é produtora de cultura. Não é privilégio de certos grupos sociais nem pode ser atribuída à escolarização formal. A cultura é um fenômeno plural, multiforme, heterogêneo, dinâmico. Envolve criação e recriação, é atividade, ação. É considerada também como um sistema de símbolos que fornece as indicações e contornos de grupos sociais e sociedades específicas. Podemos, então, entendê-la como código, como sistema de comunicação (CANDAU, 2002, p. 72).

Para Clifford Geertz (1973):

“[...] cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles (os símbolos) podem ser descritos de forma inteligível, isto é, descritos com densidade.” (GEERTZ, 1973, p. 24).

A cultura, de acordo com esses autores, constitui-se claramente de representações simbólicas de grupos, sociedades e pessoas. É a maneira como as pessoas pensam ou modificam o modo de viver entre sociedades, não sendo apenas manifestações artísticas, mas todos os atos cotidianos de manifestação humana.

A partir da reflexão de Hall (1997 *apud* CAVALCANTE, 2006, p. 241), a cultura é definida como sendo “um dos conceitos mais difíceis nas ciências humanas e sociais”. Nessa difícil conceituação de cultura, apropriamo-nos das palavras de Sarup (1996 *apud* CAVALCANTE, 2006, p. 241) “é a cultura que nos forma, sem a cultura não haverá identidade. Culturas nacionais são sistemas de representação”.

Botelho (2007) acrescenta mais ainda ao afirmar o seguinte:

[...] Vale nesta linha de continuidade a incorporação da dimensão antropológica da cultura, aquela que, levada às últimas consequências, tem em vista a formação global do indivíduo, a valorização dos seus modos de viver, pensar e fruir, de suas manifestações simbólicas e materiais, e que busca, ao mesmo tempo, ampliar seu repertório de informação cultural, enriquecendo e alargando sua capacidade de agir sobre o mundo. O essencial é a qualidade de vida e a cidadania, tendo a população como foco (BOTELHO, 2007, p. 110).

Em virtude disso, nossa função é entender e valorizar o patrimônio cultural, os modos de fazer, a tradição oral, a organização social da comunidade Apinayé, os

costumes, as crenças, pois tudo isso é cultura. E tratando de comunidades indígenas a cultura é a manifestação mais intrínseca de cada povo.

Cultura é remetida de um complexo processo histórico repleto de significados e manifestações simbólicas, que se constitui como um código coletivamente construído usado para representação e orientação social. De acordo com Geertz (1989) é:

Um conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento, fontes de informação extra-somáticas, a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um. Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas (GEERTZ, 1989, p. 64).

Assim, mergulhamos na cultura Apinayé entendendo que não se trata somente de um conjunto de elementos que forma essa sociedade, mas como um sistema de significações, que representa a ordem social e expressiva desse povo.

Neste sentido, as práticas culturais dos Apinayé compõem os conhecimentos, as crenças, e os valores indígenas, estando estes associados aos mitos e rituais que foram criados historicamente por esse povo. De forma que para discorrermos sobre o universo sociocultural Apinayé a partir dos pressupostos de suas heranças tradicionais, cujo objetivo é transcrever as manifestações tradicionais que ainda são praticadas por eles, enquanto forma de saberes, seja material ou imaterial, sua tradição, organização, costumes e suas crenças, vamos descrever os Mitos e Rituais que compõe essa dinâmica simbólica que chamamos de cultura.

O mito deixa bem claro que a velocidade é um meio de defesa no cerrado, tal como a possibilidade de se esconder na mata. [...]. A habilidade em correr também possibilitaria perseguir com mais eficiência os animais de caça, e mesmo inimigos, bem como explorar para a subsistência uma área mais vasta em torno da aldeia (MELATTI, 1976, p. 40).

O mito está diretamente relacionado às questões culturais e sociais. Essas relações mitológicas constroem a legitimidade da cultura indígena estabelecendo um espaço de pertencimento social que muitas vezes é descaracterizado pelo contato com os não indígenas.

O mito é sempre uma representação coletiva, transmitida através de várias gerações e que relata uma explicação do mundo. Mito é, por conseguinte, a *parole*, a palavra "revelada", o dito. E, desse modo, se o mito pode se exprimir ao nível da linguagem, "ele é, antes de tudo, uma palavra que circunscreve e fixa um acontecimento". "O mito é sentido e vivido antes de ser inteligido e formulado. Mito é a palavra, a imagem, o gesto, que

circunscreve o acontecimento no coração do homem, emotivo como uma criança, antes de fixar-se como narrativa (VILHENA, 2005, p. 22).

O mito tem a função maior de acomodar e tranquilizar o ser humano de um mundo assustador. Dar a certeza de que a natureza, o cosmo e suas crenças, podem aos que neles creem, os protegerem das coisas ruins e dos atos maldosos. O mito também implanta modelos e exemplos a serem seguidos. Segundo Campell (2008, p. 46), “a mitologia não precisa fazer sentido, não precisa ser racional, não precisa ser verdadeira: precisa ser confortável”. Esse sentimento confortável de harmonia entre o espírito e a natureza é algo muito forte entre os Apinayé.

Para os indígenas a mitologia faz parte do seu *habitat*. A mitologia mescla-se com os conhecimentos sobre a natureza, na qual eles obtêm tudo o que precisam para suas vidas. Desde muito pequenos, aprendem sobre o significado da floresta e das energias geradas pelas plantas, que salva e que cura.

De forma mais ampla, em todas as sociedades, os mitos são instrumentos de compreensão e do sentido de determinados eventos que explicam a origem e as atividades culturais. De acordo com Lévi-Strauss, (1978) os mitos:

[...] podem significar duas coisas diferentes. Podem significar, por exemplo, que a ordem coerente, como uma espécie de saga, é a condição primitiva, e, sempre que se encontrem mitos em elementos desconexos, há-de tratar-se do resultado de um processo de deterioração e desorganização; neste caso, apenas se encontram elementos dispersos do que anteriormente foi um todo significante. Pode-se também apresentar a hipótese de que o estado desconexo é o arcaico, e que os mitos foram reunidos e postos em ordem por alguns nativos sabedores e filósofos, que nem sempre aparecem em toda a parte, mas apenas em determinado tipo de sociedade (LÉVI-STRAUSS, 1978, p. 34).

De fato, os mitos conhecidos e absorvidos pela cultura de cada povo são cosmológicos, transmitidos de geração a geração. De alguma forma passam pelas duas condições colocadas pelo autor, que de certo, todos são muito importantes na formação do indivíduo social.

O Ritual é um dos temas principais da antropologia, dentre os autores que escreveram sobre o tema estão Malinowski (1922), Lévi-Strauss (1996), Radcliffe Brown (1973), Vilhena, (2005) entre outros, que buscam discutir sobre o tema.

Para Malinowski (1922),

[...] lado a lado com esse sistema de conhecimento e técnica racionais, no entanto, e especificamente sem estar misturado a ele, havia um sistema de crenças e práticas mágicas. Essas crenças referiam-se à possível intervenção na situação de forças e entidades que são “sobrenaturais” no

sentido de que não são, do nosso ponto de vista, objetos de observação e experiência empírica e sim aquilo que Pareto chamaria de entidades “imaginárias” com um caráter especificamente sagrado (MALINOWSKI, 1922, p. 73).

Em Durkheim *apud* Parsons (1954, p. 433), os “atos rituais” diferem de atos técnicos por conterem em todos os casos algum elemento expressivo e simbólico. Os mitos estão nessa categoria de ato simbólico e parcialmente cosmológico, uma vez que, segundo Malinowski (1922) o mito é um ‘mapa’ legitimador das instituições sociais. Embora lide com as questões cosmológicas está diretamente ligado à construção de visão de mundo e mais encaixado nas ações culturais.

Na definição de Radcliffe Brown (1973, p. 23), “o ritual permite tocar na sensibilidade, pelo fato de ser a expressão simbólica do sentimento”. A partir dessas definições, partimos pela perspectiva, tanto cosmológica e sentimental, como técnica e funcional dessas cerimônias. Buscamos a compreensão dos estigmas agrupados nas práticas dos rituais e nos mitos e sua contribuição na construção de valores sociais transmitidos por essa tradição.

O rito refere-se, pois, à ordem prescrita, à ordem do cosmo, à ordem das relações entre deuses e seres humanos e dos seres humanos entre si. Reporta-se ao que rima e ao ritmo da vida, à harmonia restauradora, à junção, às relações entre as partes e o todo, ao fluir, ao movimento, à vida acontecendo. A busca pela ordem e o movimento são elementos constitutivos dos rituais (VILHENA, 2005, p. 21).

Segundo Vilhena (2005), os rituais estão bem ligados as relações que os serem fazem entre si mesmo e os seus deuses, são essas relações que dão sentido a vida e harmonia para as coisas do dia a dia.

### **1.3.1 Os Mitos Apinayé**

Os mitos entre os Apinayé da Aldeia São José vêm sendo enfraquecido, assim como quase tudo que conhecemos como culturas ditas “primitivas”, principalmente dos povos minoritários. Essas mudanças que acontecem na cultura desse povo é o resultado da ruptura entre tradição e modernidade, pois aspectos considerados tradicionais mudam ao longo do tempo, ou são esquecidos, mesmo pelas comunidades indígenas. Percebemos na introdutória pesquisa que fizemos sobre os Mitos Apinayé, que muitos destes foram invadidos por atitudes modernas e não fazem mais parte do processo sociocultural no cotidiano dessa comunidade.

Os muitos mitos que constituem parte do conhecimento histórico dos Apinayé eram repassados pelos idosos, muitos desses idosos já não estão vivos e esse conhecimento morreu junto com eles.

Os mitos, lendas, crenças, as fórmulas de cura das doenças e proteção, as histórias de ocupação e das migrações, as constelações, as estações do ano, a hierarquia dos clãs, são transmitidos através da oralidade. Como também a parte xamânica que norteia a vida dos detentores desses saberes (FONTOURA, 2006, p. 76).

Os mitos Apinayé eram usados para explicar as coisas da vida, da natureza e principalmente as coisas espirituais, sempre relacionados as crenças.

Ainda, a crença na espiritualidade dos seres da natureza domina as atividades dos Apinayé, tanto que eles conversam com as plantas e animais, acreditando estarem sendo ouvidos pelos espíritos destes seres. Os princípios da crença no espírito das pessoas, das coisas e do dualismo diametral e concêntrico regem o universo representacional dos Apinayé, também influenciando tudo o que se relaciona com seu sistema musical, com seus instrumentos musicais e às maneiras de transmissão de sua identidade cultural (RODRIGUES, 2015, p. 41).

Através dos mitos, os Apinayé explicam a existência do seu povo, que nos estudos Curt Nimuendajú (1983, p. 120-124) é muito bem detalhado, com a descrição de muitos outros mitos e lendas Apinayé. Em nossa pesquisa percebemos que ainda hoje o mito do sol e a lua é muito reverenciado, e muito presente ainda hoje, pois para o Apinayé essas são as duas entidades que criaram o universo e a humanidade.

De acordo com Nimuendajú (1983) o sol desceu à terra e a Lua o seguiu, e juntos criaram na terra todas as caças, as árvores, os rios, e ainda plantaram cabaças, que cresceram e eles as jogaram no rio, e quando voltaram do rio se transformam nos Apinayé. Esse é um mito de grande importância para os Apinayé, e as cabaças são cultivadas como forma de manter o mito sempre vivo entre eles.

Em Nimuendajú (1983) a versão do mito do Sol e da Lua reescrita por Giralдин (2000):

Sol levou Lua para casa, quando passar por um ninho de marimbondo o Sol mandou que carregasse aquela "cabaça". Assim que Lua tocou no galho, os marimbondos atacaram, ferroadando-lhe o rosto todo. Lua correu para junto de Sol e disse que estava doendo muito. Das ferroadas, resultou que os olhos de Lua incharam tanto que não os pode mais abrir. Sol teve que guiá-lo. Ao passar por uma árvore caída, Sol saltou por cima e não avisou ao companheiro, que tropeçou e caiu. Sol fez isso por três vezes, até que Lua não quis seguir adiante. Sol teve de carregá-lo às costas. Ao passar debaixo das árvores, Sol fazia, propositadamente, com que Lua batesse

com a cabeça nos galhos. Lua chorava de dor e Sol o consolava. Sol beliscava os testículos de Lua que gritava. Mas Sol dizia que isto acontecia porque seu escroto estava sendo imprensado nas costas dele. Ao chegar em casa, Sol colocou Lua numa moita de espinho. Este gritou e pulou assustado. Sol disse que eram apenas alguns galhos secos. Em casa, Sol retirou os ferrões de marimbondo com as unhas e lhe deu remédios. Sol cedeu um lado da casa para Lua ficando com a outra. No meio, deixou um espaço para dançar (NIMUENDAJÚ, 1983 *apud* GIRALDIN, 2000, p. 30).

Em Da Mata (1976), há relatos sobre as divisões em duas metades e a origem entre o Sol (Mýyti) e a Lua (Mýwryre):

No mito do Sol e da Lua, estão “expressos” não só os dois conjuntos de metades (Sol = Kolti, Lua = Kolre; Sol = Ipôgnotxóine, Lua = Krénotxóine) como também a amizade formalizada: Sol e Lua são krã-geti/pá-krã e várias situações cruciais da vida tribal: morte, enterro, classificação dos animais e plantas, adultério (DA MATTA, 1976, p. 133).

Em nossa pesquisa constatamos que, além desse mito que é o mais conhecido, há um acervo nos estudos de Nimuendaju (1983), constituindo-se de dezesseis ao todo, sendo eles: o Mito do fogo, sol e Lua, o Kandyê- Kwei, o Vanmegaprána, o da origem da comunidade Apinayé, o Kenkutã e Akréti, o do mundo subterrâneo, o Mito do Perna de lança, os Kupaen-ndíya, os Kupaen-dyéb, os Kupaendógalili, o pitxó Kamtxwú, o dilúvio, o Bólides, o da visita ao céu e o dos fogos fátuos. O autor descreve cada um desses mitos com riqueza de detalhe, na época de sua pesquisa esses eram bem presentes, infelizmente muitos desses mitos já foram esquecidos, outros ainda constituem parte das histórias que explicam diversas coisas entre eles. A causa principal é a morte dos velhos que os contavam. Eles levaram consigo muitas dessas histórias.

Porém, mesmo com a “decadência” (Da Mata,1976) desses mitos, o povo Apinayé é um povo abastado em cultura. Seus mitos e rituais, ainda que poucos, são reverenciados e mantidos. As cantigas, que são próprias de seus costumes e heranças culturais, são hoje ensinadas não só durante os momentos de cerimonia, mas na escola, como meio de preservação desses saberes. Importante frisar que esses mitos estão relacionados com a crença na força da natureza, como enfatiza Rodrigues (2015):

Ainda, a crença na espiritualidade dos seres da natureza domina as atividades dos Apinayé, tanto que eles conversam com as plantas e animais, acreditando estarem sendo ouvidos pelos espíritos destes seres. Os princípios da crença no espírito das pessoas, das coisas e do dualismo diametral e concêntrico regem o universo representacional dos Apinayé, também influenciando tudo o que se relaciona com seu sistema musical,



com seus instrumentos musicais e às maneiras de transmissão de sua identidade cultural (RODRIGUES, 2015, p. 41).

Ainda, de acordo com os estudos desse autor, a música Apinayé (canto, choro e a instrumental) é vastamente utilizada nas cerimônias culturais deste povo (*idem*, 41). A dança também faz parte desses momentos, como verificamos, são conservadas entre os Apinayé, pois asseguram a festa e a alegria de várias cerimônias.

Durante a observação, no convívio entre os Apinayé, percebemos o encanto, a satisfação ao dançarem e cantarem as músicas culturais de seu povo e, a valorização que desprendem aos seus mitos e rituais. Se tivéssemos condições de conceituar o que seria mito para os Apinayé, poderíamos ousar dizer que os mitos são a “vida”, pois estão relacionados a história e aos ensinamentos tradicionais. É através desses mitos que eles educam seus filhos, que criam regras de convivência com os seres e a natureza.

### **1.3.2 Rituais Apinayé**

Nos estudos de Da Matta (1976), já havia constatação da “decadência” desses rituais, conforme podemos observar:

[...] foram poucos os rituais que observei e a vida cerimonial Apinayé está em franca decadência. Entretanto, entre os Apinayé ainda persistem os grupos cerimoniais e é ainda possível discutir com os índios os modos de incorporação a essas unidades. Embora eles não sejam tão ativos como eram outrora, todos os membros da sociedade Apinayé pertencem a eles e podem descrever os responsáveis pela sua incorporação (DA MATTA, 1976, p. 98).

Os Apinayé detentores de um importante patrimônio cultural, caracterizado por uma intensa vida cerimonial, nesse estudo buscamos investigar como essas celebrações de ritos estão sendo vivenciados hoje, e quais rituais que ainda se mantêm vivos entre os Apinayé. “Os rituais Apinayé” fazem parte das características mais profundas e primárias desta sociedade indígena e, como tais, carregam os traços mais fortes da cultura Apinayé. Desta forma, estudá-los significa compreender um pouco sobre a arte e a mitologia que envolvem as tradições indígenas Apinayé.

Pesquisar os rituais constituiu-se a etapa mais prazerosa e ao mesmo tempo a mais conflituosa, prazerosa porque tivemos a oportunidade de presenciar muitos

desses rituais e vivenciar de perto toda essa cultura a flor da pele. O conflito surgiu quando começamos as entrevistas: muitas informações contrapunham-se umas às outras e nos deixaram confusos. Isso acontecia porque a cada relato acrescentado observávamos incongruência com os demais. Decidimos, com isso, elencar as informações comuns entre os entrevistados, principalmente o que ouvimos dos mais velhos em confronto com os relatos dos professores indígenas. Depois disso, analisamos a presença dessas informações nos estudos de Da Matta (1976) e Nimuendaju (1983).

Sabemos que os rituais Apinayé são elementos que definem o universo cosmológico e a identidade de um povo, que para Melatti (1972), os rituais são mitos que estão relacionados a vida.

Para os Apinayé, muitos desses rituais estão ligados às situações do dia a dia, como colheitas, casamentos, batizados, mortes e nascimentos, entre outros eventos que fazem parte do cotidiano Apinayé. Esses rituais acontecem no centro da aldeia, o pátio<sup>5</sup>, em português; e, na língua “gàm ou gà”. Esse espaço é reservado para a celebração de muitos desses encontros, tais como: jogo de futebol, dança, cantorias entre outras.

Na tentativa de compreendermos mais sobre esses rituais, fizemos algumas entrevistas com três, das senhoras mais idosas da aldeia. Indagamos “quais os rituais que ainda acontecem e quais não são mais praticados”?

---

5 Em Zapparoli (2010, p.75) podemos observar a definição de pátio feita por um indígena Apinayé: “O pátio da aldeia é muito importante para nós, todas as notícias são faladas no pátio. No pátio é onde, nós, Apinayé fazemos a festa da tora, do milho, da batata é onde cantamos e dançamos à noite. Tudo isso acontece no pátio.” (Francisco Kangró).



Figura 1. Registro de alguns idosos Apinayé junto com os professores da escola Mátyk, 2015. Fonte: Rosimar Locatelli

O que ficou claro nas narrativas das indígenas idosas que entrevistamos foi a preocupação e o interesse de deixarem informações sobre este legado cultural. Elas são preocupadas com a preservação desses seus rituais, com suas práticas e com a continuidade deles nas gerações seguintes. Segundo as informações das entrevistadas, a maioria dos idosos que tinham esse conhecimento já morreram e muitas celebrações já se perderam no tempo. Como a cerimônia de furar as orelhas dos meninos e a de nomeação foram mudando no decurso do tempo, como podemos perceber na leitura das obras de Da Matta (1976) e Nimuendaju (1983).

Algo importante que percebemos em comum entre as três, foi a saudosa lembrança de alguns desses momentos que foram marcantes na vida delas, as músicas, as danças, lembranças dos pais, dos avós que já se foram.

Nossa primeira entrevistada, uma senhora simpática, cheia de vida e, com os olhos marcados pelo tempo, até mesmo lagrimejantes. Na qual a chamaremos de Mëno (que significa olho em Apinayé)<sup>6</sup>, pois é algo que a caracteriza fortemente pois

<sup>6</sup> De acordo com o dicionário indígena Apinayé Panhĩ Kapër- Kupë Kapër – Apinayé – Português-ALBUQUERQUE (2012).

só enxerga de um olho. Afirmou que na Aldeia Velha tinha muita criança e lembra da festa da cantoria grande, o **Mě õ krépox rũhnti**:

[...] eu tinha medo que isso tudo ia acaba, mas agora eles tão começando a aprender de novo, agora já tem como aprender na escola, tão estudando, tem cultura, tem tudo, a professora aqui ensinando os meninos. Os cantadó morreram tudo, e ai a cultura se perderam tudo, agora tem o zé cabelo que canta, mas se ele morrer, ai acaba, eu falo pró meus filhos, tem que aprender a cantar. Até meu pai sabia, ele cantava o **Mě õ krépox rũhnti**, mas ele morreu, eu sei um pouquinho porque eu ia aonde ele ia (MÊNO, 2015).

E ela continua cantando a música que ouvia de seu pai. Para ela, esses foram momentos importantes de sua vida. Seu pai era Krahô e sua mãe Apinayé. Seu pai cantava muito e esses cantos estão sempre conexos a algum ato de ritual. Nesse momento, Měno busca na memória as canções que já não são cantadas. Lamenta-se por pouco saber, pelo tempo que não volta mais, pelas festas que hoje não são mais praticadas.

As lamentações de Měno são comuns entre os velhos Apinayé. Muitas pessoas que tinham conhecimento sobre as tradições já morreram e não deixaram na comunidade seus saberes constituídos por rituais, músicas e por canções cantadas durante esses eventos. Na memória dessa senhora, longas histórias de seu velho pai, as canções que ela ouvia e que pouco ficou na prática atual, assim como letras que desconhecem, palavras que não sabem o significado e muitas coisas que não conseguiram aprender. Uma perda que lamenta e que hoje busca formas para recuperar esse conhecimento.

Entrevistamos também sua mãe (mãe de Měno). Uma senhora bem idosa, quase não ouve mais. Falou pouco uma vez que pouco nos ouvia. Falou sobre as festas de luto ou que tira o luto. Este é um dos rituais mais praticados entre os Apinayé da Aldeia São José, nas quais relataremos mais adiante.

Nossa outra informante, também idosa que chamaremos aqui de Kanhêti (que significa céu em Apinayé de acordo com o dicionário indígena Apinayé Panhĩ Kapẽr- Kupẽ Kapẽr). O diálogo inicialmente foi intermediado pela filha, uma professora da Escola Mãtyk, visto que Kanhêti tem muitas dificuldades para entender o português. Kanhêti falou sobre o ritual de dar nome com uma cantiga, que é um dos rituais que já não é mais comum entre os Apinayé e que está voltando. O referido ritual aconteceu uma vez na Aldeia São José e foi programado para acontecer futuramente.

Solicitamos que a entrevistada descrevesse o ritual. Ela revelou que, primeiramente, alguém entoava a cantiga. O ritual começa pela parte da manhã, quando os Apinayé se reúnem para enfeitar a pessoa que receberá o nome. Durante o dia são feitos os enfeites que serão entregues em troca de alimentos. Há dois partidos equivalentes à divisão dos grupos desse povo. A pessoa que recebe o nome sempre será carregada por um membro do outro grupo, outro partido para a entrega de enfeites. De acordo com Kanhêti, esse ritual não tem a corrida da tora, só tem a cantiga que é lenta e a dança ocorre durante a noite.

Da Matta (1976) esclarece este tema peculiar de nomeação entre os Apinayé apresentando a seguinte descrição:

Os nomes, entretanto, passam sempre das categorias geti (ou keti) para tamtxuá no caso masculino e de uma tui (ou tukatui, ou tui-re) para uma tamtxúa no caso feminino. Quando um homem recebe um nome de um geti, ele passa automaticamente a chamar esse geti de id-krã-tum, sendo por ele chamado de idkrã-dúw. Essas expressões significam, respectivamente, minha (= id) cabeça (= krã) velha (= tum) e minha cabeça nova (= dúw), numa simbolização evidente da união, identidade e solidariedade que deve existir entre pessoas que têm o mesmo nome. ...No lado feminino isto não acontece, demonstrando a pouca importância dos nomes e das mulheres como transmissoras de direitos de incorporação a grupos cerimoniais (DA MATTA, 1976, p. 112).

Conforme as informações geradas nas entrevistas, os nomes masculinos são entregues só no pátio e por uma figura masculina. Já os femininos, pelas mulheres e não necessariamente no pátio. Diferentemente do que Da Mata (1976) relata, as mulheres são bem respeitadas entre os Apinayé, elas que detêm a maioria das decisões tanto domesticamente quando em outros aspectos, o marido sempre busca a opinião da mulher para decidir algo.

A partir dos elementos colhidos, tentamos resumidamente relatar um pouco desses rituais que compõem, atualmente, a cultura Apinayé mencionando ainda que alguns que já se perderam. Nossas entrevistadas, muito generosamente, nos relataram um pouco da grandeza que é as festas tradicionais da cultura Apinayé.

Os rituais culturais dos Apinayé, de acordo com nossos dados, são: **Na hã mē kīnh** (a festa da primeira chuva), **Mē kot axpēnh mǎ rer hã mē kīnh** (festa de casamento), **Pàr kapê** (tora grande) **Mē ò krépox rūnhiti** (festa da cantoria grande morto), **Mē hikukrêx** (os enfeites) e **Mē kām mē hixi** (festa de nome de batismo), **Wỳýtỳ** (ritual de passagem), **Panhĩ nhõ anhĩgrô hã mē kīnh** (o dia do índio).



Figura 2: Crianças pintadas em dias de festa na Aldeia, 2014. Fonte: Rosimar Locatelli

### 1.3.2.1 Pàrkapê

Entre esses rituais, dois estão relacionados ao encerramento de luto e que são frequentemente praticados. O primeiro ritual chamado de **Pàrkapê**, que quer dizer Festa da Tora Grande – é realizado em homenagem às pessoas falecidas e dura trinta dias. Começa pelas cantigas entoadas todas as noites no pátio da aldeia até de manhã. Nessas cantorias, os cantos que se referem aos mitos Apinayé. Posteriormente, são escolhidos dois homens para fazer escavação do tronco de buriti, para a corrida da tora, esse ritual é feito com duas toras de troncos; geralmente, de buriti ou carnaúba, retirados do cerrado, nos quais os indígenas lhes dão um valor espiritual de grande importância. De acordo com os estudos de Melatti (1976) “conforme variam-se os ritos vivenciados por estes indígenas são alteradas as formas das toras, os grupos que disputam a corrida e o percurso” (MELATTI, 1976, p. 40). Nessa festa, o tronco é tido como simbólico que representa o espírito do morto. As mulheres normalmente ficam com a responsabilidade de fazer as pinturas corporais nos guerreiros e a comida que será servida logo após a corrida.

Em relação às manifestações culturais que acontece no pátio, encontramos no *site* (Pempxà) - Associação União das Aldeias Apinayé o relato sobre a preparação para a corrida da Tora Grande (ou Pàr kapê):

Este ritual de passagem é realizado em homenagem as pessoas falecidas e acontece sempre no período do verão. No início os padrinhos e madrinhas da tora pagam os cantadores que vão cantar todas as noites no pátio da aldeia até de manhã. E também são escolhidas duas pessoas para fazer escavação do tronco de buriti na preparação da Tora Grande. Nesses rituais são servidos muitos alimentos produzidos nas roças como; batata, feijão, arroz, banana, farinha, macaxeira. Antigamente nessas celebrações eram consumidas muitas carnes de caça e peixes. Hoje em razão da escassez de caças e pescados, estamos comprando esses produtos na cidade. Durante o período da preparação da Tora Grande, em algumas aldeias estão sendo realizados serviços de broca e derrubada das roças familiares e todos os dias no período da tarde são realizadas corridas de toras pequenas num percurso de (3) três km entre as aldeias Brejinho e São José. As corridas de toras são realizadas por dois grupos de homens (ou dois partidos) que chamamos Wanhme e Katàm, que competem correndo com as (02) duas toras; vence o partido que chegar primeiro no pátio da aldeia. [...] que no encerramento é colocada em cima das sepulturas das pessoas falecidas (PEMPXÀ, 2013).

Nesse relato sobre o rito da Tora Grande, percebemos o quanto a cultura desse povo é relevante e configuram enquanto patrimônio de muito valor para os Apinayé que deve ser preservado pelos membros da comunidade.

### 1.3.2.2 Mě õ krépox rûnhti

O segundo é o ritual de ***Mě õ krépox rûnhti***, (cantoria grande), também executado para finalizar um luto. É um ritual bem parecido com o ***Pàr kapê***. A diferença é que esse ritual dura apenas um dia; e, aquele dura trinta dias, mas ambos têm o mesmo sentido do outro. Ambos estão relacionados a despedida de entes que faleceram. Segundo as informações obtidas nas entrevistas, os nomes dos rituais estão relacionados aos cantos, que serão executados durante o evento: ou a canção ***Pàr kapê*** e ***Mě õ krépox rûnhti***.

### 1.3.2.3 Mě kâm mẽ hixi

A festa ***Mě kâm mẽ hixi*** (festa de nome de batismo) é bem comum entre os Apinayé, costuma ser realizada sempre que nasce uma criança. Por meio dela,

batiza-se e se dá nomes para as crianças. Algo importante sobre esse ato de nomear foi descrito por Da Matta (1976):

Entre os Apinayé e os Timbira em geral, porém, os nomes não individualizam, mas, muito ao contrário, estabelecem relações muito importantes entre um tio materno e o sobrinho, já que ali os nomes são sistematicamente transmitidos dentro de certas linhas de parentesco. Os genitores jamais devem dar os nomes aos seus filhos que sempre devem receber de parentes situados em certas posições genealógicas, entre as quais se destaca a do tio materno. De acordo ainda com essa lógica, os nomes sempre devem passar de homem para homem e de mulher para mulher (DAMATTA,1976, p. 10-11).

#### 1.3.2.4 Na hã mẽ kînh

A **Na hã mẽ kînh** (a festa da primeira chuva) é realizada logo depois da época de seca, sem chuva ou na época de colheita da roça plantada. Os homens se reúnem e fazem a colheita, as mulheres preparam o paparuto – bolo de carne e mandioca feito no moquém, comido ao final da festa.



Figura 3: Preparação do Paparuto, 2015. Fonte: Rosimar Locatelli

#### 1.3.2.5. Mẽ hikukrêx

A festa **Mẽ hikukrêx** (festa dos enfeites) realiza-se pela troca de enfeites, começa pela divisão dos grupos. As madrinhas e os padrinhos são escolhidos para encomendarem os enfeites a serem confeccionados e trocados durante a festa,



nessa festa, os enfeites são trocados por comida, ainda se prepara o paparuto que é feito no moquém<sup>7</sup>.

#### 1.3.2.6 Wỳýtỳ

Outra festa importante era a **Wỳýtỳ (ritual de passagem)**, ou rito de liberação é um ritual que não acontece mais entre os Apinayé. Segundo as nossas informações esse é um ritual próprio da etnia Krahô, mais que antes era praticada entre os Apinayé também. A festa acontece para tirar o Wỳýtỳ, que seria como uma espírito de alguém muito querido que fica no outro por apego sentimental. Assim a pessoa enquanto não passa por esse ritual mantém sua vida inativa, presa a esse espírito. Durante essa festa não há a formação de partidos e nem a corrida da tora. Geralmente é feito na menina ou menino por volta dos 12 a 14 anos, pois é a partir daí que o adolescente precisa cuidar da sua vida, esse ritual é como um ato de liberação.

#### 1.3.2.7. Mě kot axpênh mâ rer hã mẽ kînk

O ritual **Mě kot axpênh mâ rer hã mẽ kînk** (festa de casamentos) acontece muito cedo, por volta de 13 aos 17 anos entre os jovens. Essa é uma cerimônia que sofreu modificação, pois, nos primórdios o matrimônio entre primos não existia; mas, atualmente, já os primos casam-se entre si, e antes os pais escolhiam os noivos, existiam toda uma preparação inicial, na qual passavam uma semana isolados recebendo conselhos. Hoje o casamento é mais rápido e simples, a noiva escolhe o noivo, e eles juntos escolhem os padrinhos e madrinhas que serão responsáveis por todas as despesas da festa, assim são os padrinhos que marcam a data do casamento e fazem a preparação do mesmo. Cabe ao cacique e aos padrinhos fazerem o aconselhamento ao casal, falando de suas responsabilidades e obrigações.

---

<sup>7</sup> O moquém é uma espécie de forno enterrado, que os Apinayé assam o bolo, que é enrolam na folha da bananeira e fazem um grande fogo com pedras, quando as pedras estiveram bem avermelhadas se coloca o bolo em cima e se cobre com terra até o dia seguinte.



Figura 4: Casamento Apinayé, 2015. Fonte: Rosimar Locatelli

Esse é sempre um dia de festa, todos se reúnem e festejam com os noivos, durante a cerimônia não há gestos de carinho e afeto entre os noivos, eles ficam sempre calados durante a cerimônia, apenas comem nas casas dos padrinhos.

Essas festas/rituais ou cerimônias fazem parte da vida e da realidade dos Apinayé. Alguns, como citamos anteriormente, são mais frequentes; outros, menos. Ainda assim, todos esses constituem o patrimônio cultural dos Apinayé que, de alguma forma, buscam praticar e conservar estas tradições para não se percam.

### 1.3.2.8 **Panhĩ nhõ anhĩgrô hã mẽ kĩnh**

Apesar de não fazer parte dos rituais tradicionais é uma data comemorada tradicionalmente pelos Apinayé, por ser uma criação da sociedade hegemônica, tivemos a festa do dia do índio que na língua é traduzida como: **Panhĩ nhõ anhĩgrô hã mẽ kĩnh**, é uma festa que já virou tradição entre os Apinayé por influência principalmente da escola, que mantém uma semana de atividades culturais relacionadas à cultura indígena, nas quais fabricam artesanatos, fazem desenhos,

cantam, brincam e, por fim, se encerra com uma grande exposição e apresentação de danças culturais indígenas. Ainda se promovem brincadeiras no pátio com as crianças e a corrida da tora.



Figura 5 Alunos e professores indígenas, festa em comemoração ao dia do índio, 2015. Fonte: Rosimar Locatelli.

Os alunos e professores se unem com a comunidade para festejarem. É momento em que geralmente recebem muitas visitas. Momento de apresentarem suas tradições, por isso, enfeitam-se, cantam e dançam.



Figura 6 Criança Apinayé, enfeitada com as pinturas e os adereços Apinayé, 2015. Fonte: Rosimar Locatelli

Assim, essas atividades, rica em grandezas culturais, vem ao longo dos anos mantendo essa característica indígena entre os Apinayé, através desses rituais os Apinayé fortalecem sua identidade étnica e constroem uma grande riqueza de valores materiais e imateriais. Esses costumes, mitos e principalmente a língua ainda constituem como fortes instrumentos culturais, que são bem preservados por esse povo. Os Rituais, como percebemos durante a pesquisa estão intimamente ligados a “alma” dos Apinayé. É o movimento espiritual que fortalece os laços idenitários e ricos de sua cultura.

## **CAPÍTULO II: BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS**

Neste capítulo, apresentamos as concepções teóricas que nos orientaram nos passos e resultados a que chegamos. Primeiro, apresentamos os caminhos percorridos que respaldam as discussões e as análises dos dados gerados durante nossa investigação. Posteriormente, apresentamos a metodologia que utilizamos para realizar a pesquisa.

### **2.1 Revisão bibliográfica: Caminhos percorridos**

A investigação abrange três dimensões principais: Estudos etnográficos Apinayé, Estudos Sociolinguísticos e Culturais e a Aquisição de Segunda Língua. Para os estudos etnográficos Apinayé (Saberes Tradicionais) os dos dois etnógrafos de Da Matta (1976) e Nimuendajú (1983). Nesses autores encontramos a descrição e a interpretação da organização social dos Apinayé, em Nimuendaju, a densa e mais completa descrição do povo Apinayé, em Da Mata, a compreensão da organização da sociedade e a relação com as demais sociedades, conforme resenhado no capítulo I. Ainda aprofundamos o estudo sobre os Apinayé, com as descrições recentes de Zapparoli (2010), Sotero Apinagé (2011), Locatelli (2011) e Rodrigues (2015).

Encontramos na antropologia as bases etnográficas e também as fontes para a construção de categorias teóricas. Por meio da etnografia, sistematizamos dados sobre os Apinayé. Assim, dividimos essa seção em dois momentos: primeiramente vamos relatar fatos históricos dos Apinayé, a partir dos Etnólogos Da Matta (1976) e Nimuendajú (1983).



Figura 7 Figura Feminina, indígena Apinayé, 2015. Fonte Rosimar Locatelli.

O estudo mais antigo sobre os Apinayé é de Curt Nimuendajú, datado de 1983, que durante anos pesquisou os Apinayé. Elaborou uma etnografia completa sobre os muitos aspectos da vida deste povo e deste estudo resultou no livro: “Os Apinayé”. Esta obra ainda hoje é o trabalho mais apontado como referência aos Apinayé, pois retrata com riqueza de detalhes sobre a vida e a cultura deste povo, descrevendo diversos rituais, mitos e modos de vida dos Apinayé, as cerimônias tradicionais, a divisão do trabalho, a vida familiar, a forma de organização social, a religião, o casamento, entre outras manifestações culturais.

Os Apinayé vivem no norte do Estado de Tocantins, numa região chamada como Bico do Papagaio, localizada nos municípios de Tocantinópolis, Maurilândia, São Bento e Cachoeirinha. Esta é uma região de fluência dos Rios Tocantins e

Araguaia. Conforme Roberto Da Matta (1976), os rios Tocantins e Araguaia serviram como frentes de expansão territorial na vida dos indígenas da região:

[...] o Tocantins e o Araguaia sempre foram usados por várias frentes de expansão, servindo basicamente como conexão entre diferentes fronteiras. Assim, embora o rio tenha sido um agente poderoso no que diz respeito à descoberta de tribos indígenas do Brasil Central, é só a partir de 1900, quando as amplas perspectivas da exploração de produtos vegetais (especialmente da castanha-do-Pará – *Bertholletia excelsa* – e o babaçu) começam a se esboçar, é que suas margens vão servir como ponto de aglutinação populacional (DAMATTA, 1976, p. 35).

Assim como Curt Nimuendajú, Da Matta (1976) também deixa grandes contribuições para os estudos dos Apinayé. Em seus estudos, apresenta determinados aspectos socioculturais desta comunidade, a saber, como se dividiam enquanto partidos ou metades: “a divisão Kooti e Koore”.

#### PINTURAS APINAYÉ

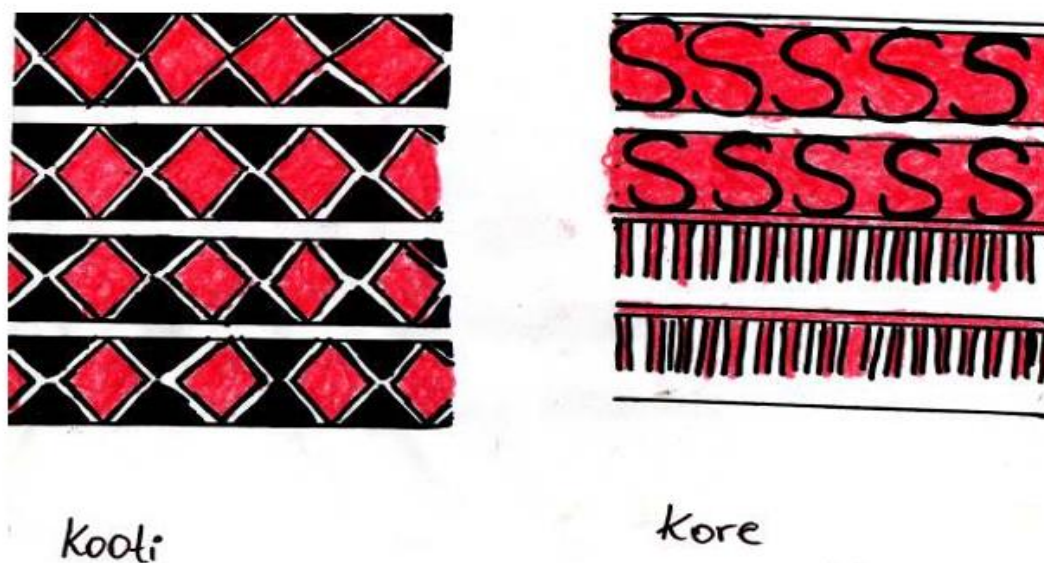


Figura 8 - Pintura Apinayé, Anexo de ALBUQUERQUE (2007).

As relações sociais caracterizam as ações e os princípios que abarcam toda a sociedade Apinayé em pares, (Da Matta, 1976:104) que para Nimuendaju (1983, p. 18), “são chamados de metades”. Segundo Da Matta (1976:68), “implica para esses indígenas tornar a aldeia como ponto de referência e, posteriormente, fazer oposições entre grupos sociais e categorias utilizando um eixo diametral ou eixo concêntrico”.

Essa divisão em metades é fundamental para a formação de times de corridas, bem como para todas as “dimensões que distinguem os dois grupos entre si, marcando as diferenças próprias de cada unidade” (DA MATTA, 1976:105). Já, em relação às manifestações de cerimônias e da vida cotidiana, Da Matta (1976), enfatiza que:

O contraste parece existir entre a vida cotidiana e a vida cerimonial dos Apinayé. Assim, os índios associam o domínio público ou cerimonial da sua ordem social à praça ou centro da aldeia. Por outro lado, os grupos sociais responsáveis por uma vida ritual são dominados pela absoluta igualdade já que eles têm que ser sempre dois e ambos são fundamentais para quaisquer atividades coletivas. Deste modo, enquanto a vida cotidiana decorre dentro de uma continuidade de visitas, fuxicos, trabalhos nas casas e roças, em trocas informais de carne e informações, atividades que se repetem e não provocam uma parada no fluxo social, o domínio público ou cerimonial decorre de um contexto de nítidas separações; descontinuidades que necessariamente separam indivíduos e grupos sociais da área privada e provocam o seu realinhamento numa outra ordem de relações sociais. Esta é a área onde, por assim dizer, tudo faz sentido na sociedade Apinayé. Isto é, onde tudo é estereotipado, formal, integrado e teórico (DA MATTA, 1976, p. 97).

Desta forma, as aldeias Apinayé conjecturam suas relações sociais de forma diferenciada e específica, consideradas entre eles, unidades políticas independentes, que sofrem pela falta de estabilidade e comunhão em alguns aspectos da vida política, por exemplo. Isso se justifica pela ausência de um representante político entre eles até hoje. Pelo número de eleitores, já deveriam ter um vereador lutando pelo grupo há muito tempo. Essa questão é algo que ainda não foi consolidado e que enquanto não houver uma unificação de todas as aldeias em prol desse objetivo, certamente continuaram a mercê dos interesses externos, que estão sempre influenciando nessa relação. Embora seja um tema que precisa ser longamente discutido é algo que não cabe a esse estudo, mas que vale apenas mencionar, pois é um problema atual que precisa ser enfrentado e discutido pelas lideranças Apinayé.

Nos dias atuais, o principal motivo para a criação de nova aldeia são as desavenças, geralmente motivadas por falatórios, intrigas familiares e divergências políticas e sociais. Quando acontece esse tipo de situação, o mais velho da família reúne os filhos, netos, noras e mudam para outro local formando outra aldeia. Ainda, de acordo com nossas informações, muitas famílias estão mudando e construindo novas aldeias buscando espaço para plantar, para criar o gado, ou mesmo só para se afastar dessas alterações intrínsecos aos dias atuais. Essas mudanças



acarretam impasses sobre os rituais, pelo número reduzido de membros nas aldeias. Esses fatos encadeiam um deslocamento geográfico e nas relações humanas dessas celebrações, pois são retirados do curso de um calendário existente culturalmente. No entanto, mesmo com essa redução das celebrações, percebemos a universalização de um sentimento enraizado de orgulho do júbilo aos seus atos tradicionais.



Figura 9 Mesa posta na casa de um dos padrinhos do casamento, 2015. Fonte: Rosimar Locatelli

A evidência do sentimento preservado, nas muitas vozes entoadas, está na expressiva gratidão, no encanto e na reverência pela sua cultura, representada no canto, na dança, nas lágrimas de despedidas e nas crenças espirituais. Esses atos se manifestam não só nos momentos festivos, mas em todas as atitudes dos

Apinayé. Esses sentimentos que compõe as suas tradições são, sem dúvida, o maior patrimônio que eles possuem.



Figura 10. Homens Apinayé, cantando e dançando no pátio, 2015. Fonte: Rosimar Locatelli

Em seguida, trataremos sobre os aspectos linguísticos e culturais dos Apinayé a partir das leituras dos trabalhos mais recentes sobre esses indígenas. Através destas leituras, organizamos as contribuições e os apontamentos essenciais para este estudo, cujo intuito é a compreensão do objeto investigado em profundidade.

O contexto do nosso estudo também situa-se no campo da sociolinguística dos Apinayé, para o qual, apoiamo-nos nos estudos de Albuquerque (1997, 1999, 2001, 2002, 2005, 2007, 2008, 2011); Almeida (2010, 2011, 2012). Na sociolinguística, buscamos a análise da situação das línguas Apinayé e a língua portuguesa, sendo essas as línguas em contato, vislumbrando os valores sociais dessas línguas no contexto intercultural e como isso vem sendo tratado no âmbito educativo. Do ponto de vista linguístico, existe a expansão da língua nacional e conseqüentemente a desvalorização e das línguas minoritárias. O que se inicia com uma situação de bilinguismo, e posteriormente a preocupação dessas comunidades em perderem sua língua materna.

Nos estudos de Albuquerque (2007) e Almeida (2012), encontramos uma análise do processo histórico dessas relações linguísticas, que dissolveu o bilinguismo e as relações conflitantes da língua indígena em consolidação com a

língua dominante. Ainda as leituras de Maher (2005, 2010), Maia (2005), Braggio (1989, 1992b, 1995, 1997, 1998) que trabalhando as questões indígenas e Grosjean (2010), Geraldi (1984, 1996), Luft (1985), Possenti (1996), Marcuschi (1997) Labov (1983), Molica (2003), Bortoni-Ricardo (2004). Todos nos ajudaram no construto analítico de nossa investigação. A maioria desses autores analisam essa questão do ponto de vista educacional que para Grosjean (1982) a língua não deve ser compreendida apenas como um instrumento de comunicação, mas também um símbolo da identidade social.

Albuquerque (2007) tem dedicado longos anos de sua vida pesquisando os Apinayé, dedicou-se aos estudos sociolinguísticos e socioculturais com ênfase no aspecto fonológico da língua Apinayé. Seu trabalho muito tem ajudado para a produção de novos conhecimentos sobre a língua Apinayé, haja vista a construção de um acervo de material didático que produziu junto com os professores para auxiliar no ensino escolar. Sua pesquisa ampliou vastamente novos conhecimentos sobre a língua Apinayé, a qual ainda é predominante em quase todos os domínios sociais dentro das aldeias (ALBUQUERQUE, 2007:173):

O ideal é que se use a língua indígena como meio de instrução por um período mínimo de quatro anos e que seja implementado o uso funcional da linguagem escrita na comunidade, pois sem que isso ocorra, corre-se o risco de limitar a língua indígena escrita apenas à sala de aula. Ou seja, é necessário que a língua indígena tenha significado e função social na sua forma escrita para a comunidade (ALBUQUERQUE, 2007, p. 81).

Albuquerque (2008, p. 91) verificou que:

Os Apinayé, ao contrário de muitas sociedades minoritárias, vêm tentando, ao longo do contato com a sociedade majoritária, manter sua identidade étnica e cultural, mesmo diante dessa situação de dominação econômica e política da sociedade envolvente, que, de certa forma, vem impondo práticas sociais dentro da aldeia. Portanto, nem mesmo o contato direto com a sociedade não-indígena e nem a presença de agências dentro da aldeia inibiram linguisticamente os Apinayé, visto que a língua materna predomina em todos os domínios sociais dentro da aldeia e em todas as relações intragrupo (na família, com os velhos e com as crianças). Para esses indígenas, a língua materna continua sendo usada nas manifestações religiosas, nos rituais, nas situações de fala e nas relações sociais da aldeia, de modo geral (ALBUQUERQUE, 2008, p. 91).

Os estudos de Albuquerque (2008) revelam o retrato da vida dos Apinayé, como verificado durante nossa pesquisa. Há, sobretudo, entre esse povo o reconhecimento e a valorização de sua cultura como patrimônio elementar. A língua materna e os saberes tradicionais são compartilhados para manter fortalecida a

identidade desse grupo indígena. Mesmo com as intervenções externas e na dinâmica do dia a dia com a sociedade hegemônica, esse povo não perdeu seus hábitos e principalmente sua língua. Ainda assim, constatamos que são bilíngues, conforme os estudos de Almeida (2011):

Os Apinayé são bilíngues (Apinayé/Português), e que apesar do uso e função da Língua Portuguesa ter atingido os diferentes domínios sociais de suas aldeias, eles estão conseguindo, por enquanto, preservar traços de sua identidade cultural e linguística. Culturalmente, ao manterem vivos aspectos de sua tradição, enquanto povo minoritário que, por séculos, vem resistindo à investida da sociedade envolvente, que sistemática e drasticamente impõe aos grupos minoritários formas de vida que aniquilam a herança cultural dos seus ancestrais (ALMEIDA, 2011, p. 172).

Em outros estudos sobre o tema a autora fala da importância de uma educação bilíngue:

O Bilinguismo está associado aos aspectos socioculturais e sociolinguísticos de uma comunidade. A Educação Bilíngue também. O diferencial está no fato de que a Educação Bilíngue, ao mesmo tempo em que “produz o Bilinguismo”, também é afetada por um “Bilinguismo” que se dá fora da escola, ou seja, na aldeia e em seu entorno. A dialética está nessa movimentação, sendo que para ocorrer uma “Educação Bilíngue”, precisa-se da escola. Mas para o “Bilinguismo”, não. Ele se constrói no cotidiano das pessoas, impulsionado pela convivência entre os falantes de outra língua com os quais se interage, no caso dos Apinayé, os falantes da língua portuguesa (ALMEIDA, 2011, p. 12).

De fato, essa educação bilíngue é tida como prioritária para a escola da Aldeia São José, no entanto de acordo com o que identificamos durante a pesquisa, vem ao longo dos anos, tentando se consolidar, buscando recursos e condições de aperfeiçoamento. Ainda é um processo em construção que está longe de ser considerada de forma eficaz entre os Apinayé. Há falta de mais investimentos em materiais didáticos e falta formação adequada para os professores.

Em outro momento, Locatelli (2012), verificamos que as crianças Apinayé da Escola Mãtyk são alfabetizadas não de forma bilíngue, mas monolíngue: primeiro na língua materna, e posteriormente, a partir do 6º ano do ensino fundamental, recebem o conhecimento sobre a língua portuguesa. Ainda, a autora retrata que o processo de aquisição da aprendizagem dessa língua não é tarefa somente da escola.

Percebe-se que a educação para as crianças Apinayé não se trata de uma responsabilidade somente da escola, mas que essa tarefa está dividida entre: escola, pai, mãe, todos os parentes, principalmente dos avós. É nesta relação familiar que as crianças vão adquirindo o conhecimento, seja ele sobre os costumes, as responsabilidades domésticas, o trabalho na roça, a

divisão de tarefas, ou mesmo o que chamamos de currículo oculto, que está ligado à formação da criança em sua totalidade (LOCATELLI, 2013, p. 26).

Importante ressaltar que esse processo de formação acontece pela oralidade, e que a escola é a principal via de acesso ao mundo letrado. Em outras palavras, a escola é total responsável por alfabetizar, por ensinar a ler e a escrever, tanto na língua materna quanto no português.

Sobre a realidade das Escolas Apinayé, apoiamo-nos no trabalho de Sotero Apinagé (2012) que fez um estudo sobre a situação da Educação escolar indígena Apinayé, retratando exatamente as trajetórias e aspectos atuais dessa educação:

De acordo com a informação dada pela Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Tocantinópolis, 879 alunos são matriculados, distribuídos em 11 escolas em toda área Apinayé, sendo que a Escola Pëpnhōrik da Aldeia Riachinho encontra-se inativa devido à inexistência de crianças em idade escolar, no início do ano de 2011 (SOTERO APINAGÉ, 2012, p. 22).

No trecho mencionado, Sotero Apinagé, enquanto indígena, traz postulações sobre a realidade do grupo e das situações vividas dentro da aldeia. Para ele, não é possível pensar em uma educação intercultural sem atentar para a realidade vivenciada no seio dessa comunidade, principalmente no que diz respeito à cultura e às tradições deste povo.

No trabalho de Zaparoli (2010), encontramos um estudo sobre os saberes tradicionais dos velhos indígenas, nesta leitura podemos conhecer algumas das memórias educativas dos Apinayé na aldeia São José, estudo que nos ajudou a compreender um pouco dos mitos e dos saberes tradicionais descritos pelas narrativas das memórias dos mais velhos Apinayé:

Durante a pesquisa, verifico que a tradição oral faz parte da memória, é guardiã da cultura e da história Apinayé. Segundo nossos interpretes, os primeiros Apinayé que habitaram essas terras viviam nas matas, mas apreciavam os rios, pescavam, plantavam, caçavam e faziam ofertas ao Sol e Lua, os donos das plantações. Nos intervalos calendarizados para essa construção, pude constatar que os principais elementos da sua cosmologia, já descritos em Da Matta, Nimuendajú e Giraldin, continuam vivos entre os membros da comunidade, bem verdade que reafirmados pela tradição dos velhos do grupo, um dualismo complementar, que clareia as concepções dos seres e das relações que se estabelecem entre eles. É necessário entender o cenário educativo que este mito se propaga, garantindo uma interlocução pela prática da oralidade dos povos Apinayé, e o crescente contato com elementos de uma sociedade não-indígena (ZAPAROLI, 2010, p. 59).

Conforme pudemos constatar nos estudos de Zaparoli (2012), esses elementos cosmológicos caracterizam e definem o cotidiano dos Apinayé. Em nossa pesquisa na São José podemos perceber que continuam reafirmando esses saberes. Os indígenas mais velhos, apesar de poucos, buscam ensinar e cultivar suas tradições através da oralidade.

Entre os estudos mais atuais publicados sobre os Apinayé encontramos o de Rodrigues (2015). Com o título “O processo de ensino-aprendizagem Apinayé através da confecção de seus instrumentos musicais”, o autor busca estabelecer um diálogo entre a etnomusicologia (mais especificamente a organologia indígena), a antropologia da arte e a cultura do povo Apinayé, com vistas a compreender como os objetos musicais deste povo são aprendidos e ensinados e, assim, entender seu sistema musical.

Algo importante para este trabalho é deixar claro que fazer música, cantar, tocar instrumentos musicais, assim como confeccioná-los, são processos aprendidos dentro de um grupo social e cultural, daí a compreensão de que podemos entender os processos de ensino-aprendizagem envolvidos na confecção de instrumentos musicais (RODRIGUES, 2015, p. 174).

Nessa parte do estudo sobre a revisão teórica das ‘vozes’ que revelam os valores dos Apinayé, podemos dizer que há um registro, embora modesto, pois a fartura de informações que encontramos nas Aldeias é inumerável, nesses estudos vimos o retrato de alguns aspectos específicos dos pesquisadores referentes à cultura Apinayé, costumes, mitos, música e língua. Contudo, ainda há muito para ser explorado, essas vozes ainda têm muito para nos ensinar, precisamos ouvi-las e não as silenciar.

A noção de heterogeneidade faz-nos considerar porque certas formas de falar e pensar (vozes) e não outras são invocadas em algumas ocasiões. Força-nos a reconhecer que não podemos responder esta questão somente com base na metáfora da possessão que focalize naquilo que os humanos ‘têm’ na forma de conceitos e habilidades. Ao investir disso, devemos considerar como e porque uma voz específica ocupa o palco central, isto é, porque ela é ‘privilegiada’ em um cenário específico (WERSTCH, 1999, p. 13).

Essas vozes, ainda silenciadas, precisam de novas pesquisas e, nessa tentativa de dar voz aos Apinayé, buscamos em nossos estudos atualizar alguns desses dados anteriormente investigados, para entender o que há de novo entre essas informações e que nos ajudassem a compreender nosso objeto de pesquisa.

Com isso, a cultura Apinayé se mantém forte, mesmo com todas as influências da sociedade não indígena, muitas informações geradas pelos escritos

de Da Matta (1976) e Nimuendaju (1983) são ainda atuais, pois não existem estudos que emanem serem tão completos como desses autores. Nosso estudo buscou verificar um aspecto, que foi sobre os rituais, de forma que sentimos, com isso, a necessidade de uma releitura com os Apinayé dessas obras para verificarmos todos os pontos abordados por esses autores sobre as heranças culturais, para mostrar o que de fato mudou no decurso do tempo. Sobre esse aspecto, dos rituais, intuímos que muito mudou sim, várias celebrações já se perderam, ensinamentos que não são mais repassados, artesanatos que eles não sabem mais reproduzir, canções que não se cantam mais ou se canta só por uma pessoa, como foi relatado por uma de nossas entrevistadas idosas.

Os Apinayé sofreram transformações com o decorrer do tempo e principalmente com a morte dos mais velhos, que levaram consigo o conhecimento e muito de suas tradições.

Nas palavras de uma professora indígena Apinayé:

Eu gostaria de saber mais, eu vinha pesquisando, e eu procurei saber sobre uma história, só uma história, que consegui saber com um velho, só uma pessoa que sabe essa história, que a história de uma pessoa que tem o nome homenageado pela escola, que recebeu o nome Mătyk, que era cacique, representava a comunidade, e quem conheceu disseram que eram um cacique muito bom para a comunidade. É uma história que me interessei, e que gostaria de saber mais. Pois mais pra frente, os jovens vão precisar dessas histórias... e cadê os mais velhos para contar. A minha avó dizia: "eu conto sempre essa história, do meu tempo, das coisas que aconteciam, eu conto sempre pra vocês conhecerem"... eu ouvia, ouvia, mas não dava atenção, quando entrei na faculdade que senti a necessidade de saber essas coisas, de ter registrado em uma gravação ou livro. E ela sempre falava que quando fosse embora iria levar todo seu conhecimento na cabeça (PROFESSORA INDÍGENA APINAYÉ, 2015).

De fato, muitas coisas do passado como essas histórias que a professora conta, que são heranças do seu povo, de tempos de lutas, são desconhecidas pela maioria dos Apinayé, pois não foram escritas, e os que vivenciaram esses momentos já morreram e levaram consigo essas verdades, que hoje ninguém mais sabe contar.

Por isso a importância do registro e da escrita, pois são essas as melhores ferramentas para fazer lembrar de um tempo que não volta mais, mas que é importante para se compreender as condições de vida presente.

A escola assume, ou deveria assumir essa missão, de adotar enquanto conteúdo didático essas histórias, para que as crianças indígenas tivessem consciência da realidade vivida pelo seu povo, da importância de levar adiante sua

cultura, sua língua. De certo, tudo que fica nos livros, como registro histórico não se perde, mas como fica claro na fala da professora muitas coisas que não foram registradas estão morrendo junto com os mais antigos e os mais jovens não se apropriam e vão sendo esquecidas.

Com respeito à Aquisição de Segunda Língua foram empregadas como bases teóricas: Almeida Filho (2002, 2006), Krashen (1988), Chomsky, (1957), Piaget (1959).

Partimos da concepção teórica de abordagem da aquisição de L2 do ponto de vista de Krashen (1985) com sua teoria constituída de cinco hipóteses: Hipótese da ordem natural – essa hipótese deriva-se das pesquisas que indicam um percurso (mais ou menos) comum na aquisição de traços gramaticais formais; Hipótese do monitor – o monitor é o mecanismo acionado pelo aprendiz para editar sua produção linguística, pois utiliza conhecimentos aprendidos para modificar as elocuições produzidas a partir do conhecimento adquirido, podendo ser acionado antes ou depois de a elocução ser efetivamente produzida; Hipótese da aquisição-aprendizagem, faz a distinção entre aquisição – “processo subconsciente idêntico ao processo que a criança utiliza ao aprender sua primeira língua– e aprendizagem – processo consciente que resulta em saber sobre a língua” ; Hipótese do insumo – essa hipótese está relacionada à anterior no sentido de que o aprendiz se move em um contínuo de desenvolvimento na medida em que recebe insumo compreensível em L2. Esse tipo de insumo é aquele um pouco além da sua atual competência; Hipótese do Filtro Afetivo – o insumo compreensível por si não faz com que a aquisição aconteça. É preciso que os aprendizes deixem-no entrar. (KRASHEN, 1985, p. 1-5).

Chomsky (1959), propõe a existência de uma Gramática Universal (GU), comum a todos os seres humanos, governada por princípios e parâmetros “que controlam a forma que as línguas humanas podem tomar, sendo o que faz as línguas humanas serem similares entre si”

Jean Piaget (1896-1980) psicólogo e filósofo suíço, notadamente conhecido por seu trabalho no campo da inteligência infantil. Seus estudos tiveram grande impacto sobre os campos da psicologia e pedagogia, seus estudos são extremamente relevantes para a reflexão acerca do papel do professor nos processos de ensino aprendizagem de línguas, pois atua como facilitador ao desenvolvimento cognitivo de um novo sistema linguístico.



Ainda as leituras de Maher (2005, 2010), Maia (2005), Braggio (1989, 1992b, 1995, 1997, 1998), Grosjean (2010), Geraldi (1984, 1996), Luft (1985), Possenti (1996), Marcuschi (1997). Esses autores auxiliaram-nos no que diz respeito às reflexões desenvolvidas sobre os Apinayé e sobre a abordagem de aquisição de segunda língua, enquanto material teórico.

Concluindo, a partir destas referências teóricas, tomando o processo de aquisição do português como L2, como fazendo parte de uma realidade muito conflituosa, que precisa ser reconhecida dentro do contexto sociocultural como forma de emancipação político-cultural. Que para este povo, apropriando-se de um produto da sociedade dominante, significa uma prática de resistência.

## **2.2. Percursos Metodológicos: roteiro de viagem**

Essa pesquisa é de natureza qualitativa e de cunho etnográfico cujos pressupostos teóricos estão arraigados nas contribuições de André (2004), Erickson, (1986), Gamboa (2002), Fonseca (2002), Minayo (2004), Bogdan & Biklen (1998). Foram desenvolvidas discussões com base em Latour (2000), Mason (1996), Kuhn (2009) e Santos (2008); e notadamente, a partir da compreensão ampla e não inócua estes subsídios são utilizados para tratar da realidade indígena Apinayé.

Inicialmente, foi necessário compreender a constituição social e cultural do povo Apinayé. Considerando-os enquanto sujeitos históricos, dentro de uma perspectiva de empoderamento dos atores sociais, pertencentes a uma dinâmica cultural própria com vozes divergentes. Assim, adotamos essas bases teóricas “ético e político” (MASON,1996), a fim de prever a diversidade de forma objetiva. Nessa pesquisa, pretendemos direcionar nossa atenção ao ângulo das relações estabelecidas entre grupos e sociedade nacionais (majoritárias) em relação às minoritárias, nas quais o indígena deve ser visto como ator.

Partimos, pois, de uma visão pós-colonialista de minorias com aportes teórico-metodológicos de autores que se propuseram a repensar essas minorias étnicas a partir de uma ótica atual, dentro do critério de um compromisso político e ético de pesquisa. Acreditamos que Santos (2004) tenha sido o pioneiro ao tratar a perspectiva de visão pós-colonialista das minorias.

A visão pós-colonialista definida por Santos (2004) é entendida como:

Um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais, mas hoje presentes em todas as ciências sociais, que têm em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo (SANTOS, 2004, p. 8).

É dessa forma que caminhamos na perspectiva de uma ciência pós-moderna<sup>8</sup>, adotando como fio condutor uma construção transdisciplinar (SANTOS, 2008). Com o intuito de compreender nosso objeto de pesquisa, por se tratar de um objeto complexo, entendemos que seu limite não se restringe a uma área específica; mas que transita entre as áreas da Antropologia, da Sociologia, da Sociolinguística, da Linguística Aplicada e da Educação.

A metodologia adotada classifica-se em três categorias:

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas (MINAYO, 2007, p. 44).

Partindo destas três categorias sugeridas por Minayo (2004) e dentro de uma abordagem etnográfica, desenvolvemos o caminho do pensamento pelos estudos teóricos, os métodos, técnicas e instrumentos operativos. Já a “criatividade” ficou por conta da pesquisa de campo e pela coleta dos dados.

Os passos apresentados constituem as fases desta pesquisa e integram este capítulo. Além disso, apresentamos os participantes da pesquisa (que os qualificamos enquanto colaboradores e atores sociais envolvidos), a descrição do contexto da pesquisa, os princípios éticos que regem esta investigação, os instrumentos e procedimentos de análise de dados.

Vale ressaltar que o significado etimológico de “Etnografia” pode ser de “descrição de cultural”, é um método de pesquisa oriundo da antropologia social. A Etnografia se propõe a “descrever e a interpretar ou explicar o que as pessoas fazem em um determinado ambiente, os resultados de suas interações, e o seu entendimento do que estão fazendo” (WATSON-GEGEO, 1988, p. 576). O papel do etnógrafo, portanto, é compreender holisticamente a cultura observada e traduzi-la,

---

<sup>8</sup> Segundo Esteban (2003), o pensamento pós-moderno rejeita as grandes narrativas e desconsidera a ideia de uma razão universal como fundamento das questões humanas, considerando que os atores sociais são constituídos pela linguagem.

sendo assim, dedica-se a estudar a sociedade e a cultura, seus valores e práticas, a partir de uma “descrição densa”. Segundo Geertz:

Praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear, manter um diário, e assim por diante. Mas são essas coisas, as técnicas e os procedimentos determinados, que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa” (GEERTZ, 1989, p. 15).

A descrição densa, característica do método etnográfico, respaldar-se-á nas informações pontuadas em diário de campo pela pesquisadora. Uma das ferramentas que será utilizada nessa pesquisa que visa exatamente à construção destas informações delineadas e minuciosas dos elementos capitados durante a pesquisa de campo.

A pesquisa de Campo concentrou-se nos aspectos revelados pela língua pela cultura dos Apinayé – sociedade, sobretudo, tradicional. Por isso, percorremos a partir de uma análise descritiva desta sociedade objetivando entender a visão que esses grupos têm de seu próprio mundo. Desta maneira, propusemo-nos a dar voz à comunidade, a partir de uma visão êmica<sup>9</sup>. Nesse sentido, falamos dos povos indígenas Apinayé a partir desses princípios, adotando a postura de porta-vozes de seus anseios.

Nosso estudo foi conduzido de forma a resguardar a vivência dos povos indígenas Apinayé, no qual enfatizamos o cotidiano e o mundo subjetivo desse povo. Para isso, utilizamos os seguintes procedimentos:

- ✓ De início, a investigação foi conduzida pela observação de dois momentos diferentes: no primeiro, observamos e registramos as aulas de português, posteriormente, no segundo, as atividades culturais, ou seja, os rituais e as festas tradicionais que participamos.
- ✓ Além da observação, utilizamos outras técnicas, como: as entrevistas semiestruturada com a professora e com os mais velhos, conversas informais, análises fotográficas, que foram sistematizadas durante a investigação do trabalho de campo e utilizadas para a análise dos dados.

---

<sup>9</sup> A orientação êmica segundo Watson-Gegeo (1988) incorpora a interpretação quanto a conduta, eventos e situações do grupo observado, a partir da ótica dos membros desse grupo.

Na escola, usamos como instrumento de coleta de dados um roteiro de observação para abranger todas as informações necessárias de que precisávamos, partindo do livro didático, para sabermos qual material era usado na de aula. Observamos ainda o intercâmbio entre professora e alunos e professora e comunidade, inserindo nessas observações nas aulas de português como eram desenvolvidas as questões culturais, ou seja, a interculturalidade. Fizemos uma observação na sala de aula a partir desses critérios do roteiro, na intenção de fazer uma análise das legitimidades no desempenho didático-pedagógico diante do desafio de induzir as crianças à aquisição da língua portuguesa vislumbrando o contexto conflituoso interétnico e linguístico. Buscamos entender as dificuldades metodológicas e as estratégias de aquisição da leitura e escrita e, por fim, a descrição e comportamento dos alunos sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Ao final desta observação, descrevemos a respeito destes movimentos da sala de aula e analisamos, a partir de estudos sobre a aquisição da língua portuguesa, os seus contextos interétnicos e linguísticos (MAHER, 2005), (BRAGGIO, 1989, 1992b, 1995, 1997, 1998), (BORTONI-RICARDO, 2004), entre outros.

Para a obtenção destes dados, destinamos um tempo previamente organizado em cronograma para a realização da pesquisa etnográfica. Pois, concordamos que só assim “é possível conhecer a maneira como um indígena pensa, sente e percebe o mundo” (GEERTZ, 2001, p. 86). Para este antropólogo, o “etnógrafo deve descobrir os significados atribuídos pelos índios às suas práticas e representações”. O método etnográfico favorece a imersão intensa e prolongada na vida cotidiana destes povos que queremos apreender e compreender. No entanto, como não temos tempo para uma pesquisa tão aprofundada, optamos por uma Pesquisa de Cunho Etnográfico, segundo a perspectiva de André (2004) e Erickson (1986).

Nosso tempo de investigação teve duração de seis meses, divididos em semanas descontínuas com visitas técnicas. Estas, por sua vez, foram distribuídas em dois momentos: no primeiro, ficamos durante algumas semanas na observação das práticas de sala de aula, nas turmas de 6<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup> anos. Nestas turmas, investigamos o processo de aquisição de segunda língua pelos alunos.

Continuamente, no decorrer deste estudo, aplicamos um diagnóstico com as crianças para verificar o nível de aquisição da língua portuguesa e língua materna e a entrevista com a professora de língua portuguesa. Para esta última, usamos como método a entrevista semiestruturada com perguntas direcionadas. Procurou-se deixar espaço para que as crianças indígenas colocassem suas ideias. Todos esses dados foram registrados em um diário de campo – suporte desses registros, das fotografias e áudio gravações.

No segundo momento, buscamos investigar os eventos culturais, os rituais e as cerimônias religiosas. Observamos e anotamos os rituais praticados e os que não são mais praticados. Foram relatados por meio de conversas e entrevistas com as senhoras idosas da Aldeia. Por conseguinte, verificamos ainda que a escolha dos colaboradores é parte fundamental para o alcance do objetivo da pesquisa. Foram estes sujeitos sociais que forneceram as informações para responder às questões iniciais da pesquisa. Em vista disso, a escolha dos participantes teve embasamento lógico de seleção a partir de nossos objetivos. Nossos colaboradores foram:

- ✓ A professora de língua portuguesa, por ser a protagonista das práticas pedagógicas e dos métodos de ensino aplicados, forneceu informações pertinentes sobre o universo de aquisição de segunda língua;
- ✓ Os alunos de sexto ano e de sétimo ano da Escola Estadual Indígena Mătyk da aldeia São José, pois é a partir deles que a aquisição do português inicia;
- ✓ Os indígenas idosos, por acomodarem os saberes tradicionais em suas memórias. Mediante esse aspecto, foi possível fazer o registro dos rituais que não são mais praticados entre o povo. Assim como os que ainda são vivenciados por eles;
- ✓ Ainda, envolvemos professores indígenas, diretor e coordenador da Escola, como também algumas lideranças indígenas.

Delimitamos como *locus* desta pesquisa a Aldeia São José em Tocantinópolis, extremo norte do Tocantins, no Bico do Papagaio. As crianças da escola Mătyk que estão cursando a segunda fase do sexto e sétimo ano do ensino fundamental, a professora de língua portuguesa e mais quatro senhoras indígenas.

Todas estas etapas constituem o trabalho de campo. Por meio deles, protagonizamos todos os dados empíricos.

O Antropólogo Malinowski (1978) foi um dos fundadores do trabalho de campo na Antropologia, partindo de uma perspectiva evolucionista. Esse pesquisador sugere que devemos partir de um estudo profundo e contínuo, baseado na interação e observação direta em pequenas sociedades. Nesse mesmo enfoque, acrescentamos a importância da etnografia sob a égide da pesquisa de campo, defendida por Lévi-Strauss (1975):

A pesquisa de campo, por onde começa toda carreira etnológica, é mãe e ama-de-leite da dúvida, atitude filosófica por excelência. Essa dúvida antropológica não consiste apenas em saber que não se sabe nada, mas em expor resolutamente o que se acredita saber e a própria ignorância, aos insultos e aos desmentidos que infligem a ideias e hábitos muito caros, àqueles que podem contradizê-los no mais alto grau. Ao contrário do que a aparência sugere, é por seu método mais estritamente filosófico que a etnografia se distingue da sociologia (LÉVI-STRAUSS, 1975, p. 20).

A pesquisa de campo se configura numa etapa essencial da pesquisa qualitativa e atua como um dos passos mais relevantes de uma pesquisa etnográfica, pois é nesse momento que os dados foram gerados. Os instrumentos de trabalho de campo na pesquisa qualitativa visam fazer a mediação entre marcos teórico-metodológicos e a realidade empírica (MINAYO, 2008, p.189). Assim, a pesquisa de campo demanda instrumentos próprios. São eles: os roteiros para a observação e roteiros para as entrevistas.

O roteiro para entrevista, segundo Minayo (2008):

Se entende como uma lista de temas que se desdobram os indicadores qualitativos de uma investigação. Essa lista deve ter como substrato, um conjunto de conceitos que constituem todas as faces do objeto de investigação e visar, na sua forma de elaboração, a operacionalização da abordagem empírica do ponto de vista dos entrevistados (MINAYO, 2008, p. 194).

Optamos nesta pesquisa pela entrevista sociolinguística<sup>10</sup> organizada de forma semiestruturadas cujo objetivo era compreender a história, os valores, as crenças e concepção de vida dos participantes. Por tratar das situações reais da

---

<sup>10</sup> Para Labov (1972) as entrevistas sociolinguísticas são caracterizadas pela peculiaridade do método, que visa a diminuir/evitar o paradoxo do observador, tendo como finalidade analisar o vernáculo de uma comunidade de fala, ou seja, o estilo em que o mínimo de atenção é dado ao monitoramento da fala (LABOV, 1972; 2008).

fala, pois acreditamos, assim como Labov (1978) que o modo de fazer pesquisa sociolinguística é estudar empiricamente as comunidades de fala.

A entrevista semi-estruturada difere apenas em grau da não estruturada, porque na verdade nenhuma interação, para a finalidade de pesquisa, se coloca de forma totalmente aberta ou totalmente fechada. Mas, neste caso, a semi-estruturada obedece a um roteiro que é apropriado fisicamente utilizado pelo pesquisador (MINAYO, 2008, p. 267).

Desta forma, com o estudo sociolinguístico buscamos descrever e analisar a condição dos Apinayé em relação às duas línguas em contato, Apinayé e Português; primeiramente, realizamos uma entrevista com o Cacique da Aldeia. Com ele procuramos saber “Qual a importância do Português para sua comunidade e se acha importante também aprendam o Português?”, intencionando compreender o que eles pensam sobre o português. É importante frisar que o cacique da Aldeia São José, Davi Wamimen Chavito, forneceu-nos todo o material necessário para o bom andamento da pesquisa; assim, por várias vezes, tivemos diálogos com para que as dúvidas surgidas ao longo da pesquisa fossem dirimidas.

Para a escolha das senhoras indígenas, o critério de seleção adotado foi a idade. Dentre as poucas senhoras idosas existentes na aldeia, escolhemos (03) três participantes. Ademais, acreditamos que na memória destas senhoras existem um patrimônio cultural incalculável de tamanha riqueza, que certamente irá se apagar quando elas morrerem. As três senhoras que gentilmente nos ajudaram durante as entrevistas, tivemos muitas dificuldades para a interpretação das informações, pois suas falas geralmente eram na língua Apinayé. As traduções eram feitas por alguém que certamente deixava passar algo que para nós seria importante. De forma que gravamos a fala de cada uma das informantes. Nossa entrevista seguiu o seguinte roteiro de questionário, falando sobre os rituais:

1. Quais os rituais indígenas que ainda são praticados entre seu povo?
2. Quais os rituais que não são mais praticados?
3. Porque eles não são mais praticados?

As informações registradas por estas entrevistas fazem parte da memória documental desse trabalho. Coletadas de forma oral, registramos as dificuldades de escrita e compreensão do português pelas informantes que na sua maioria não são alfabetizados em nenhuma língua. A proposta dos questionamentos teve como

objetivo obter as informações necessárias para que pudéssemos elencar os rituais Apinayé. A fim de deixar registrado nesta investigação a riqueza e o patrimônio cultural materializada nos rituais deste povo.

Já o roteiro de perguntas semiestruturadas para a professora de língua portuguesa é composto das seguintes questões:

- 1- Há quanto tempo ministra aula de português para as crianças Apinayé?
- 2- Qual a maior dificuldade que enfrenta para ensinar o português?
- 3- Já fez alguma leitura sobre as teorias de aquisição de segunda língua?  
Se sim, quais?
- 4- Qual a relação de sua aula com as práticas culturais do povo Apinayé?
- 5- O que poderia ajudar a sua prática educacional, para o ensino do português como segunda língua?

Seguimos esses passos para a compreensão das atividades da professora junto aos seus alunos no ensino do português. As sistematizações desse conteúdo estão registrados no capítulo IV, quando retratamos a prática de sala de aula da professora de língua portuguesa. Usamos ainda as fotografias como dado documental por ser fortemente atrelada à pesquisa qualitativa e por oferecer uma diversidade de alternativas de uso, tendo como principal função o registro visual dos eventos observados. Para Fetterman (1998, p. 66), as “fotografias permitem ao pesquisador interpretar eventos retroativamente”. Quanto à nossa pesquisa, serviram de apoio para análises importantes, relacionadas aos eventos tradicionais, rituais e às manifestações culturais dos Apinayé.

Para o uso destas imagens, utilizamos a declaração de livre consentimento, que nos deu autorização para o uso das imagens e das informações concedidas pelos Apinayé. Além desse documento, temos as autorizações do Cacique Davi Wamimen Chavito e do coordenador da FUNAI/CTL de Tocantinópolis, o representante Bruno Aluísio Braga Fragoso.

Durante nossas estadias na aldeia, tivemos sempre a escola como ponto de apoio, já que não precisávamos dormir, pois moramos perto da Aldeia, assim é sempre mais cômodo dormir em casa. Por muitas vezes chegamos tarde da noite, pois usávamos quase sempre o ônibus escolar que saía da cidade às 11h45 e voltava às 22h30h. Esse foi um tempo longo, difícil, de muito cansaço; mas,



gratificante, pois todas as vezes que voltávamos, vínhamos cheios de informações e dados preciosos para nosso trabalho.

Durante este tempo, tivemos a oportunidade de participarmos de várias atividades com os indígenas. Tais ocorridos aconteceram durante nossa pesquisa e neles tivemos o privilégio de acompanhar o: *Panhi nhõ anhigrô há mê kînh* (o dia do índio), *Me kot axpênh mâ rer hã mê kînh* (os casamentos) e *Mẽ ôkrépoxrundi* (a última celebração para um morto). Registramos tudo detalhadamente em diário de campo. Importante ressaltar que nossa pesquisa se deu vários momentos diferentes. Neles, aproveitamos todos os momentos de rodas de conversas informais, para obtenção de algumas informações importantes.

### 2.2.1 Análise de dados

A análise dos dados deve ser constante e realizada durante todo o processo de investigação. Aqui, usaremos as bases técnicas de Bogdan & Biklen (1998):

A análise de dados é o processo sistemático de exploração e organização de transcrições de entrevistas, notas de campo e outros materiais que você acumula para ampliar sua própria compreensão sobre eles e para capacitá-los a apresentar o que você descobriu para os outros. A análise envolve trabalhar com os dados, organizá-los, dividi-los em unidades manejáveis, sistematizá-los, identificar padrões, descobrir o que é importante, o que é para ser aprendido e decidir o que você contará aos outros (BOGDAN & BIKLEN, 1998, p. 94).

Para a análise dos dados, dividimos as categorias pesquisadas. Primeiramente, fizemos o levantamento dos rituais por meio de entrevistas. Analisamos à luz das teorias visitadas e, por fim, registramos os conteúdos que se identificam como os rituais Apinayé. Este trabalho fez parte do levantamento histórico-cultural dos Apinayé.

A segunda categoria que pesquisamos diz respeito ao processo de aquisição do português como L2. Analisamos as aulas de português ministradas pela professora Fernanda Leal da Silva Matos. Quanto aos dados da sala de aula, foi analisado a partir da observação e do levantamento do material usado durante as aulas.

Ressaltamos ainda que nosso contato com os Apinayé é desde 2006, quando iniciamos a faculdade no curso de pedagogia pela UFT. Começamos nossas primeiras visitas em prol de uma pesquisa de TCC. Neste trabalho, investigamos o

processo de Alfabetização Bilíngue na aldeia São José. Logo depois, tivemos vários momentos com os Apinayé, principalmente nos eventos tradicionais. Dando-nos base segura, a história dos Apinayé constitui-se como imprescindível para este trabalho.

## **CAPÍTULO III: SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DO POVO INDÍGENA APINAYÉ DA ALDEIA SÃO JOSÉ: BILINGUISTO E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

### **3.1 Considerações iniciais**

Neste capítulo apresentamos os resultados de nossa pesquisa voltados para a Situação sociolinguística dos Apinayé das aldeias São José. Objetivamos refletir sobre as formas de uso da língua materna e como se dá a aquisição desta língua pelas crianças Apinayé. Ademais buscamos compreender a função social que o português exerce dentro dessa comunidade e, finalizamos revelando os pressupostos teóricos do bilinguismo nesta comunidade, além de buscar compreender como ele tem sido explorado nesta instituição escolar.

Para adentrarmos nessa discussão acreditamos ser importante contextualizar sobre as condições linguísticas que caracteriza o nosso país e, assim, compreender as relações adversas que são estabelecidas com as línguas indígenas. A primeira condição para esse fim é aceitar o Brasil como um país multilíngue, que embora o português mantenha o status de língua oficial, há pelo menos 200 outras línguas no Brasil de acordo com Teixeira (2000, p. 291). Dentre essas línguas estão as línguas indígenas que em algumas comunidades são tidas como língua materna, como é o caso dos Apinayé.

Para Rodrigues (1999) existia no Brasil cerca de 1200 línguas indígenas, há 500 anos, antes do início da colonização pelos europeus, as quais reduziram para cerca de 180 línguas. Essa redução nos últimos 500 anos foi efeito de um processo colonizador extremamente violento e contínuo, o qual ainda perdura, não tendo sido interrompido com a independência política do país no início do século XIX, nem com a instauração do regime republicano no final desse mesmo século e com a promulgação da “Constituição Cidadã” de 1988. Embora esta tenha sido a primeira carta magna a reconhecer direitos fundamentais dos povos indígenas, inclusive direitos linguísticos, as relações entre a sociedade majoritária e as minorias indígenas pouco mudou.

Advém dessas atitudes de apagamento da diversidade um contrassenso, uma vez que há grande diversidade entre as línguas indígenas do Brasil, principalmente de natureza genética.

De acordo com Maher (2006) é importante compreendermos que:

O que se tem, em nosso país, são 220 etnias diferentes, com línguas diferentes, crenças diferentes, modos diferentes de estar no mundo, de atribuir sentido às coisas do mundo. Por isso, creio que algo importante e urgente a ser ensinado às crianças brasileiras é que não existem “índios”, em abstrato, no Brasil: existem 220 povos indígenas em nosso país. Cada um deles com as suas especificidades. O que esses povos têm em comum é o fato de todos eles, em primeiro lugar, serem de origem pré-colombiana e, em segundo, de terem sido vítimas de uma experiência traumática de contato. Quaisquer outras generalizações precisam ser feitas com muita parcimônia. (MAHER, 2006, p. 16).

Esses povos, em pleno século XXI, ainda vivem marginalizados, ignorados e discriminados pela nossa sociedade. Nesse ínterim, o respeito e a valorização da cultura, da língua e da diversidade entre os povos indígenas, ressaltando que não há uma generalização ao tratarmos de línguas indígenas, pois cada povo tem uma língua diferente, vive de acordo com sua realidade e devem ser compreendidos dessa forma e não de outra, ou como outra.

Os preconceitos, desinformações e equívocos são as principais causas que motivam a violência cultural e linguística contra os povos indígenas. Esses preconceitos acontecem em decorrência dos conceitos eurocêntricos de “civilização” do etnocentrismo cultural. Segundo Rodrigues (1985):

Numa sociedade dividida em castas, em raças, classes, mesmo quando é evidente o processo de unificação da língua, especialmente num continente como o Brasil, onde durante três séculos combateram várias línguas indígenas e negras contra uma branca, não havia nem paz cultural, nem paz linguística. Havia, sim, um permanente estado de guerra. [...] O processo cultural que impôs uma língua vitoriosa sobre as outras não foi assim tão pacífico, nem tão fácil. Custou esforços inauditos, custou sangue de rebeldes, custou suicídios, custou vidas (RODRIGUES, 1985, p. 42).

Além do apagamento de sua língua, o indígena no Brasil é fortemente visto pela imagem do índio genérico com características de ‘povos nativos’, ‘habitantes da floresta’, com cabelos lisos, pinturas corporais, adereços de penas, nus, de culturas exóticas, que falam uma língua desconhecida que ninguém entende (CAVALCANTE, 1999) ou simplesmente são “bárbaros, bons selvagens e heróis” (SILVA, 1994). Essa visão estenotipada do indígena, historicamente fundamentada, vem ao longo dos anos trazendo inúmeros prejuízos, dores, abusos e várias perdas para esses povos. Nas palavras de Rodrigues (2005) percebemos que pouca coisa tem sido feita para mudar a realidade dos povos indígenas. As políticas públicas atuais de incentivo à preservação e revitalização dessas línguas são fragilizadas e

na maioria não saem do papel, contribuindo assim para o desaparecimento e a morte dessas línguas.

A maior parte da história linguística do país foi caracterizada pelas ações coibitivas que negligenciaram o multilinguismo brasileiro em busca de um país monolíngue (BORTONI-RICARDO, 2004), influenciada pelo mito de monolingüismo no país (BORTONI-RICARDO, 1984, CAVALCANTI, 1996, BAGNO, 1999). De acordo com Cavalcante, (1999), “Esse mito é eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias” (CAVALCANTE, 1999, p. 389). Portanto, faz-se necessário o conhecimento sobre a diversidade linguística e os estudos de descrição e documentação das línguas, pois seu reconhecimento é importantíssimo para desfazermos as generalizações que têm alijado os indígenas de seus direitos.

Para Campbell e Bereznak (1996) a língua é o mais forte dos bens culturais que distinguem e singularizam um povo. A sua morte pode ter sérias consequências, entre elas, a perda da identidade cultural. Assim, é imprescindível o cuidado pela preservação desse patrimônio cultural, que a cada dia está mais ameaçada de extinção.

Sobre a língua Apinayé, sabemos que caracteriza como uma língua do tronco linguístico Macro-Jê e que esses grupos Jê ocupam a metade leste do planalto Brasileiro e as suas famílias linguísticas estão distribuídas desde o Maranhão até o Rio Grande do Sul (RODRIGUES, 1999), do qual compreendem doze famílias. É uma língua que como todas as línguas indígenas, vive ameaçada pela invasão do português e conseqüentemente pela falta de uso que promove a extinção. Apesar dessa ameaça, ainda é uma língua bem preservada, pelas atitudes dos próprios indígenas em manter como sua língua materna, ensinando para as crianças e reforçando esses laços dentro da família.

No contexto dos Apinayé a situação sociolinguística é complexa tanto no que se refere à diversidade linguística e cultural quanto às diferentes situações de uso das línguas. A língua Apinayé está entre às 180 línguas indígenas faladas no Brasil (RODRIGUES, 1986), muitas outras línguas faladas por povos minoritários, já foram extintas pelo contato com o português. A língua Apinayé, assim como as demais, como falamos anteriormente, sofre o risco dessa extinção, pois o domínio das

relações comunicativas é relevantemente demarcado pela hegemonia linguística que se estabelecem no Brasil com o uso da língua portuguesa.

Ao enfatizar e conceituar inicialmente a categoria “Língua”, observamos que Bakhtin (2006, p. 45) traz alguns pressupostos dos quais nos valem, pois o autor, ao tentar defini-la, afirma: “A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala”. Esta definição que conduz as relações humanas, a comunicação entre os seres, nos tornando espécies distintas dos demais grupos. Para Chomsky (1984) quando uma pessoa adquire uma língua ela desenvolve um sistema de regras que atribui som e significado. Essa língua ou “energia” é que determina a diversidade de um povo, estabelece o espaço e funções sociais, ainda, pertence a uma forma lógica de representação e uma estrutura fonética única. Ainda para Chomsky (1970, p.23), “a língua é como uma estrutura de formas e conceitos baseada num sistema de regras que determinam seus arranjos e organização. Mas essas matérias-primas finitas podem-se combinar para resultar num produto infinito”.

Para Rajagopalan (2003, p. 93), “a língua é muito mais que um simples código ou um instrumento de comunicação. Ela é, antes de qualquer outra coisa, uma das principais marcas da identidade de uma nação, de um povo. Ela é uma bandeira política”. Com isso, lutar pela manutenção da língua é defender a existência deste povo e compreender a importância da língua para afirmação da sua identidade.

Segundo Câmara Jr. (1979, p.18) a língua é como um microcosmo de cultura, “tudo que a cultura possui expressa-se através da língua; mas também a língua em si mesma é um dado cultural. Neste sentido é o fragmento da cultura de um grupo humano a sua língua”. Apreendemos a realidade do mundo por intermédio da linguagem e a partir dela que compreendemos e construímos nossa visão sobre as coisas. Assim, construímos o conhecimento e interagimos de forma social.

A língua tem significado e exerce função importante para estas comunidades. Através de nossos estudos, podemos compreender um pouco mais sobre a história da constituição das línguas e assim refletir sobre a realidade linguística dos indígenas. A língua deve ser vista dentro da realidade histórica, cultural e social, em que ela se encontra, isto é, em que se encontram os seres humanos que a falam e escrevem. “Significa considerar a língua como atividade

social, como um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes, seja por meio da fala, seja por meio da escrita” (BAGNO, 2003, p. 19).

Assim, podemos dizer que a língua Apinayé é sem dúvida a “energia” que conduz as relações e mantém viva a cultura desse povo, é também “uma das principais marcas da identidade” construída e vivenciada socialmente pelos Apinayé.

### **3.2. Aquisição da língua materna para as crianças Apinayé da Aldeia São José**

Para os Apinayé a língua materna representa uma ferramenta valiosa de sua cultura, é através dela que se comunicam, que ensinam, que repassam seus saberes tradicionais, que dançam, que cantam, se despedem dos que vão e que confraternizam. A língua Apinayé é viva em todas as relações dentro da aldeia São José, ela também é ensinada para as crianças desde muito cedo. Logo que nasce o bebê já é inserido ao convívio e vivencia das tradições indígena, repassadas sempre na língua Apinayé. Ao ouvir a fala da mãe, do pai, dos irmãos, as crianças vão aprendendo e interiorizando essa aquisição da língua materna. Que de acordo com Albuquerque (2007:145) “as crianças Apinayé adquirem sua língua materna, conforme os padrões linguísticos de seu grupo. Quando estão adquirindo a língua materna, as crianças são orientadas pelos seus familiares, principalmente pelo grupo masculino, sobre o padrão de uso da língua Apinayé”.

E é nessa vivencia que a língua Apinayé vem se fortalecendo e marcando espaço entre os membros dessa comunidade.

[...]. Na sociedade Apinayé, os velhos, os adultos e as mulheres, em geral, respeitam suas crianças e as ensinam diariamente os saberes de sua comunidade. É ouvindo os mais velhos e os pais que os meninos e meninas se apropriam dos conhecimentos culturais Apinayé. Eles aprendem com os mais velhos as histórias, os rituais, as músicas, as receitas de remédios e os mitos culturais referentes à origem do povo Apinayé (ALBUQUERQUE, 2007, p. 145).

Em nossa pesquisa observamos que a forma de Aquisição da língua materna, mencionada pelo autor ainda é a mesma. A língua indígena vem sendo repassada no seio da família, adquirida de forma espontânea, assim como os outros conhecimentos tradicionais. De acordo com Almeida (2011):

As crianças com faixa etária de até seis anos, são monolíngues em sua Língua Materna. Os mais velhos, muito embora falem Português, só se comunicam com seus pares em Apinayé. Os adolescentes e jovens, que

também falam português, priorizam a Língua Materna nas interações intragrupo (ALMEIDA, 2011, p. 175).

Com isso, a criança já vai para a escola com uma experiência oral da língua materna adquirida. Essa aquisição é sem dúvida, um processo muito importante e o primeiro e mais precioso passo para a formação desse sujeito indígena e para a sustentação dessa língua. Um processo que é bem fortalecido e desassociado das obrigações escolares, mas que estão intimamente ligadas as atitudes educacionais desse povo.

No entanto a aquisição da escrita é um processo complexo que precisa de maiores investigações, pois pelo que pesquisamos vem sofrendo sérias dificuldades, como discutiremos no quarto capítulo, ao nos confrontarmos com uma deficiência elevada no que se refere a escrita dessa língua. Observamos ainda que o material usado pelos professores indígenas para a aquisição da língua indígena são as cartilhas elaboradas muitos anos atrás por membros do SIL. Que para Albuquerque (1999, p. 59) esse material didático lançado pelo SIL apresenta uma linguagem artificial e fragmentada, por não ter participação dos indígenas e por não considera os aspectos sociolinguísticos dos Apinayé.

Pelo que pudemos constatar durante nossa pesquisa, essa cartilha apesar de defasada e, com um bom acervo de livros publicados para esse fim, como o livro de Alfabetização Apinayé (ALBUQUERQUE, 2004), de Matemática e Ciências, História e Geografia (ALBUQUERQUE, 2007a) e do Livro de Medicina Tradicional (ALBUQUERQUE, 2007b), ainda é um material muito usado pelos professores indígena na alfabetização da língua materna.

Acreditamos que esse processo, somado a outros fatores trazem essa dificuldade de aquisição, que encontramos com relação a leitura e a escrita da língua maternas pelos alunos de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

### **3.3 A Língua Portuguesa para os Apinayé e sua Função Social**

Escolhemos em nosso estudo focar o processo de aquisição do português por algumas razões importantes. Em primeiro lugar por ser a língua de acesso ao processo de interação social com a sociedade hegemônica, motivo esse, que precisam adquirirem o português de forma eficaz, para o uso efetivo dessa língua, em segundo lugar por ser a língua portuguesa a segunda língua entre a maioria dos



povos indígenas do Brasil, quando não é a primeira, fato que, lhe condiciona à uma ferramenta muito importante para as relações comunicativa e essencial para a vida desses povos.

Assim a aquisição institui-se na apropriação de um produto cultural da sociedade dominante que, por sua vez, está relacionada à homogeneização cultural, totalmente necessária para uma vida em sociedade, que de acordo com Santos (2005, p. 154), “a língua portuguesa é o veículo da cultura dominante e letrada, enquanto a língua indígena é a língua minoritária e ágrafa”. De fato, é a língua que domina as relações externas e em muitos casos internas também, por isso exerce uma função social importante para as comunidades indígenas, que precisa ser tratada de forma séria e responsável, com compromisso de fato com aquisição e não apenas como forma de preencher currículos escolares.

Esse é um grande desafio para as escolas indígenas e que na maioria das vezes vem sendo negligenciado, tratado em segundo plano, por existir uma ideia equivocada que para a educação indígena e intercultural o mais importante é ensinar os saberes culturais, deixando em segundo plano as disciplinas que darão acesso aos saberes não indígenas, que na verdade deveriam caminhar lado a lado para que esses educandos indígenas tenham de fato uma educação intercultural, que lhes possibilitem uma condição de igualdade diante da sociedade hegemônica.

Nesse sentido, as expectativas com relação à atuação da escola entre os Apinayé da Aldeia São José, não é diferente, verificamos durante a pesquisa que o português apesar de exerce função importante dentro dessa comunidade, não é tratado como uma ferramenta de emancipação que dá condição de luta contra as desigualdades sociais dessas sociedades envolvidas, ainda é tida como uma disciplina que compõe a grade curricular, mas que, de fato não há uma valorização consciente das reais necessidades desse aprendizado, tanto por parte da comunidade escolar como pela maioria dos indígenas. No entanto, sabemos que esse conhecimento é preciso ser implantado e, para esse desenvolvimento e acesso a esses novos saberes, a escola é concebida como elemento-chave e principal responsável por essa formação.

Nesse ínterim, deve ter a aquisição e o domínio da Língua Portuguesa como uma das prioridades, isso porque é o português que detém o “status” de língua dominante. O domínio desta língua para os Apinayé é de grande importância, pois é através dela que terão a possibilidade de acesso às informações técnicas,

especializadas, necessárias para ascensão ao mundo atual e esse patrimônio intelectual somente poderá acontecer por intermédio do saber escolar.

Sem dúvida, para o Apinayé, a conquista destes conhecimentos implica em um anseio necessário, pois com acesso a esses conhecimentos, poderão elaborar e desenvolver projetos voltados para o progresso e crescimento de sua comunidade. É necessário, portanto, os recursos e os financiamentos que possibilitem a realização de atividades dirigidas para a autossustentabilidade do grupo e das necessidades básicas, favorecendo assim, a manutenção e permanência do seu povo.

O que percebemos na pesquisa é que o português tem sido repassado como uma disciplina comum, com sérios problemas, que relatamos durante essa pesquisa, na qual os alunos ainda saem da escola do ensino médio com sérias dificuldades, não tendo nenhuma condição de enfrentarem uma universidade pública, principalmente por não conseguirem acompanhar o ritmo de leitura e compreensão textual, repassados na língua portuguesa. Não que este seja o único problema, mais um dos principais motivos da evasão das universidades, que os indígenas ingressam pelo sistema de cota.

Assim, podemos, conhecer de perto essa realidade, por ouvir de vários estudantes que deixaram a universidade, lamentando não entender os conteúdos e por vergonha de falar o português, pois não sabia pronunciar direito.

Isso acontece por vários motivos, primeiro por ser o português a segunda língua entre os Apinayé, ou seja, nas obrigações corriqueiras da vida, dentro da aldeia a língua de domínio é o Apinayé, mesmo que a maioria deles sejam bilíngues (ALBUQUERQUE, 2007) a língua materna detém espaço fortalecido na maioria das relações intragrupo, principalmente entre as crianças que não falam nada em português, apenas o Apinayé. O uso do português é feito em função das necessidades associadas à vida econômica, às tecnologias e às interferências políticas.

Essas atitudes, principalmente o ato de manter as crianças falando apenas a língua materna até determinado tempo, os Apinayé garantem o fortalecimento e a identidade de seu povo, uma vez que, “índio verdadeiro é aquele que fala língua indígena” (MAHER, 1998, p. 135)<sup>11</sup>. Essa é uma preocupação real entre os Apinayé, a valorização de sua língua e identidade indígena, no que tange aos fatores da

---

<sup>11</sup>Frase colocada pela autora, justificando a pressão que os indígenas recebem de fora com relação a língua.

perspectiva do ensino, há uma apreensão em não deixar morrer sua cultura, suas tradições e, principalmente, sua língua.

Ao conversamos com alguns professores indígenas, cacique, indígenas mais velhos, pais de família, percebemos que entre eles há um grande interesse em manter as crianças com essas orientações: ensiná-las e conversar com elas somente na língua materna, para que elas aprendam e que se preservem em outras gerações, pois isso é muito importante para eles. No entanto, também compreendem a importância de adquirirem o português, isto tornar-se claro na entrevista com o Cacique, quando indagamos sobre a importância da língua Portuguesa para os Apinayé.

**Pesquisadora:** Qual a importância do Português para sua comunidade?

**Cacique:** *É preciso aprender o Português, só desse jeito que podemos nos defender lá fora, toda nossa luta é feita no português, se falar Apinayé eles não vão entender, né? Eu preferia falar na língua, que é mais fácil, mas não dá. (Entrevista realizada dia 12 de fevereiro de 2015). FONTE: Diário de Campo, 2014/2015.*

Como podemos perceber na fala do Cacique, a língua Apinayé é predominante e tida por eles como instrumento de luta, é ela que os ajudam a proteger e manter seus espaços e sua identidade. Apesar disso, reconhece a língua portuguesa também como instrumento de luta para atuar em defesa dos indígenas. Destacamos a frase, “*é preciso aprender o Português*” fica fulgente a **necessidade** e não a **vontade** de aprender, pois o português é visto enquanto obrigação, muitas vezes contra a vontade dos próprios indígenas, que precisam se apropriar dessa língua para terem acesso a outros conhecimentos. “*Não me sinto à vontade em falar o português, gosto mais de falar na língua*”. (Fala do Cacique durante a entrevista, 12/02/15). Eles querem continuar a ser indígenas, sem nenhuma necessidade de se tornarem não indígenas, “tendo à disposição uma ferramenta comumente representada como mais poderosa, no caso, o português” (NETO, 2011:4).

Percebemos com isso que para a comunidade o mais importante é ensinar as crianças a língua materna em casa, já o domínio da língua portuguesa é obrigação da escola. Isso foi o que ouvimos de uma mãe de quatro filhos e gestante de oito meses do quinto filho, ao perguntarmos:

**Pesquisadora:** Que língua a senhora usa com seus filhos em casa?

**M<sup>12</sup>:** *Em casa só fala na língua, porque as crianças precisam aprender, elas não intende o português, em casa nos não fala português, só fala nossa língua.*

**Pesquisadora:** E como as crianças começam a aprender o português?

**M:** *nem sei bem, mas acho que é na escola, é sim, na escola que elas vão aprender o português, as vezes elas intende alguma coisa, mas elas não fala português, é difícil para elas falar o português. (Entrevista realizada dia 16 de abril de 2015).*

Assim, a língua indígena vem se fortalecendo e os laços culturais se mantendo nessa comunidade. Todavia, conhecer e dominar o código linguístico dos não indígenas é importante, pois permite oportunidades por melhores condições de vida, lutar por seus direitos com mais autonomia. Diante disso, apropriamo-nos de um questionamento de Maher (2010):

[...] como conciliar a necessidade de reafirmação de uma língua de pertencimento (língua indígena), sem desconsiderar a necessidade de acesso a uma outra (língua portuguesa) que, do seu ponto de vista, pode possibilitar-lhes a inclusão social, econômica e política na sociedade nacional? (MAHER, 2010, p. 33).

Esta é, sem dúvida, a maior preocupação das comunidades indígenas e o grande desafio dos professores que atuam na educação escolar indígena. Há uma grande dicotomia que precisa ser trabalhada. Embora o português, de alguma forma, represente uma ameaça à sobrevivência da língua indígena, por outro lado, é legítima a sua necessidade quando favorece a luta dos povos indígenas em defesa de seus direitos.

A grande questão constitui-se no como fazer, no como acomodar a necessidade de uma língua identitária (língua indígena) com a obrigação de outra, que acarreta benefícios econômicos, políticos e sociais para todo o povo – a língua portuguesa? (MAHER, 2010). A escola precisa ter essa resposta e precisa cumprir com sua obrigação, como já destacamos nesse estudo, os Apinayé estão conseguindo repassar os seus conhecimentos, mas a escola infelizmente ainda se mantém na condição de mediadora e não progenitora de conhecimentos básicos que deveriam ser superados com maestria.

---

<sup>12</sup> Com o fim de manter preservada a identidade da entrevista, adotou-se M, quando se refere à fala de uma mulher.

Nosso intuito, neste questionamento sobre o papel social da língua portuguesa para os Apinayé, foi refletir a importância desta, junto com a comunidade indígena Apinayé e, a partir disso, repensamos nesse processo de aquisição, que precisa ser tratado com mais compromisso e seriedade por parte de todos os envolvidos. Tendo em vista que a realidade hoje do ensino de português precisa de novas atitudes, sejam didáticas ou metodológicas, que venham dar suporte aos professores dentro das salas de aula para que o português realmente seja adquirido.

### **3.4 O Bilinguismo Apinayé**

Bilinguismo para os Apinayé se deu a partir do contato com a sociedade não indígena, assim como muitas sociedades indígenas do Brasil, motivadas pela necessidade de comunicação, tiveram que se tornar bilíngues. De acordo com Grosjean (1999), o bilinguismo é necessário por várias razões: quando existem línguas de contato, sejam econômicos, educacionais ou políticos, criam dependência ao uso das línguas e que a partir daí desenvolvem competências, na medida das necessidades (GROSJEAN, 1999, p. 2).

A relação de bilinguismo dos povos indígenas Apinayé com a língua portuguesa perpassa pela histórica dominação e invasão cultural da sociedade hegemônica. Isso os obriga a uma condição “bilíngue” muitas vezes conflitante uma vez que a língua minoritária é desvalorizada, como podemos perceber nos estudos de Albuquerque (1999):

[...] acreditamos na valorização das duas línguas para o fortalecimento pela autodeterminação dos povos Apinayé, dentro dos princípios de pluralidade cultural. Desta forma a escola deixa de ser instrumento de negação e exclusão, para ser instrumento positivo e de apoio às sociedades indígenas, buscando melhor garantir os objetivos reais de existência para os Apinayé, reintegrando as ações do ensino às da aprendizagem, evitando suas discontinuidades e rupturas, evitando, sobretudo, as evasões e os fracassos escolares (ALBUQUERQUE, 1999, p. 117).

É importante compreendermos que as duas línguas exercem funções importantes dentro da comunidade. A língua materna tem sua função enquanto patrimônio cultural e raiz de uma identidade étnica; o português, por sua vez, é necessário para as diferentes atividades de interlocução com a sociedade envolvente. Isso impõe a obrigação de repensar novas condições de compreensão

dentro do contexto sociolinguístico, pois vivenciamos tipos de contatos interlinguísticos diferentes, que necessitam ser compreendidos.

Esses contatos são delimitados por uma situação quase sempre de falante bilíngue, no caso do indígena Apinayé que fala ambas as línguas (Apinayé/português). Esse contexto vivenciado pela maioria dos grupos indígenas que são forçados a assumir uma condição bilíngue, e contemplam situações de interferência e de contato intenso entre duas línguas, constituindo o que podemos chamar de bilinguismo.

O Bilinguismo, de acordo com Grosjean (2010), refere-se à negociação e à relação de duas línguas, das quais uma é considerada língua nacional e a outra língua materna. Adquiridas pelo contato e usos diferentes, uma promove as relações em âmbito nacional e a outra busca garantir sua sobrevivência em nome da preservação, resistência e da diversidade linguístico-cultural.

Para Harmers e Blanc (2000) o bilinguismo é a competência individual de falar uma segunda língua obedecendo às regras desta língua. Para Braggio (2012), o bilinguismo alto ocorre quando a maioria do povo é bilíngue, dominando as duas línguas. Esse bilinguismo é fruto linguístico gerado da relação entre as línguas, no caso dos Apinayé são a “língua Apinayé e a língua portuguesa”, que estão em contato há muitos anos, embora essa competência linguística seja privilégio de poucos.

A relação de bilinguismo entre a língua materna Apinayé e a língua portuguesa serve para marcar posições e identidades distintas. O português exerce uma função técnica dentro desta comunidade, enquanto a língua materna é mais importante para os Apinayé. É por meio desta última que os indígenas se sentem confortáveis para debater e discursar. É a língua utilizada nas relações sociais dentro da comunidade e nos eventos culturais. Para eles, a língua Apinayé é a língua de prestígio.

Essa relação de forças simbólicas (língua materna e língua portuguesa) são visivelmente expostas nessa sociedade, que por muito tempo se mantém entre os laços de inferioridade e superioridade, criando sempre uma barreira de domínio e espaço. Segundo Braggio (2012), a influência da língua majoritária sobre a língua minoritária pode levar ao deslocamento e até a extinção da língua étnica. E assim, sempre essas minorias são minoritarizadas e vistas como inferiores, seja no mundo

social, comercial ou educacional. Pensar em uma educação bilíngue não é algo fácil, pois é preciso considerar todas essas questões.

Hoje, as comunidades indígenas recebem essa educação nas aldeias, como podemos perceber nos estudos de Albuquerque (2008):

Atualmente, todos os estudantes Apinayé têm o privilégio de estudarem em escolas de suas próprias aldeias, uma vez que possuem duas escolas com Ensino Fundamental e Médio, funcionando nas aldeias de São José e de Mariazinha. Das quinze aldeias Apinayé, treze possuem escolas bilíngues, embora ainda não estejam funcionando regularmente. As aldeias São José e Mariazinha são as que mais possuem material escrito em Apinayé e são as que possuem educação bilíngue há mais tempo (ALBUQUERQUE, 2008, p. 69).

Esse privilégio atual de fato acontece dentro da aldeia. O que percebemos durante a pesquisa é que o ensino bilíngue não consegue atingir a perspectiva de sua proposta. Levando em consideração a realidade das turmas que observamos de 6º e 7º anos, que ainda não conseguem, na sua maioria, escrever uma frase em português e nem em Apinayé. (Estas averiguações foram constatadas por meio do diagnóstico publicado no capítulo quatro). Esta proposta bilíngue para as comunidades indígenas deve favorecer o indígena, no sentido de valorizar e manter a cultura e, por outro lado, integrá-lo no mundo da “civilização”, ou seja, ensinar o português para que consigam sobreviver em meio à sociedade hegemônica e a sua língua para que não percam suas raízes identitárias.

Durante a pesquisa, notadamente, observamos que são as crianças que estão com muitas dificuldades com relação às duas línguas. Apesar de serem fluentes na língua Apinayé a escrita ainda é um grande problema para elas. O português, nem mesmo oralmente é visível entre os alunos pesquisados, quase sempre conseguem entender o que falamos com ajuda de gestos, mas não falam, ou falam pequenas palavras, e também não escrevem.

Como podemos perceber, essa educação bilíngue que deveria estar contribuindo para a manutenção identitária através da aquisição da língua materna, como também a ascensão do indígena ao mundo letrado através da aquisição do português por meio de uma educação diferenciada, intercultural, não está tendo seus objetivos alcançados.

Para que haja uma educação bilíngue de fato, é necessário que a escola garanta a aquisição dessas línguas de forma eficaz. Promovendo esse aluno indígena à condição de sujeito letrado, dando-lhe propriedade de fala e de uso

dessas línguas, como também condições críticas de interação com o mundo das informações, sejam burocráticas, jurídicas ou administrativas, que são adquiridas (ou deveriam) na escola.

Procede daí o esforço e a luta dos indígenas por uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, que ofereça oportunidades de acesso aos saberes, para que possam procurar formas autônomas de sobrevivência no cerne da sociedade envolvente e, ao mesmo tempo, possam conservar e reproduzir a identidade cultural do seu povo.

De todos os pontos elencados, há muito ainda que refletir sobre as questões sociolinguísticas entre os Apinayé. É preciso rever as propostas e as aplicações destas dentro das escolas, tendo em vista que o resultado não está sendo satisfatório, já que este bilinguismo, de fato, não está acontecendo, pois, as habilidades necessárias e mínimas para a condição bilíngue estão longe de ser uma realidade entre os Apinayé, principalmente quando partimos para questão da escrita.

Contudo, existe uma luta por parte dos indígenas por essa educação, baseada nos princípios de uma educação intercultural. Como podemos perceber em muitas ações desenvolvidas para esse fim. De acordo com Albuquerque (2008, p. 70):

Com base nas diretrizes, os professores Apinayé, os chefes de postos da FUNAI e as lideranças se reuniram na aldeia Mariazinha, para tratarem de elaborar um projeto que viesse dar suporte pedagógico e apoio logístico às escolas de suas aldeias, visto que apenas o Projeto de Formação de Professores para o Estado do Tocantins, na época, não estava atendendo aos anseios e reivindicações. Os professores Apinayé queriam apoio no sentido de produzirem seu material didático, para utilizarem nas escolas de suas aldeias, pois, segundo eles, as Cartilhas do SIL não respeitavam os aspectos culturais, sócio-históricos e linguísticos dos povos Apinayé, visto que foram preparadas com ajuda de apenas três informantes idosos e iletrados, (ALBUQUERQUE, 2008, p. 70).

Esse projeto de apoio pedagógico aos professores indígenas Apinayé (ALBUQUERQUE, 2005) foi um trabalho grandioso e de grande importância, que teve como meta a realização de curso de aperfeiçoamento que habilitasse os professores indígenas a atuarem nas escolas de suas comunidades como professores do Ensino Fundamental (de 1º e 2º ciclos) e Médio, dentro de uma proposta diferenciada, específica, intercultural que teve como principais realizações:

[...] a) a revitalização e fortalecimento da língua e da cultura indígenas nas comunidades em que vivem; b) a continuidade das ações do Projeto de Educação para os Indígenas do Estado do Tocantins iniciado em 1991 e



coordenado na época pela prof<sup>a</sup> Sílvia Lúcia Braggio; c) as políticas pedagógicas do projeto de Formação de Professores do Estado do Tocantins, continuando com as ações voltadas para dar suporte e apoio didático-pedagógico aos professores e às escolas Apinayé e, assim, garantir que as escolas indígenas tenham professores da mesma etnia que suas crianças; d) a elaboração, pelos professores e alunos indígenas, de materiais didáticos e comunitários específicos para sua comunidade, em sua língua materna e em português; e) o uso da língua materna como meio de intrusão, de acordo com a realidade sociolinguística da comunidade, e como primeira língua a ser adquirida pela criança em sua forma escrita; f) o uso do português como segunda língua, no sentido de tornar possível a sua aquisição significativa e funcional e não apenas a sua aprendizagem (ALBUQUERQUE, 2008, p. 71).

A partir desse mesmo projeto foi elaborado todo o material didático fornecido para o ensino bilíngue:

No decorrer de sua implantação, o Projeto realizou as seguintes ações: a) Em 2004, foi produzido o Vídeo Documentário: Os povos Apinayé b) Em 2006, Foi produzido o Vídeo Documentário: Os Apinayé: Uma história de Luta e Resistência; c) Em 2007, com o financiamento do MEC, e da FUNAI foram publicados os seguintes livros: - Livro: de Matemática e Ciências Apinayé; - Livro de História e Geografia Apinayé.; - Livro de Alfabetização Apinayé; - Livro de Medicina Tradicional Apinayé; - Livro de Narrativas e Cantigas Apinayé. (ALBUQUERQUE, 2008, p. 72).

Sobre o aspecto didático, os Apinayé podem-se considerar privilegiados por terem acesso a um material diferenciado para o ensino bilíngue, que possibilita uma condição possível de aprendizado em duas línguas, tendo como prioridade a interação cultural de seu povo. No entanto, o ensino bilíngue necessita de uma grande responsabilidade, além da negociação das línguas é preciso que realmente haja o domínio e a proficiência nas línguas adquiridas por parte dos professores, capaz de propiciar os ganhos culturais de identidade e alteridade nas relações sociais.

Sobre esse ensino verificamos que para os Apinayé da Aldeia São José, o ensino bilíngue se apresenta de forma eficaz apenas nas propostas, nos livros, publicados pelo projeto acima citado, mas que infelizmente a realidade de sala de aula é bem diferente, os professores não indígenas que estão na sala de aula não sabem o Apinayé e os professores indígenas pouco usam o português. Com isso, acreditamos que ainda há muito o que se fazer dentro das escolas indígenas e, que para começar os professores precisam de suportes pedagógicos, formação e qualificação adequada para esse ensino bilíngue. A linguística poderia contribuir muito nesse processo, com teorias e práticas que se propõem a compreender como

essas relações devem se instituir, se houvesse interesse por parte dos responsáveis por essa educação, certamente a realidade seria outra.

### **3.5 Variação Linguística do Português**

O Português usado pelos Apinayé trata-se de uma variação da língua padrão, que vamos chamar de português étnico (MAHER, 1996, 1998; GRILLO GUIMARÃES, 1996). Essa variação do português é falada por quase todos os Apinayé, exceto as crianças que não falam o português.

Essa variedade é resultado de vários fatores, entre esses está a interferência mútua das duas línguas, que de acordo com Romaine (1995) esses impactos gerados pelo contato linguístico, em muitas vezes, incidem com o nascimento de um novo sistema, resultado da mistura ou da convergência entre os dois sistemas envolvidos, ou seja, uma língua adquirida nessa relação de contato, terá influência da língua materna como sinais resistentes, na segunda língua aprendida.

## **CAPÍTULO IV. O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PELOS ALUNOS APINAYÉ DA ESCOLA MĀTYK DA ALDEIA SÃO JOSÉ**

### **4.1 Considerações iniciais**

Neste capítulo, apresentamos as reflexões que a pesquisa nos possibilitou realizar sobre o processo de Aquisição da língua portuguesa para indígenas Apinayé da Escola Mātyk da Aldeia São José, especificamente os alunos que estão cursando o 6º e 7º anos do ensino fundamental, considerando as especificidades culturais, linguísticas e históricas desse povo, bem como analisamos os diferentes níveis de proficiência da língua portuguesa oral e escrita. Refletimos ainda sobre as dificuldades do trabalho da professora para ensinar a língua portuguesa frente à diversidade linguística existente na sala de aula.

Iniciamos nossas argumentações dentro das perspectivas teóricas de aquisição de segunda língua e posteriormente a aquisição do português, como L2 para comunidades indígenas, focalizando embasamento teórico que responda o seguinte questionamento: “como alunos indígenas adquirem uma segunda língua?” Para isso, buscamos fundamentos dentro da Linguística, da Linguística Aplicada e da Sociolinguística, que nos deram sustentação para as reflexões que realizamos no decorrer desse estudo. Sobre Aquisição do português com L2 para as comunidades indígenas, foram fundamentais os estudos de Braggio (1992), D’ Angelis (1999), dentre outros, que em muito tem contribuído para a compreensão do processo de ensino da língua portuguesa como L2. Ainda utilizamos as leituras de Geraldi (1984, 1996), Luft (1985), Possenti (1996) e Marcuschi (1997), Bloomfield (1933), de Almeida Filho (2006), Müller & Finger (2000) as teorias e Krashen (1988), Chomsky (1957, 1981, 1986), e Piaget (1987).

A partir do pressuposto inatista de aquisição da linguagem, com base na teoria de Chomsky (1957, 1981, 1986, entre outros) e de outros teóricos gerativistas, os seres humanos são dotados, desde o seu nascimento, de uma disposição inata específica para a linguagem, denominada de Gramática Universal GU, partindo do seguinte pressuposto:

A Gramática Universal, que consiste basicamente de um conjunto de restrições linguísticas capazes de determinar as formas que as línguas humanas podem possuir, é, então, responsável por guiar a aquisição de uma ou mais línguas pela criança através de sua interação com o ambiente linguístico no qual está inserida. De acordo com essa visão, a existência de tal mecanismo explica o fato de a criança, com base em tão pouca evidência, ser capaz de adquirir uma língua altamente complexa de forma tão rápida (MÜLLER, 2007, p. 6).

Com base na teoria da GU, todo ser, indígena ou não, é capacitado desta disposição inata responsável por conduzir a aquisição de uma ou mais línguas. Durante a pesquisa, verificamos que o que difere os Apinayé desta condição é o acesso aos ambientes linguísticos e isso não os coloca em uma condição biologicamente diferentes. A capacidade de aprendizagem é a mesma, as crianças estão dentro dessa condição favorável para a aquisição de uma e mais línguas.

Em contraponto a essa ideia, Piaget (1987) apresenta um domínio importante no estudo do desenvolvimento da linguagem, o qual é usado de forma peculiar principalmente na educação, pois suas propostas estimulam grandes projetos de desenvolvimento educacional. Observemos, então, as considerações de Ramozzi-Chiarottino (2007):

Piaget viu a criança como um ser que constrói ativamente a linguagem, embora não tenha concebido a mente humana como possuidora de uma capacidade de processamento da linguagem independente de outras tarefas cognitivas nem pressupunha qualquer tipo de conhecimento inato sobre a linguagem. Para Piaget, o único equipamento com o qual a criança nasce é um forte instinto de aprender e de compreender o mundo e um cérebro adaptado de forma única para extrair padrões e resolver problemas. Nessa visão, a linguagem é mais um dos muitos desafios que a criança enfrenta e resolve à medida que cresce, devendo, portanto, ser estudado no contexto do desenvolvimento social e intelectual geral da criança. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2007, p. 6).

A criança Apinayé também aprende dentro de suas condições culturais. Assim, aprender uma segunda língua na escola é um desafio muito grande, às vezes até exaustivo, dada as condições geradas pela falta de material adequado, condições de acesso, espaço e relações sociais.

Para alguns desses autores, Almeida Filho (2006), Müller & Finger (2000), a aquisição acontece com a experiência, com o contato com a outra língua. Para isso, é preciso de um método adequado. Assim, quando analisamos questões de aquisição nas comunidades indígenas, devemos levar em consideração toda a especificidade desse povo, pois essa relação de contato conflituoso pode causar

consequências para as comunidades indígenas, como a morte de sua língua materna, por exemplo.

Com base nos estudos de Krashen (1988), existem dois processos distintos para apropriação de uma segunda língua, a primeira diz respeito à Aquisição, que para o autor é um processo espontâneo que acontece no nível do subconsciente, parecido com o que ocorre com a aquisição da língua materna. Para que ocorra a aquisição, faz-se necessária uma grande interação do aprendiz com a língua meta<sup>13</sup>. Esse é um processo que demanda um certo cuidado entre os Apinayé, pois a influência direta da sociedade hegemônica, dentro do seu espaço de vivência, pode trazer muitas questões negativas para sua cultura, as quais são vivenciadas pelas crianças durante as relações sociais fora da aldeia.

O outro modelo é o da Aprendizagem. Segundo o autor, é um processo consciente que resulta do conhecimento formal da língua, a partir do qual o indivíduo é capaz de explicitar as regras existentes na língua meta (KRASHEN, 1985, p. 1). Esse último modelo é o utilizado nas escolas, dentro das salas de aula, com livros, tarefas, avaliações. Esses instrumentos perfilam o ensino convencional, aplicado nas escolas indígenas também.

Essa dicotomia aquisição/aprendizagem tem sido discutida por vários teóricos que entendem por aquisição o processo de apropriação natural, por meio do intercâmbio com a sociedade falante da língua alvo. Nesse processo de interação e relação direta, o aprendiz irá adquirir a língua de modo espontâneo. Já no método da aprendizagem, ou método formal de ensino, o aluno é submetido às regras gramaticais da língua.

O que verificamos na pesquisa de sala de aula com os Apinayé, é que eles são ensinados a partir dessa teoria de aprendizagem. Quase não se percebe nas práticas didático-pedagógicas empregadas em sala de aula, atividades que se relacionam com as teorias de aquisição, o que podemos constatar foi a exposição que os alunos têm com a língua portuguesa, pelo contato direto com a professora que é não indígena e que ministra suas aulas falando em português.

Ademais, o ensino da língua portuguesa está muito atrelado às formas gramaticais convencionais, com uso de tarefas e lições normativas, como podemos verificar numa atividade exposta da lousa, que trata-se de uma cópia e repetição de

---

<sup>13</sup> Equivale à segunda língua.

algumas famílias silábicas da língua portuguesa que foram não somente copiadas, mas repetidas pelos alunos com o auxílio da professora, conforme a figura a seguir.



Figura 11 Atividade sobre a família silábica do b, d, p, 2015. Fonte: Diário de Campo, 2014/2015.

De acordo com Krashen, (1985), criar imposições para o ensino de uma segunda língua, pode gerar no aprendiz dificuldades quanto à aquisição, por conta de alguns fatores que estão em jogo neste momento, tais como: motivação, ansiedade e autoconfiança. Desse modo, propõe-se observar tal questão a partir da teoria da hipótese do filtro afetivo.

Vejamos o que apresenta a figura a seguir.



Figura 12. Atividade lúdica, apresentada pela professora, 2015. Fonte: Rosimar Locatelli.

Com podemos perceber, nessa atividade há uma preocupação da professora em estabelecer uma relação interativa e dinâmica com os alunos. Isso interfere diretamente sobre a hipótese do filtro afetivo, Krashen (1985). Ao propor atividades coletivas e dinâmicas a professora cria um espaço de proximidade, tanto entre eles, quanto com a mesma, isso favorece uma relação afetiva que ajuda no processo de aquisição.

Segundo, Almeida Filho (2013):

Alguns critérios se impõem para reconhecermos quando estamos produzindo um processo de aquisição e não de aprendizagem de língua no sentido estrito que formulamos acima. Em primeiro lugar, nessa modalidade podemos observar que a língua dita estrangeira no início do processo começa a deixar de ser alheia e dá sinais de converter-se numa língua que passa a ser do aprendente também. (...) A nova língua já circula com crescente naturalidade na sala e os aprendizes têm ocasiões também crescentes de produzir sentidos nela. (ALMEIDA FILHO (2013, p. 28).

Entre os alunos observados, percebemos que ainda estão em processo inicial dessa aquisição, e que existe um longo caminho que precisa ser percorrido pela escola, na tentativa de promover de fato uma aquisição da língua portuguesa.

Durante as aulas que assistimos, nos deparamos com alunos tímidos, com pouca interação com a língua alvo, receosos, não só com a insegurança de pronunciar a L2, mas também com nossa presença. Eles não têm autoconfiança para pronunciar a língua portuguesa, pois atrelado a essa atitude, existe uma série de motivos que discutiremos mais detalhadamente no capítulo sobre aquisição do português pelos alunos Apinayé.

Essa diferença entre aprendizagem e aquisição, deve ser entendida e valorizada pelos professores de L2, para que possam se utilizarem de cada momento específico de aprendizagem para o ensino de uma nova língua com seus alunos. De acordo com Maia (2005):

A aquisição ocorre antes da puberdade, sendo um processo natural e espontâneo que requer apenas a exposição à língua, sem maior esforço consciente por parte da criança. Após a puberdade, já não há aquisição, mas aprendizagem, um processo que requer esforço e exercício sistemático, tendo resultados, geralmente, menos eficazes do que a aquisição (MAIA, 2005, p. 57).

Nas comunidades indígenas esse é um processo diferenciado, já que as crianças, na maioria das vezes, são preservadas dessa exposição, dada a necessidade de preservação da sua língua materna que é ameaçada de extinção, tornando esse processo, de certo modo, bem mais difícil para aquisição do português.

D' Angelis (1999) afirma que:

A realidade comum às sociedades indígenas no Brasil, de estarem envolvidas em um conflito (aberto ou latente) com uma sociedade majoritária nacional, coloca o professor indígena em uma posição importantíssima e, ao mesmo tempo, de difícil equilíbrio. Ele pode ser o agente educador numa situação de conflito e mudança, comprometido com a defesa dos valores, da história e da cultura milenar do seu povo, ou pode ser um agente de mudança, comprometido com os valores, a história e a cultura da sociedade nacional dominante brasileira (D'ANGELIS, 1999, p. 35)

A presente discussão vem gerando questões embaraçosas aos aprendizes nas escolas dentro da aldeia, já que não há uma metodologia, muito menos teorias específicas para o ensino de línguas em comunidades indígenas. Nesse âmbito, Almeida Filho (2006) confere fundamentos a respeito do ato de ensinar uma língua, conforme se observa:



Não se trata, na verdade, de ensinar uma língua a quem não a possui. Por isso, é preciso fazer/ter experiências que aprofundem a percepção da língua e permitam o aperfeiçoamento dos aprendizes enquanto cidadãos na linguagem. Para “ensinar” Português (= aperfeiçoar nos alunos sua percepção e comando da L) será preciso pensar um método de como fazê-lo (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 9)

De acordo com Almeida Filho (2006), se faz necessário a *priori* o bom andamento do ensino da primeira língua, isso facilita o trabalho com o português. Esse, sem dúvida, é um dos maiores problemas enfrentados pela comunidade indígena investigada, pois o ensino da LM ainda é um processo em construção. Contudo, não negamos que falta muito para que seja de fato um ensino de qualidade com resultados satisfatórios. Sobre isso, tratamos no último capítulo, quando analisamos as condições de aquisição de LM e do português pelos alunos Apinayé.

Dada a condição de poucos, ou quase nenhum estudo que se refira sobre o processo de aquisição como segunda língua em comunidades indígenas, que seriam nossas bases teóricas, tentamos nos adequar às teorias de ensino de L2, que trazem importantes informações sobre aquisição de segunda língua, podendo contribuir para o processo de aquisição do português enquanto L2 para os indígenas Apinayé. Não obstante, é preciso ter cuidado, pois a realidade indígena difere muito dos meios de ensino de outras sociedades, dada sua especificidade cultural e pelas condições na qual se impõe o português, entre outras.

Percebemos ao longo do estudo, que as teorias aqui discutidas são obsoletas no que tange à realidade indígena, que em muitos momentos diverge das teorias aqui apresentadas, principalmente quando percebemos que o ensino nas escolas das aldeias, ainda caminha para a consolidação do seu espaço de existência e de direito.

Nesse sentido, ao adentrarmos na realidade indígena Apinayé, enfrentamos o primeiro desafio que foi o de encontrar teorias sobre o processo de aquisição de L2 para as comunidades indígenas. Ademais, é importante compreender como isso se compactua tendo em vista as teorias, e assim possamos confrontar com a realidade vivenciada pelos Apinayé, mesmo que tais teorias não tratem especificamente de aquisição de língua para comunidades indígenas, mas que abordem, mesmo de forma geral, sobre a aquisição de qualquer língua na condição de L2.

Sobre aquisição de L2 em comunidades indígenas encontramos nos estudos de Braggio e Sousa Filho (2006) as seguintes afirmações:

Embora todas as crianças tenham capacidade genética e biológica para adquirir uma língua ou várias – o que as torna iguais –, há regras – de uso da língua, regras sociolinguísticas e culturais – o que as diferencia. [...]. Dessa forma, cabe reconhecer que somos seres humanos universais, iguais, e ao mesmo tempo únicos e singulares naquilo que nos dedicamos a fazer (BRAGGIO E SOUSA FILHO, 2006, p. 220).

Ainda, de acordo com esses autores, o processo de aquisição do conhecimento pelas crianças indígenas não deve ser generalizado, pois possuem características que são universais. Atentemos para as colocações de Braggio e Sousa Filho (2006):

Dizer que as crianças indígenas aprendem somente pela observação é cair (cremos que o termo “escorregar” seja mais correto) em uma generalização acerca do índio, concebendo o chamado “índio genérico”. O processo de aquisição do conhecimento pela criança possui características que são universais e ocorrem com qualquer criança, seja ela de qualquer etnia (BRAGGIO E SOUSA FILHO, 2006, p. 219).

A generalização é uma das causas das desigualdades, e seja ela qual for, não deve ter um caráter excludente. Sobre a aquisição de L2 é preciso que se considere as condições de aprendizagem de cada um, pois somos diferentes, e mesmo com características iguais, as condições de assimilação e aprendizado são individuais.

Na tentativa de compreender o processo de aquisição de uma segunda língua, buscamos, inicialmente, definir “Aquisição”, que de acordo com Krashen (1987) é um processo subconsciente de assimilação natural, intuitivo, fruto de interações em situações reais de convívio humano em que o aprendiz participa como sujeito ativo, desenvolvendo habilidade prático-funcional sobre a língua. O que vamos chamar de aquisição, neste trabalho, é a capacidade de compreensão da língua portuguesa, a capacidade de falar a língua; e, por fim, a competência de escrita. Todas essas categorias somam o que entendemos por aquisição de uma língua – objeto de investigação e análise desse estudo.

Com base nessas informações, investigamos as condições de aquisição entre os alunos Apinayé dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Constatamos que essas habilidades foram adquiridas ou estão sendo adquiridas para suprir as necessidades básicas de comunicação e uso funcional da língua portuguesa, no

convívio de suas relações sociais com a sociedade hegemônica. Verificamos que há uma série de fatores que implica na não aquisição do português, que advém da demanda de procedimentos metodológicos eficazes para o sucesso desse aprendizado, que precisa ser alinhado às questões culturais prioritariamente; de formação adequada do professor de L2; de material didático; de estrutura curricular; entre outros. Esses são os principais fatores que estão interferindo no processo de aquisição do português como L2.



Figura 13. Alunos de 6º e 7º anos. 2015. Fonte: Rosimar Locatelli

Esses fatores se associam as questões políticas e econômicas que estão além do nosso discurso. Afinal, esse é um tema conflituoso, gerador de grandes divergências políticas, que estão ligadas a lutas étnicas, em busca de melhores condições humanitárias para essas minorias.

Quando falamos de comunidades indígenas, tudo é um processo, ou retrocesso, que na maioria das vezes a regularização e o desenvolvimento ficam apenas no papel e, sendo assim, as comunidades continuam a mercê do estigma e da falta de políticas públicas que atendam suas necessidades.

Pelo aparato teórico que buscamos para esse estudo, encontramos muitos estudos e, bons estudos, grandes esforços de especialistas da área da Linguística, da Sociolinguística e da Antropologia em defesa desses povos, mas que na sua maioria ainda continuam apenas no papel.

Ainda observamos nesse estudo, que não há um consenso sobre uma prática eficaz para o ensino de L2, pois em muitas pesquisas e reflexões encontramos algumas contradições e equívocos sobre as metodologias de ensino da língua portuguesa para as comunidades indígenas. Esse conflito advém da complexidade e diversidade desse processo. Acrescentamos que nosso objetivo aqui não é estabelecer uma forma adequada de como deve acontecer essa aquisição, mas sobretudo, relatar o percurso pelo qual este processo está sendo vivenciado pelos alunos da Escola Mãtyk da aldeia São José.

Ainda buscamos refletir sobre as condições que se estabelecem para o ensino do português como L2, na tentativa de compreender os mecanismos metodológicos que podem influenciarem na melhor apropriação dessa língua.

Sabemos que o processo de aquisição de uma língua oral difere da aquisição da escrita (ALBUQUERQUE, 2007). No entanto a aquisição deve-se estabelecer pela junção destas habilidades, tanto escrita, como oral, que vai depender do ambiente em que a criança está inserida, assim como suas relações de convívio e do uso social que estabelece com esta língua.

#### **4.2 Aquisição do Português em Contexto Extraescolar Apinayé**

Na observação que fizemos com algumas famílias na Aldeia São José, a fim de verificar qual a língua usada para o tratamento doméstico com as crianças, constatamos que para falar no dia a dia com as crianças, pelas mães, os pais, os irmãos, os tios, os avós e outros parentes, é a língua materna. De forma que o diálogo interno entre as famílias é genuinamente na língua Apinayé, assim como, todas as atividades domésticas são repassadas e dirigidas para as crianças sempre nessa língua indígena. Mesmo quando perguntávamos algo em português para as crianças, a mãe traduzia para língua e ela mesma respondia, dando a entender que essa criança não compreende uma conversação em português<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup>Essa foi uma das situações que presenciamos, durante nossa estadia na Aldeia São José, em uma família grande de dois adolescentes e cinco crianças pequenas na faixa etária de 0 a 5 anos.

Para Albuquerque (2007, p. 16-22), a aquisição do português entre os Apinayé se dá por intermédio de contatos diretos ocasionais ou não com os falantes da língua portuguesa, dentro e fora da aldeia e de forma diferenciada. Esse contato é mais frequente entre os homens adultos e os estudantes. Já com as mulheres e as crianças o contato é mais restrito, ocorrendo com a relação entre os pesquisadores, professores e visitantes da aldeia. Isso por que a ida das crianças para a cidade não é tão frequente. Às vezes, só vão uma vez no mês, ou nem isso, pois são muitas crianças e há dificuldades de se deslocarem para a cidade, pois na maioria das vezes, eles precisam pagar o transporte para fazer suas compras no comércio local ou usam o transporte escolar.

No caso dos adolescentes, as coisas já mudam, quando nos reportarmos a eles, percebemos que compreendem bem o português, falam pouco, pela timidez, e pela falta de intimidade com a língua, como também é o caso dos alunos do 6º e 7º ano que investigamos. Foi possível identificar muitas atitudes que justificam que eles compreendem bem o português nas poucas respostas que ouvimos e em gestos que correspondiam às nossas indagações. Com isso, podemos dizer que os adolescentes da Aldeia São José na sua maioria, entendem bem o português, falam e conversam pouco.

A intenção dessa observação com as famílias, teve o propósito de entender o início do processo de aquisição do português pelas crianças, nas quais, podemos afirmar que, de fato, as crianças vão adquirido essa familiarização com o português com o contato com os não indígenas, com a televisão, com o rádio e, principalmente, na escola. Nesse sentido, a aquisição do português fora da escola se dá na sua maioria pelo contato com os meios de comunicação e com os não indígenas, já que em casa só falam em Apinayé.

Sendo assim, a aquisição do português, de fato, passa a ser entendida como um tipo de prática específica da escola, e essas interpelações com os meios de comunicação e com os não indígenas são o início dessa aquisição que acontece fora da escola.

De acordo com Albuquerque, (2007) essas influencias dos meios de comunicações têm contribuído de forma efetiva para a aquisição do português.

Um outro meio que vem contribuindo significativamente para aquisição do português nas comunidades Apinayé é a radiofonia, presente em todas as aldeias há muito tempo. A presença de aparelhos de rádio e televisão nas

aldeias também contribui para a disseminação da língua portuguesa entre os índios Apinayé (ALBUQUERQUE, 2007, p. 145).

Ainda refletindo junto a Albuquerque (2007), verificamos que atualmente existe outro instrumento tecnológico que vem contribuindo de maneira expressiva para esse processo, que é uso do celular e, conseqüentemente, da *internet* e das redes sociais. Percebemos que a maioria dos adolescentes fazem uso desse aparelho, inclusive para filmar e fotografar as próprias atividades culturais, que na maioria das vezes, serve mais para essa função, já que na aldeia o acesso à internet e às redes sociais é quase inexistente.



Figura 14: Indígena usando celular. Fonte: Rosimar Locatelli

Essa prática social acontece pela invasão tecnológica e midiática que as aldeias são envolvidas nos dias atuais. Esses adolescentes também são instigados pelo desejo do consumo e do uso das ferramentas tecnológicas usadas pela sociedade envolvente. Desse modo, é possível afirmar que a aquisição extraescolar do português acontece por situações adversas, tanto dentro da Aldeia, principalmente pelos meios de comunicação midiáticos, como fora da aldeia, pelo contato direto com os falantes do português.

Na próxima seção vamos falar sobre o que a escola tem feito para manter a língua materna e seu papel social diante dessa comunidade indígena na preservação de sua cultura e de sua condição bilíngue.

### 4.3. O Papel da Escola Frente à Preservação e Manutenção da língua e Cultura Apinayé

A Escola Estadual Indígena Mătyk, localizada na Aldeia São José, é a uma escola grande, com arquitetura moderna, na qual funciona a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio.



Figura 15 Escola Mătyk Aldeia São José, 2015. Fonte Rosimar Locatelli

O trabalho desenvolvido nessa escola conta com uma equipe de 25 pessoas que consisti em 21 professores, sendo 10 indígenas e 11 não-indígenas e 4 Serviços Gerais. O Diretor da escola, é indígena, também Cacique da Aldeia e formado pelo curso de Licenciatura Intercultural pela Universidade Federal de Goiás UFG.



Figura 16 Professores Indígenas da Aldeia São José, 2015. Fonte: Rosimar Locatelli

De acordo com os dados coletados na Delegacia de Ensino em Tocantinópolis, a escola deu início as suas atividades escolares no ano de 1984, em um prédio construído pela Fundação nacional do Índio (FUNAI). O nome Mătyk homenageia a um chefe da aldeia São José, seus primeiros professores foram missionários evangelizadores e Funcionários da FUNAI (DRE/TOCANTINÓPOLIS, 2015).



Figura 17 Professores indígenas e não indígenas da Escola Mătyk, 2015. Fonte Rosimar Locatelli



As crianças Apinayé, desde muito, cedo são inseridas nesse contexto educacional. A escola é um espaço de grande influência para os indígenas dessa comunidade, e é nela que buscam as informações e o conhecimento, que são introduzidos ao mundo letrado, ou mundo da leitura e escrita. É nela que eles têm acesso aos livros, revistas, jornais, computadores e etc.

No entanto, a escola indígena ocupa uma função mais ampla que não se restringe apenas o mundo das letras, antes, ela deve cumprir sua função social frente à comunidade indígena, que é o de estar alinhada aos projetos de manutenção e preservação cultural, colaborando para o processo de autonomia e autodeterminação dos povos indígenas.



Figura 18: Artesanato produzido pelos alunos na escola, 2015. Fonte Rosimar Locatelli

Durante nossa pesquisa, verificamos que a escola Mãtyk mantém seus princípios dentro da perspectiva de uma escola intercultural, que se preocupa com a manutenção da cultura indígena. Afirmamos isso quando verificamos que o calendário escolar e as muitas manifestações promovidas pela escola, no decorrer do ano letivo, fazem referência às tradições do povo Apinayé, preservando festas e eventos culturais, contribuindo para o fortalecimento da cultura e dos saberes tradicionais. Exemplo disso, é a presença de muitos idosos na escola que contribuem com as disciplinas específicas que tratam dos cantos e dos rituais, nos quais eles são protagonistas e mediadores desse conhecimento. Percebemos ainda vários momentos de produção de artesanato que retoma algumas obras que nem

mesmo são mais produzidas por eles no interior da aldeia, e a escola busca resgatar esse conhecimento colocando os alunos para reproduzirem esses artefatos.

Nesse processo de produção de artesanato, que será exposto durante a semana do índio que acontece na segunda semana de abril, promovida pela escola, todos são envolvidos, professores, indígenas e não indígenas, alunos e comunidade. É uma semana de muita festa e alegria, com dança e poesia, arte e muita cultura.

Algo importante que observamos durante essa comemoração foi que os professores não indígenas se envolvem profundamente nessas atividades com muito entusiasmo e dedicação. Para eles, é um momento único de aprendizado, pois participam de momentos ricos e vivencia de uma cultura viva, nas quais são também aprendizes, oportunidade excepcional para superar o estranhamento da cultura e, conseqüentemente, a dificuldade de interação com esses alunos.

Essas e outras atitudes tornam a escola indígena um lugar de interação cultural, uma vez que deve estar de acordo com a nova legislação:

[...] a legislação educacional e a documentação que trata da Educação Escola Indígena no Brasil não estão mais centradas na prerrogativa da integração e assimilação dos índios à sociedade nacional, mas sim na tarefa de proteger, respeitar valorizar os saberes, as línguas, crenças, tradições e a formas de organização dos povos indígenas (ALMEIDA & SILVA, 2003, p. 20).

Assim, o verdadeiro papel da Educação Escolar indígena é, primeiramente, o de respeitar a cultura do povo Apinayé e o de reconhecer como verdadeira e legítima sua maneira peculiar de viver, sem deixar de lado a oportunidade do conhecimento de fora, para a ascensão de outros conhecimentos que virão fortalecer suas ações, em favor de seu grupo.

De acordo com D'Ambrosio (1994):

O objetivo maior dessa escola não é e não deve ser preparar índios para uma "cidadania de 1ª grau", isto é, dar a eles condições de conseguir empregos de 1º grau. De cultura dominada passarão a cultura subordinada, e aos poucos o orgulho cultural, o respeito às tradições serão substituídos por valores inerentes a busca de "progredir" nas oportunidades limitadas que lhes forem oferecidas. Sem dúvida, alguns, integrados na massa de cidadania de 1º grau, galgarão degraus mais altos e serão exibidos como "índios distinguidos de sua raça", capazes de intelectualmente se igualar e mesmo superar brancos! (D'AMBROSIO, 1994, p. 98). (Destques do autor).

Acreditamos ainda que a educação escolar indígena deve contribuir para a ascensão do indígena em todas as esferas sociais. Deve ter valores diferentes da

educação das sociedades não indígenas, como ressalva D'Ambrosio (1994). Deve ter, como fundamento, não são a condição de progresso mercantilistas, mas, sobretudo, a valorização de suas raízes culturais como: o uso da língua materna, metodologias de ensino e aprendizagem intercultural e bilíngues, calendários diferenciados e materiais didáticos específicos. Essas ferramentas são indispensáveis para o sucesso do processo educativo que devem ser pensadas, planejadas e executadas de forma responsável e comprometida com a causa indígena, sem deixar de lado a formação desse sujeito cientista e intelectual.

Então, o verdadeiro papel da Educação Escolar indígena é, primeiramente, o de respeitar a cultura do povo Apinayé e o de reconhecer como verdadeira e legítima sua maneira peculiar de viver, sem deixar de lado a oportunidade do conhecimento de fora, para a ascensão de outros conhecimentos que virão fortalecer suas ações, em favor de seu grupo.

Embora a dinâmica cultural esteja presente, não há como e não há porque esconder dos indígenas o que de melhor e mais avançado há no nosso complexo de conhecimentos, de saberes e de fazeres, a sua assimilação pelos indígenas só se fará na plenitude de sua criatividade, motivação e interesse — interesse focalizado a partir de seu entorno natural, social e cultural. É assim essencial que uma liderança intelectual indígena assuma a direção desse processo de construção e aquisição de conhecimento novo. Em outras palavras, é essencial a formação de cientistas e de uma elite intelectual indígena (D'AMBROSIO, 1994, p. 98).

Nesse sentido, é fundamental a criação de novas práticas de formação que permitam aos indígenas conhecerem e se apropriarem desses conhecimentos para atuarem de forma crítica e construtiva nos contextos interculturais e sociolinguísticos em que estão inseridos.

Uma das ações necessárias para isso é a interação da escola com a comunidade indígena, adotando práticas culturais para dentro de seus conteúdos escolares. Segundo Lopes da Silva (2002), as escolas precisam se adaptar ao cotidiano da comunidade indígena, e os programas educacionais carecem de um calendário que considere os aspectos sociais e as manifestações culturais de cada povo.

#### **4.4 As Aulas de Língua Portuguesa**

Nossa pesquisa na sala de aula inicialmente pretendia observar as metodologias usadas pela professora de língua portuguesa, na intenção de averiguar quais as teorias de aquisição de ensino estavam sendo aplicadas pela professora, e quais as condições de trabalho se manifestava em favor de uma aquisição de L2. Para isso, seguimos um roteiro conforme a metodologia desse estudo. Primeiramente partimos na busca de conhecermos a professora de língua portuguesa “Fernanda Leal da Silva Matos”. Diante disso, iniciamos por uma entrevista, gentilmente fornecida pela mesma, na Escola indígena Mãtyk da Aldeia São José, e falamos sobre os seguintes itens: sobre sua formação, sobre o tempo que ministra aulas de português para os Apinayé, as dificuldades que enfrenta para ensinar o português, as leituras das teorias de aquisição de segunda língua e, por fim, perguntamos sobre o que poderia vir ajudar sua prática educacional para o ensino do português como segunda língua.

Nesta conversa, informou-nos que é formada em pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins e que está há um ano ministrando as aulas de português como segunda língua, para as turmas do sexto ano fundamental ao terceiro ano do ensino médio. Na voz da professora, as dificuldades enfrentadas pelos alunos são na assimilação dos conteúdos, por ser uma segunda língua. Para ela, o fato de começarem o estudo do português a partir do sexto ano dificulta a aquisição do português, uma vez que que nessa fase iniciam com as vogais do alfabeto português. De acordo com suas respostas, não há nenhuma leitura sobre as Teorias de Aquisição de Línguas; além disso, ela não recebeu nenhuma formação específica ou preparação para lecionar na aldeia.

Para Prabhu (2000; 2001), é necessário também que o professor esteja em contato contínuo com a ciência produzida sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas. A leitura de livros e artigos científicos, a frequência a cursos formativos, a participação em eventos e palestras podem proporcionar novas dimensões e subsídios ao professor, tornando-o apto para articular suas próprias teorias de ensino com as teorias dos especialistas e fazer continuamente leituras e releituras da sua prática. Isso quer dizer que o(a) professor(a) de português, precisa ter conhecimento linguístico específico da área para o ensino de línguas, preparação que lhe daria uma base teórica adequada para ajudar suas práticas pedagógicas.

Portanto, o professor indígena deve ser formado como um pesquisador não só dos aspectos relevantes da história e da cultura do seu povo, mas também dos assuntos considerados significativos nas várias áreas de conhecimento. Dessa atividade de pesquisa e estudo podem resultar materiais utilizáveis tanto no processo de formação desse professor como na escola, para o uso didático com seus alunos. A proposta de que, além de ser professor e gestor de sua escola, ele deva ser também pesquisador, apresenta-se hoje como um grande desafio que envolve, de um lado, investimentos na formação individual desse professor e, do outro, a comunidade indígena, que deve participar ativamente das discussões e da prática da escola indígena local, bem como dos programas de formação e qualificação de seus professores (GRUPIONI, 2003, p. 14).

O ensino de português como segunda língua para os indígenas requer estudos específicos, pois não se pode ensinar os indígenas a falar o português da mesma maneira que se ensina os 'brancos da cidade'. E por que não? Como tratamos anteriormente, o português indígena é outro, é preciso levar em consideração a variação que eles usam e considerar a estrutura do português de contato. Albuquerque (2008), argumenta sobre a formação dos professores indígenas e não indígenas, afirmando que:

No aspecto relacionado aos professores índios, vale ressaltar que grande parte não possui formação convencional de magistério. Enquanto isso, os professores não-índios que atuam nas escolas indígenas, mesmo quando têm o curso de magistério, não possuem conhecimento sobre os povos indígenas, provocando, portanto, distorção no processo ou impedindo o desenvolvimento de proposta de educação intercultural (ALBUQUERQUE, 2008, p. 58).

No relato da professora foi mencionada, a carência e a falta de preparação específica para lidar com as comunidades indígenas, segundo ela não houve nenhum curso direcionado. Logo, as condições complexas de ensinar uma segunda língua causaram muito desconforto no trabalho na aldeia, pois ficou muitas vezes sem saber como agir diante da diversidade linguística e cultural.

Sobre essas dificuldades, a docente relata que não são puramente pedagógicas, mas sim culturais; que sente muita dificuldade em ensinar por causa da ausência dos alunos - eles não são motivados a frequentar a escola. A professora destacou ainda que a divergência entre as línguas tem sido muito difícil para superar, até mesmo sua interação com os alunos.

Com relação à interação professora/aluno e comunidade, percebemos que existe um distanciamento muito grande, pois, em muitos momentos, presenciamos a professora fazendo perguntas aos alunos e eles permanecem inseguros, calados, tímidos, silenciados pelo medo de falar em português. A atitude deles demonstra o

quanto se sentem desconfortáveis para pronunciar o português. Com relação à interação da professora com a comunidade percebemos que existe uma aproximação de cortesia, a professora recebe presentes e todos parecem gostar muito dela, no entanto ela permanece na condição de estrangeira entre eles, assim como nós.

Com relação às questões culturais, percebemos que a professora segue os padrões do calendário escolar intercultural com o qual orienta seu trabalho, como a semana do índio, casamentos e outros eventos para os quais a escola é convidada a participar. Ainda sobre essa interação intercultural, é perceptível que a escola mantém seus padrões, respeitando as condições de uma escola indígena que valoriza e respeita a cultura dos Apinayé, que começa pelas paredes da escola, pintadas de acordo com as pinturas Apinayé, representando as metades ou divisões em Kooti e Koore (DA MATA, 1996).

Sobre o livro e material usados na sala de aula, a professora menciona a falta de um livro didático específico para ensinar o português para as crianças indígenas e que usa não um livro somente, mas que tenta recolher vários materiais alternativos em diferentes livros didáticos fornecidos pela secretaria de educação, adequando as atividades ao nível de aprendizagem dos alunos. Esse é um problema sério enfrentado por essa escola e por muitas outras escolas indígenas, pois realmente os livros didáticos que distribuídos pela secretaria do estado não estão adequados a realidade das comunidades indígenas e pouco menos com as especificidades linguísticas desses alunos.

Especificamente as aulas de português, por se tratar de uma segunda língua, deveriam ter um material que contemplasse algumas das teorias de aquisição e que fosse baseado nas condições de aprendizagem dos alunos indígenas, autêntico e de acordo com a realidade vivenciada no dia a dia dos alunos. Acreditamos com isso, que é de fundamental importância, para o desenvolvimento dessas aulas, textos extraídos de sua cultura, com informações que sejam atuais e relevantes para a sua comunidade. Os seus rituais e saberes tradicionais, devem fazer parte desses conteúdos, como forma de familiarizar e aproximar o aprendiz do texto escrito em uma língua diferente, com a sua realidade e seu contexto atual. Desta forma, o indígena aprendiz tem contato com a língua em uso, nas diversas situações sociais de sua comunidade.

Em virtude disso, foi publicado e organizado pelo professor Francisco Edviges Albuquerque (2007) o livro intitulado “**Português Intercultural**”. Este livro contempla as necessidades básicas para o ensino da língua portuguesa, pois baseia-se exatamente nessa familiarização com a realidade cultural e linguística dos Apinayé, com textos e atividades extraídos dos próprios professores e alunos que fizeram parte do projeto. Infelizmente o livro ficou como muitos outros, guardados na biblioteca da escola, na maioria não são usados, por falta de incentivo, uma vez que a escola recebe todo ano os livros do governo e, esses estão dentro das salas de aula.

Mediante estas especificidades, o ensino da língua portuguesa nas escolas indígenas brasileiras tem sido alvo de muitas preocupações e críticas, essa preocupação existe principalmente por conta dos últimos resultados pouco satisfatórios que tem apresentado no desempenho da aprendizagem escolar. Por isso acreditamos, que esta é uma discussão que precisa ser levada a diante, pelo grau de complexidade e a importância que tem um professor de português para as comunidades indígenas. Precisamos de muitos estudos que venham refletir sobre as dificuldades do professor em trabalhar com o ensino de língua portuguesa frente à diversidade linguística, comumente, presente em sala de aula dessas comunidades.

Voltando ao ponto inicial desse estudo, que foi o de observar as metodologias usadas pela professora de língua portuguesa, na intenção de averiguar quais as teorias de aquisição de ensino estavam sendo aplicadas pela professora, e quais as condições de trabalho se manifestava em favor de uma aquisição de L2, verificamos que as metodologias usadas pela professora são dinâmicas e buscam interagir, alunos e conteúdos, através de brincadeiras, joguinhos, mas que as vezes, também estão atreladas as formas tradicionais de ensinamentos, como exercícios no quadro negro, material xerocado, de forma que não conseguimos identificar uma única metodologia, específica, que identificasse o trabalho da professora, mas o que percebemos foi um grande esforço didático para ensinar os alunos.



Figura 19 Atividade didática da professora em sala de aula, 2015. Fonte: Rosimar Locatelli

Sobre o uso de teorias de aquisição, não tivemos como relacionar as práticas pedagógicas da professora a nenhuma, uma vez que a mesma não tem conhecimento dessas teorias, não teria como utilizá-las nas salas de aula.

Ademais, as condições de trabalho da professora são complexas, totalmente desfavoráveis para a aquisição de L2; a iniciar pelo não conhecimento e apropriação da professora com relação a L1. Consideramos que isso dificulta todas as demais atividades da professora com os alunos.

De modo que acreditamos ser necessário para o ensino de português um trabalho conjunto, realmente bilíngue, com o uso e conhecimento das duas línguas, se não um professor com essas habilidades, então dois professores um indígena e outro não indígena que pudessem interagir solidificadamente as teorias com a práticas de ensino. Entre as muitas necessidades deveria ter uma formação específica para esse professor, de modo que viesse a suprir essas lacunas que existe no ensino do português enquanto L2.



#### 4.5 A Aquisição da Língua escrita pelos alunos Apinayé

Nosso intuito nessa investigação foi de apresentar um panorama de como o ensino do português com segunda língua está sendo vivenciado pelos alunos Apinayé, buscamos compreender as questões que envolvem principalmente o ensino de uma L2 para falantes de línguas indígenas.

De acordo com Orlandi (1984):

Ouvir o índio é reconhecer que ele tem hipóteses sobre a linguagem, é focalizar, na relação com a linguagem, suas atitudes. É reconhecer que se está diante de um sujeito, intelectualmente ativo, que procura adquirir conhecimento, que se coloca problemas e que trata de resolvê-los segundo sua própria metodologia (ORLANDI, 1984, p. 26).

Compartilhamos da ideia que ensinar uma língua adicional demanda uma perspectiva mais ampla que ruine aspectos interculturais e interlinguísticos. Para aquisição do português como segunda língua é essencial que esses aspectos sejam reconhecidos e valorizados.

A partir dos dados gerados nessa pesquisa, entendemos que a aquisição do português se inicia com os primeiros contatos com a língua alvo, que é proferido principalmente pelos meios de comunicação e com a interação das crianças com os não indígenas, no entanto o amadurecimento dessa aquisição se concretiza na escola. Desta maneira, buscamos averiguar como esses alunos do 6º e 7º anos se encontram com relação a escrita do português. Para alcançarmos esta finalidade, realizamos uma sondagem na sala de aula, na escola Mâtyk da Aldeia São José, a fim de observar a aquisição de escrita desses alunos.

Inicialmente, foi entregue uma folha em branco, as quais, solicitamos que colocassem o nome, a idade e o ano que estavam cursando, posteriormente, pedimos que produzissem uma frase em português e depois que a colocassem em língua materna. Após algum tempo, percebemos que eles já estavam inquietos e a folha permanecia em braço, pedimos para que desenhasse algo e que produzissem uma frase a partir do desenho. Foi a partir daí que começou a fluir alguma coisa, os alunos se olhavam, riam e em silêncio permaneceram por algum tempo de cabeças baixas.

Para a realização desta atividade, explicamos, compassadamente, três vezes, e abrimos a oportunidade para a exposição de dúvidas por parte dos

estudantes indígenas. Após o período estimado, de mais ou menos trinta minutos, recolhemos as folhas, momento um tanto quanto ansioso para nós. A seguir, iremos alocar alguns desses textos ou de frases, produzidas pelos alunos Apinayé que cursam o Ensino Fundamental II do 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> ano. Esse diagnóstico feito em sala de aula, em uma aula ministrada por nós, durante a pesquisa de campo.

Apontamos alguns textos esboçados pelos alunos:

a) Nesta atividade a aluna fez um desenho e copiou o nome da pesquisadora que se apresentava como professora. Além disso, escreveu o próprio nome completo, acrescentando, ainda, dados como o ano que estuda, não colocou sua idade.

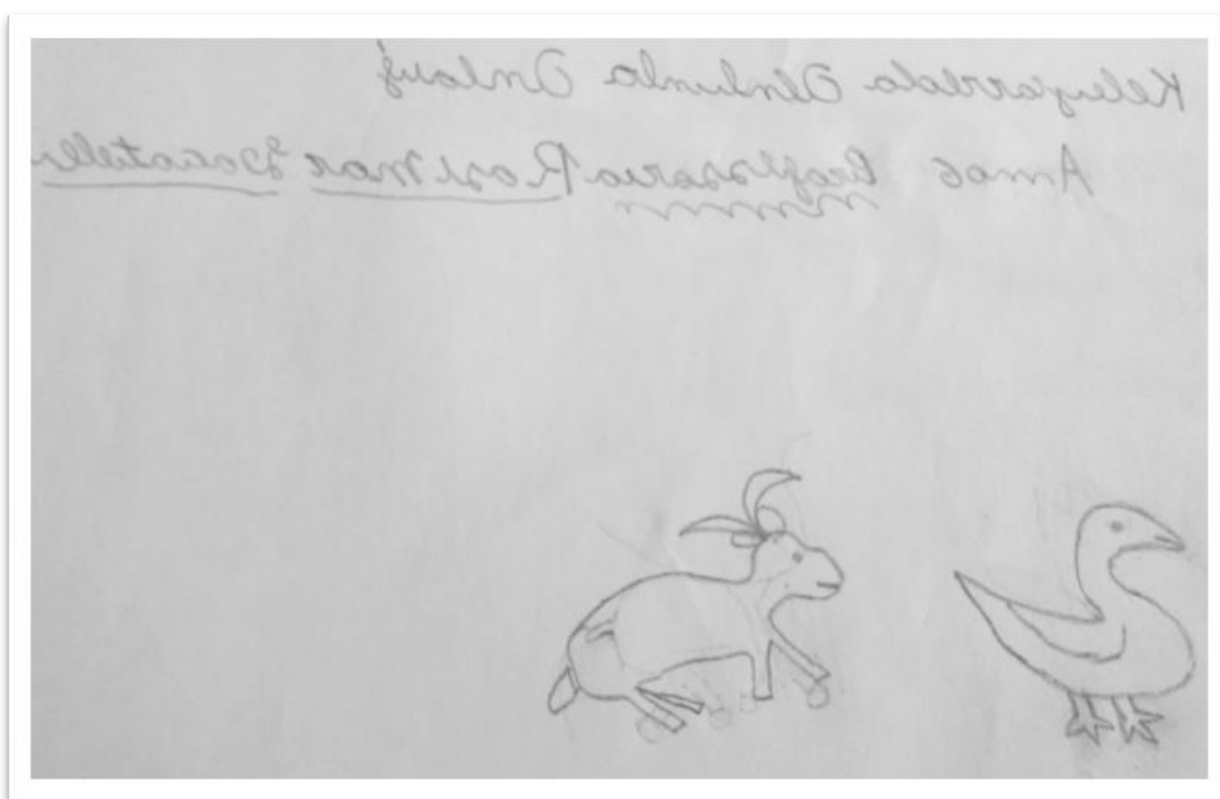


Figura 20: Texto de sala de aula. Aluno do 6<sup>o</sup> ano não conseguiu formular frase, fez seu nome e desenhos

b) No texto seguinte, o aluno do 7<sup>o</sup> ano conseguiu escrever algumas palavras em português, mas como podemos perceber ainda com dificuldade em formar frase.

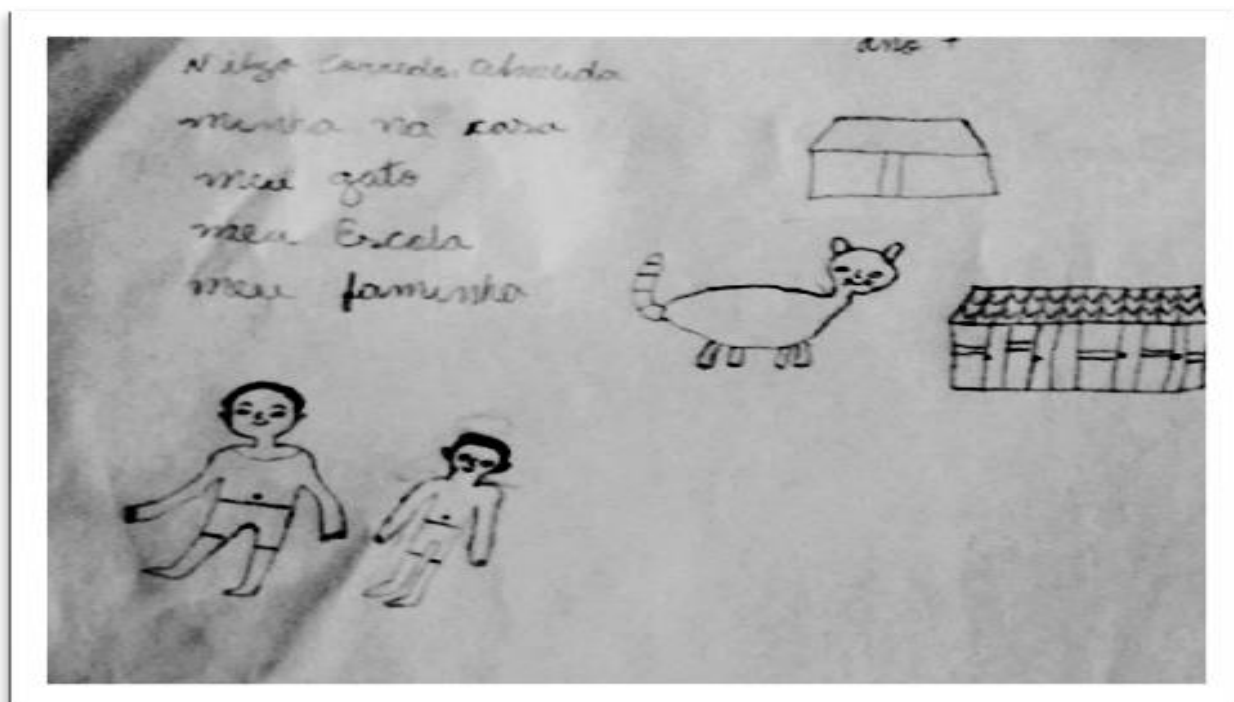


Figura 21 Texto de sala de aula. Aluno do 7º ano, fez algumas palavras e relacionou com o desenho

c) No texto seguinte, o Aluno do 7º ano cumpriu a atividade com frase em português e algumas palavras em Apinayé. Um dos únicos que redigiu frases completas sem copiar; porém, ainda fez uma mistura das línguas, as palavras em Apinayé foram traduzidas para o português e só fez frases em português. Não conseguiu formular frase no Apinayé

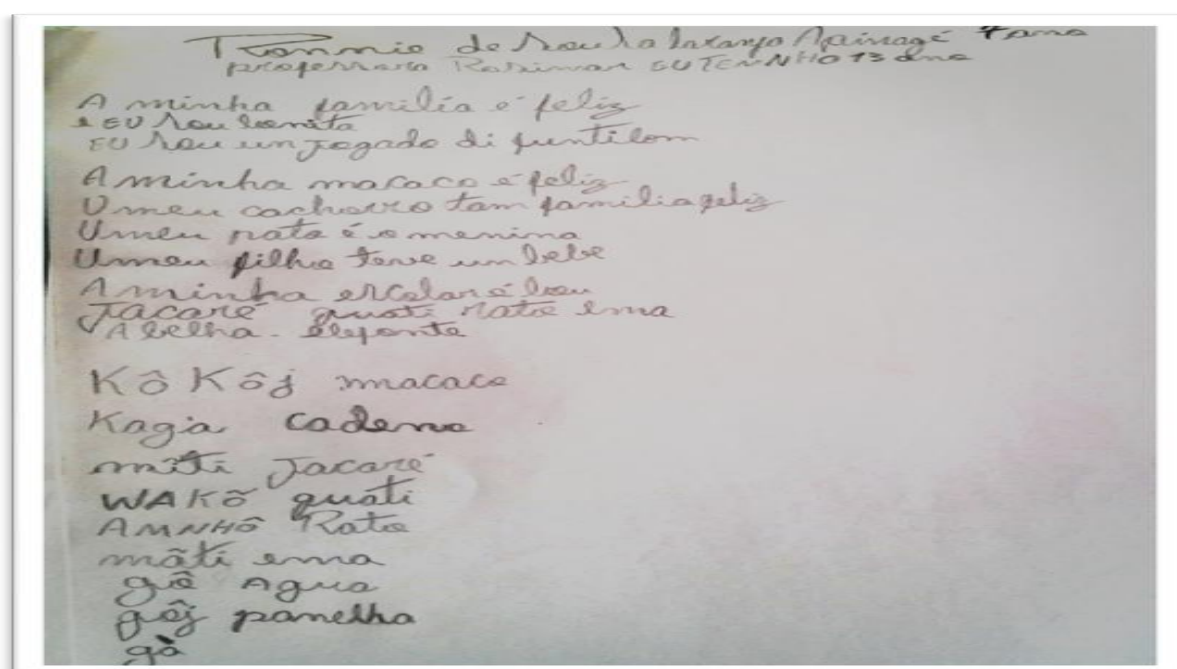


Figura 22. Texto de sala de aula, Aluno do 7º ano, fez a atividade completa, em português e em Apinayé.

d) Neste texto a aluno, copiou os nomes que tinham na parede e relacionou ao desenho, também copiou o nome da professora e escreveu seu nome.

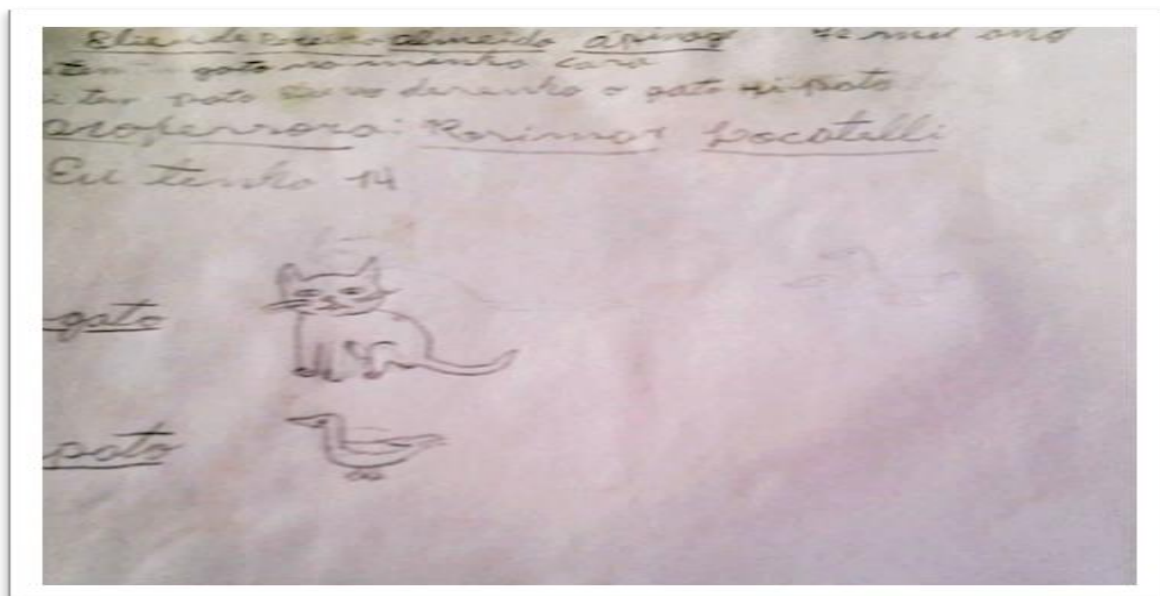


Figura 23. Texto de sala de aula. Aluno do 7º ano, copiou a palavra em português e relacionou com o desenho.

e) O aluno do 6º ano, de 15 anos, conseguiu formular a frase em português e fez uma relação com o Apinayé.

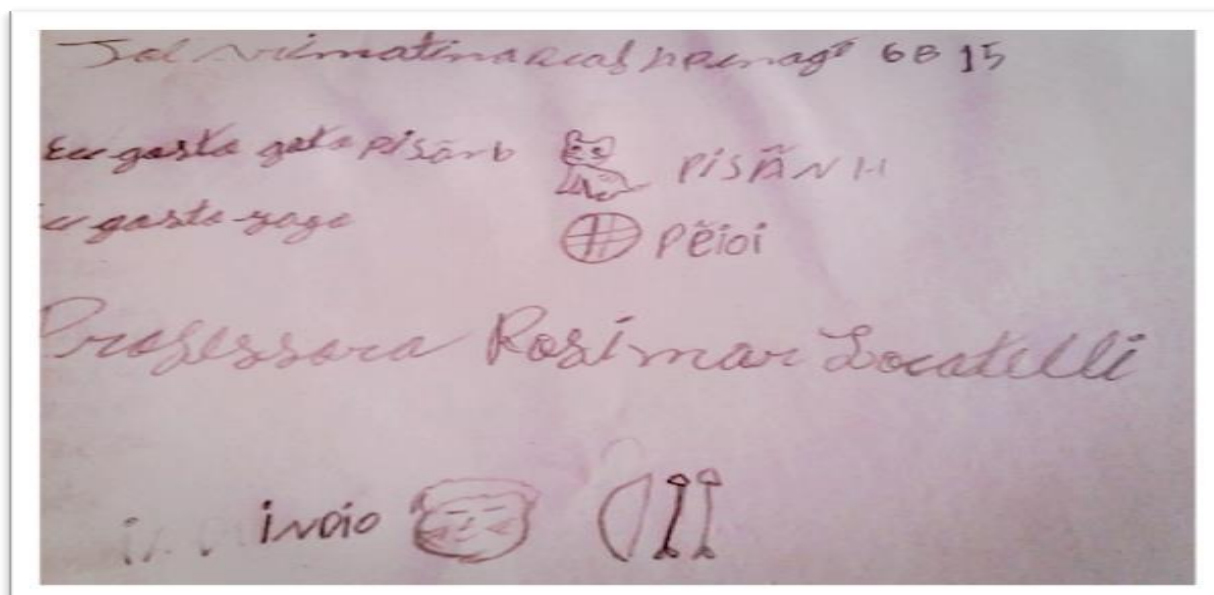


Figura 24 Texto de sala de aula. Aluno do 6º ano, fez a frase em português e o nome dos objetos em Apinayé.

f) Na figura seguinte, percebemos que a aluna do 6<sup>a</sup> não conseguiu fazer a frase e nem mesmo relacionar o nome do animal com o desenho. Percebe-se que também apresenta dificuldade em escrever o próprio nome.

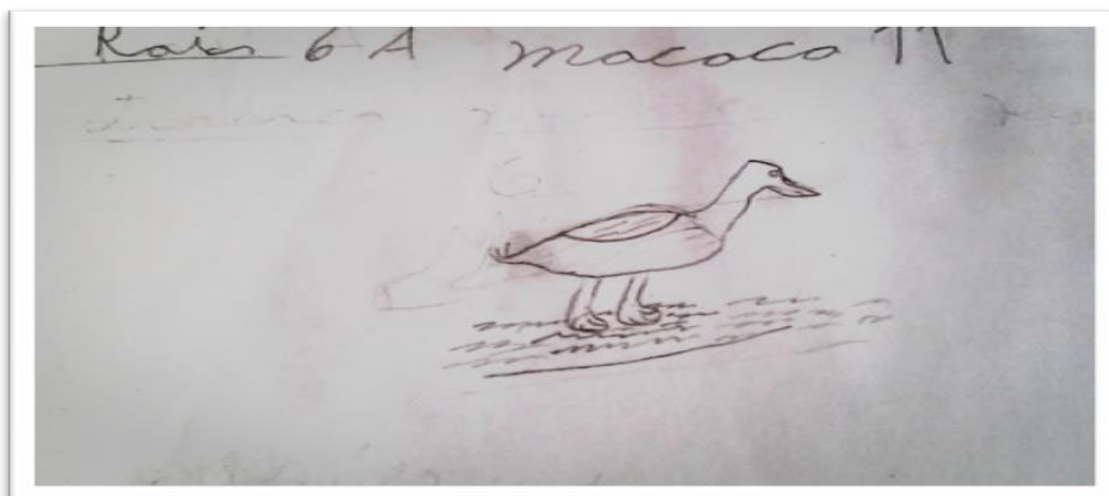


Figura 25. Texto de sala de aula. Aluna do 6<sup>o</sup> ano, não conseguiu fazer a frase e nem mesmo relacionar o nome do animal com o desenho, percebe-se que também apresenta dificuldade em escrever o seu nome.

g) Aluna do 6<sup>o</sup> ano de 15 anos, tentou construir uma frase, mas misturou as duas línguas, ficamos sem condições de compreender o que ela quis formular.

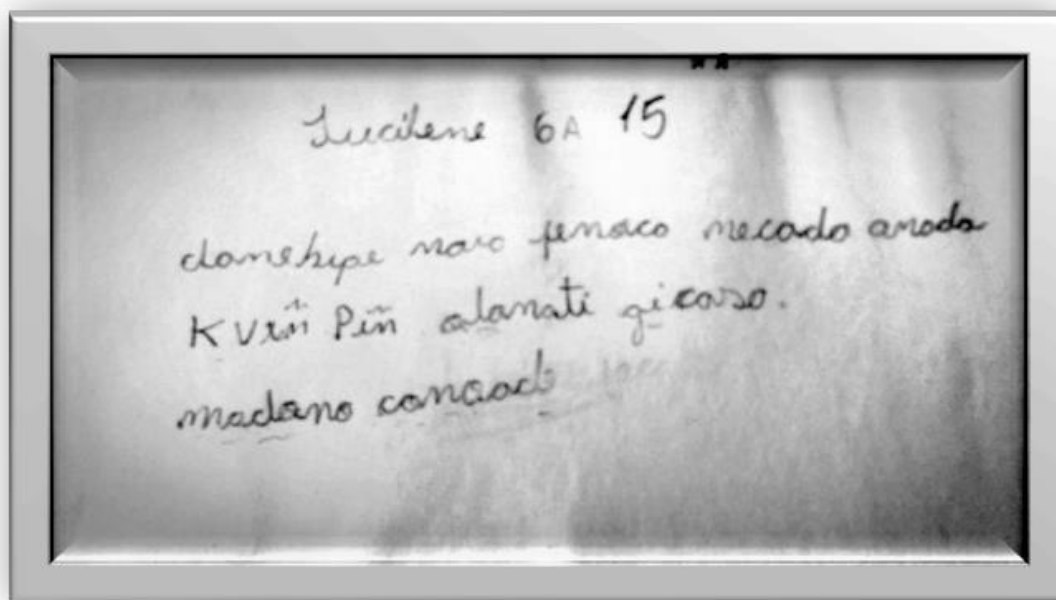


Figura 26 Texto de sala de aula. Aluna do 6<sup>o</sup> ano de 15 anos, tentou construir uma frase, misturou as línguas.

h) No texto do aluno do 6º ano de 14 anos, é possível perceber que existe uma maior facilidade em escrever na língua Apinayé do que no português. O aluno indígena consegue escrever várias frases no Apinayé.

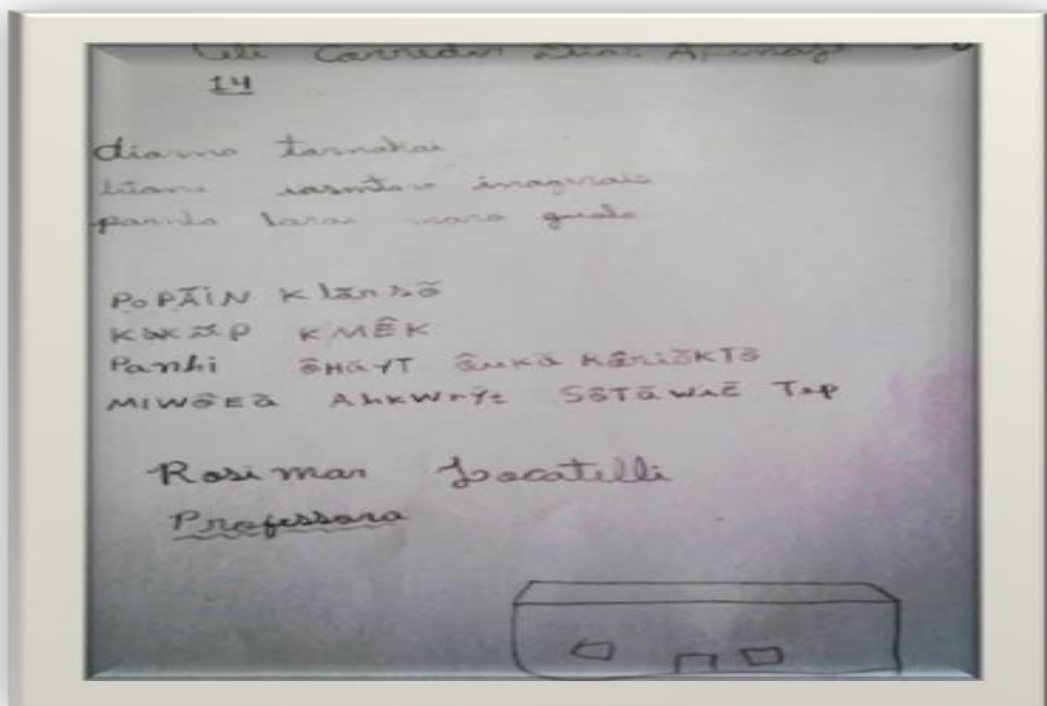


Figura 27 Texto de sala de aula. Aluno do 6º ano de 14 anos, pela escrita é possível perceber que existe uma maior facilidade em escrever na língua Apinayé do que no português.

i) Aluno do 6º ano de 14 anos, fez as frases ordenadas em português e no Apinayé escreveu palavras soltas

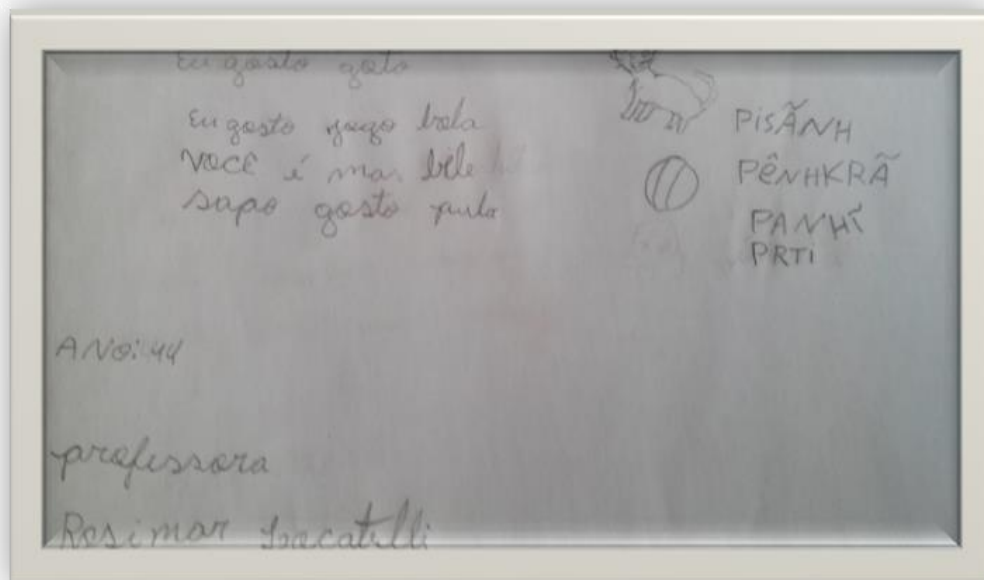


Figura 28 Texto de sala de aula. Aluno do 6º ano de 14 anos, fez as frases ordenadas em português e no Apinayé.

j). Na atividade seguinte a aluna do 6º ano, apenas fez o desenho e copiou o que tinha no quadro.

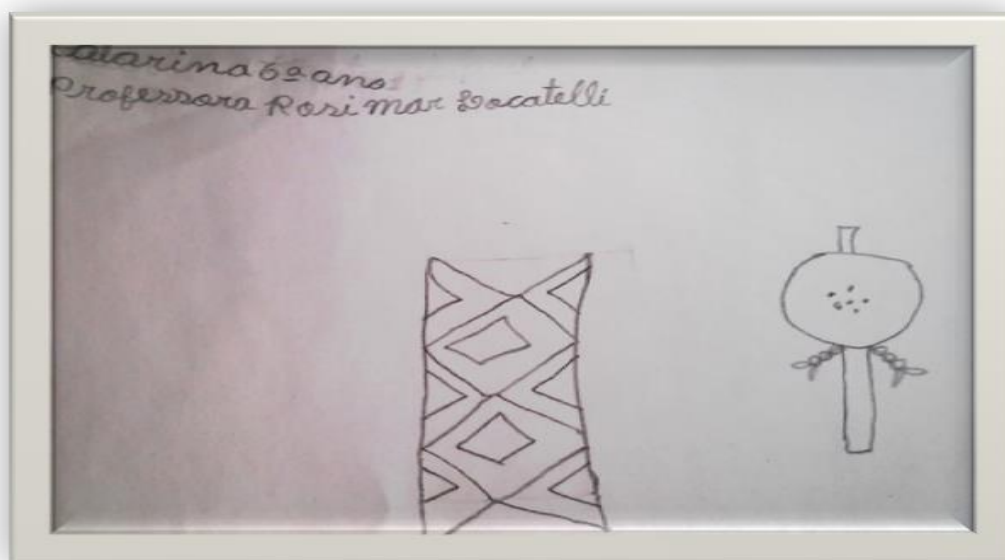


Figura 29 Texto de sala de aula. Aluna do 6º ano, apenas fez o desenho.

k) Aluna do 6º ano de 11 anos, copiou uma palavra em português e juntou com o Apinayé.

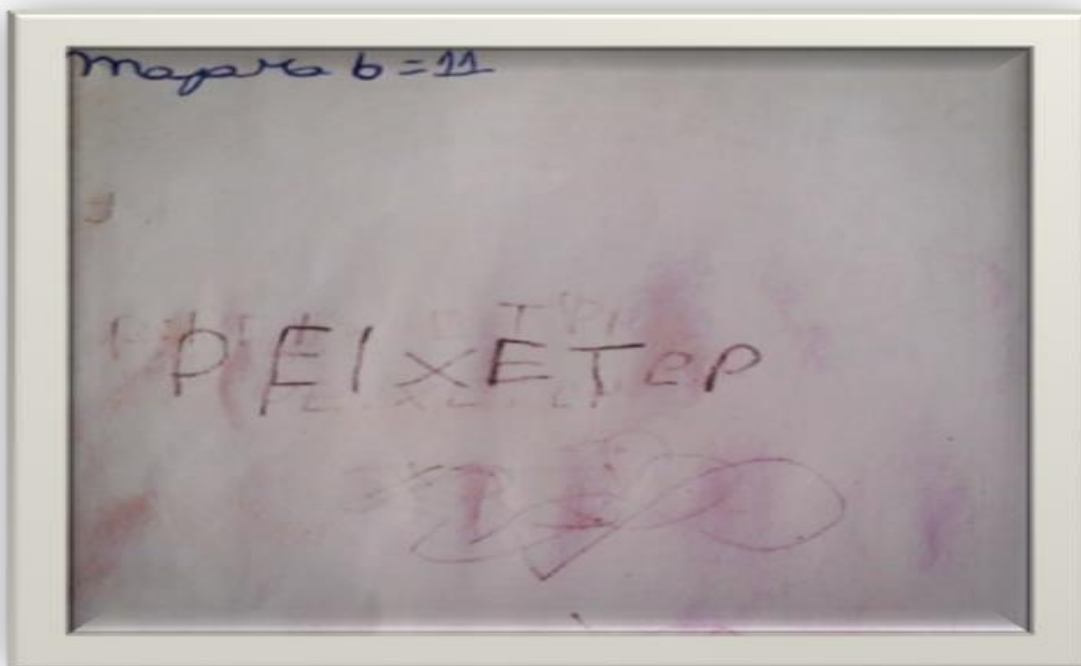


Figura 30 Texto de sala de aula. Aluna do 6º ano de 11 anos, escreveu uma palavra em português e junto o Apinayé.

Esta chamada sondagem (ou diagnóstico) foi realizada com trinta alunos, do 6ª e das 7ª séries, ainda nos primeiros dias de contato com eles, como forma de descobrir o nível de aquisição de escrita dos alunos Apinayé, tivemos como principal objetivo, identificar quais as condições e hipóteses sobre as línguas escritas os alunos se encontram. Como podemos perceber nas imagens dos 11 textos que selecionamos, 40% desses alunos não conseguiram formular nenhuma frase, outros 40% conseguiram formular frase somente no português; 20% dos alunos misturaram as línguas e não conseguiram formar frase em ambas; e, 10% dos alunos conseguiram construir frase no Apinayé apenas. Outro dado relevante é que deste total, 90% fizeram desenhos em suas atividades.

Como esboçado anteriormente, este exercício foi realizado para verificar, à princípio, somente se eles sabiam escrever alguma palavra, formar alguma frase ou texto em português. Ao percebermos a dificuldade com o português partimos para a ideia de escreverem no Apinayé, que para nossa surpresa foi tão quanto difícil como escrever em português. De forma que os resultados dessa amostra apontam que somente 20% desses alunos estão conseguindo formular pequenas frases em português e que 80% do total não estão conseguindo formular em ambas; somente



10% conseguiu formular frase no Apinayé. Com isso, podemos avaliar que os avanços na aquisição da base alfabética, tanto da língua portuguesa como da língua Apinayé se encontram em condições precárias.

A proposta inicial dos textos, publicados anteriormente, designava-se, primeiramente criar uma frase em português e depois reescrevê-la em Apinayé (algo que acreditávamos ser fácil, já que nessa faixa etária já deveriam ser alfabetizados na língua materna). Ficamos surpresos pelo fato de muitos papéis estarem só com o nome ou com desenho, despontando a grande dificuldade de escrita não só no português, como também no Apinayé.

Outra informação importante dos textos é que muitas palavras soltas que podemos verificar no conteúdo final dos alunos, foram copiadas das paredes da sala de aula. Ainda podemos identificar outra situação na frase “*Eu gosto jogo bola*”<sup>15</sup>, podemos observar na frase as marcas do Português Apinayé, (ou português étnico) traços da oralidade e da variação do português que eles usam, tema que tratamos no capítulo anterior. Em algumas palavras traçadas por eles, como na frase acima, fica clara as marcas da oralidade, traço peculiar da fala dos Apinayé.

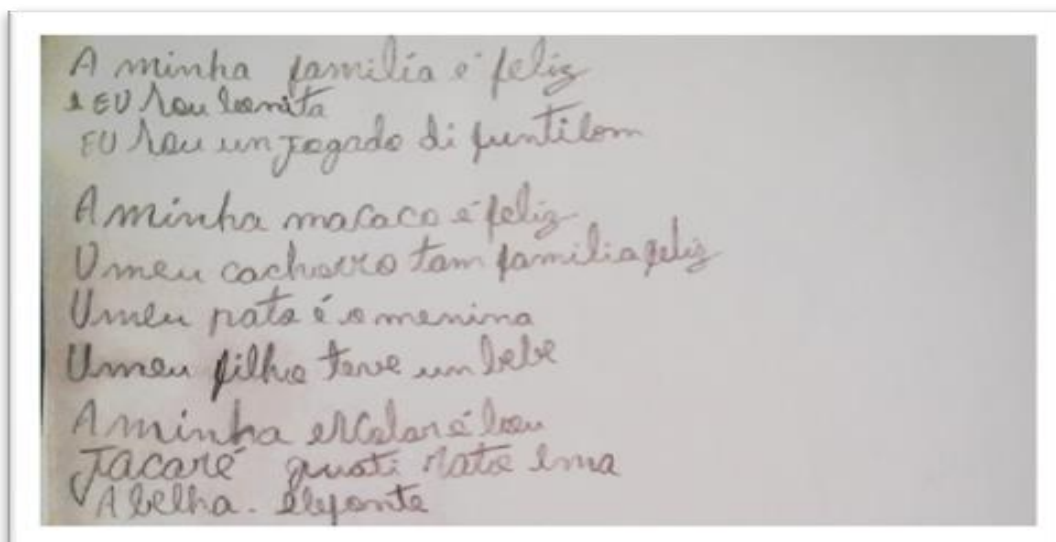
A partir da análise desses textos, podemos verificar que o grau de aquisição de escrita do português é mínimo e, que esses alunos de faixa etária de 09 a 16 anos, estão em uma condição muito aquém do que é exigido pelas leis educacionais. E a dificuldade de aprendizado não está apenas na língua portuguesa que é a segunda língua, como também na língua materna.

Acreditamos com isso que o processo de aquisição destas línguas não vem acontecendo de forma eficaz como deveria acontecer. Esses alunos que já deveriam pelo menos estar aptos a produzir textos no Apinayé, sendo esta língua ensinada desde a alfabetização, não estão conseguindo formar pequenas frases em ambas as línguas. A condição de uso das palavras em português é até certo ponto compreensivo, já que só são introduzidos formalmente ao ensino dessa língua a partir do 6º ano, no entanto, os alunos do 7º ano não mostraram tanta evolução diante dos que cursam o 6ª ano.

De fato, esses alunos já deveriam estar em condições mais evoluídas de aprendizagem, no entanto, o que verificamos é que são poucos os alunos que conseguiram formular uma frase em ambas as línguas.

---

<sup>15</sup>Frase formulada pelo Aluno do 6º ano.



Observemos que, nesta atividade, o aluno conseguiu formular as frases bem ordenadas, com alternância de sujeito, pontuação correta, apenas com alguns erros ortográficos. Se compararmos com as demais atividades tanto do 6<sup>a</sup> como da 7<sup>a</sup> série, esse foi um dos poucos que conseguiu construir as frases correspondentes com a atividade proposta.

Ainda tivemos acesso as avaliações do 3<sup>o</sup> bimestre, cedidos pela professora, nas quais vamos transcrever alguns exemplos:

#### **Avaliação de português para o 6<sup>o</sup> ano, 3<sup>o</sup> bimestre, turma “B”:**

##### 1. Escreva **o** ou **a** antes dos nomes

_____ boneca	_____ bola	_____ escada
_____ bombom	_____ biscoito	_____ laranja
_____ calça	_____ café	_____ <u>martelo</u>

Nessa atividade muitos alunos trocaram o **o** pelo **a** e vice versa, escrevendo **o boneca, o bola, o escada, a bombom, a biscoito, o laranja, o calça, a café e a martelo.**

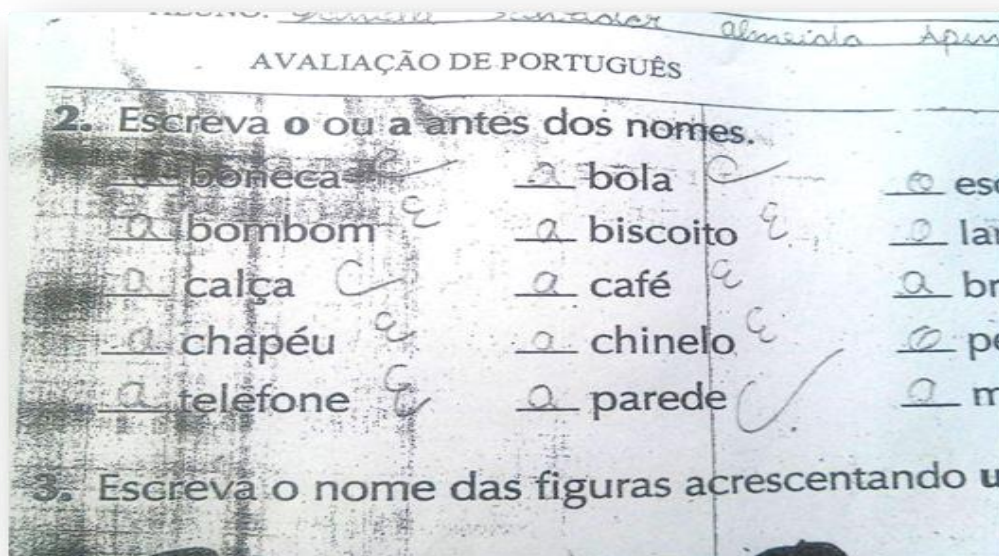


Figura 31 Avaliação de português, aluno do 6º ano. 2015.

Das 10 atividades que selecionamos, poucos alunos conseguiram colocar corretamente os artigos definidos de gênero masculino e feminino de forma correta.

Na outra questão a professora pediu que escrevessem o nome das figuras acrescentando os artigos indefinidos **um** ou **uma**. O desenho eram de uma caneca, de uma flor, de um bombom, de uma maçã, de um funil e de um pião. A maioria dos alunos conseguiram fazer a relação entre **uma** e **um** com os objetos desenhados, no entanto alguns trocaram tanto os artigos quando a construção das palavras como: **“uma pião”, “a um flor”, “o um papo”** (para a caneca) e bombom como **“uma balinha/balia/bala”**. Como podemos observar nas atividades em anexo.

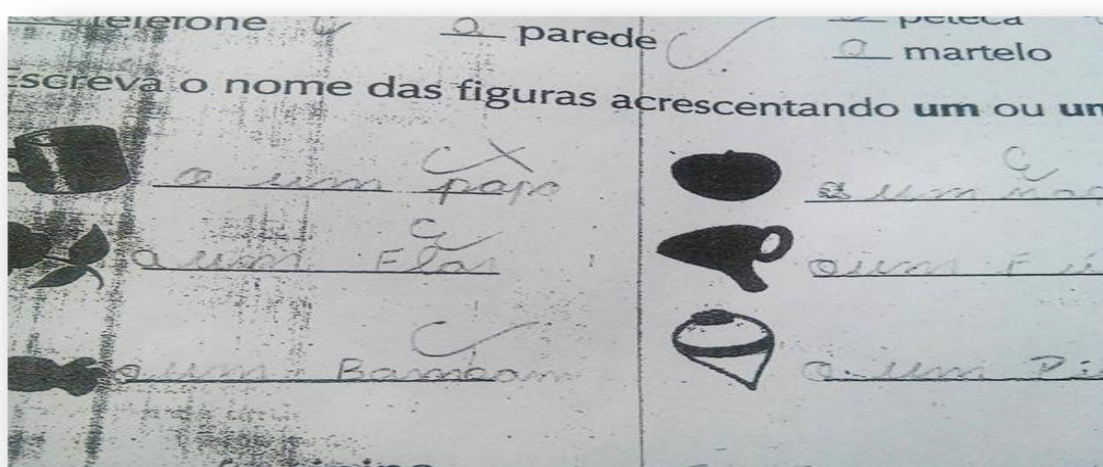


Figura 32. Avaliação de português, aluno do 6º ano. 2015.

A terceira e última atividade dessa avaliação, a professora pediu para que escrevessem as seguintes palavras no feminino (colocaremos somente algumas):

<b>O padrinho</b>	<b>o rei</b>	<b>o ator</b>
<b>O compadre</b>	<b>o galo</b>	<b>o príncipe</b>
<b>O pai</b>	<b>o bode</b>	<b>o juiz</b>

Nesta atividade, poucos conseguiram acertar, a maioria apenas repetiu a palavra colocando o **a** na frente, outros desistiram e nem completaram a questão, outros colocaram as seguintes definições:

<b>O padrinho</b>	a padrinha,	a padrinho
<b>O compadre</b>	a compadrea,	
<b>O pai</b>	a paia	a mão
<b>O rei</b>	a reia	a riseca
<b>O galo</b>	a gala	
<b>O bode</b>	a boda	Abode
<b>O juiz</b>	a juiz	
<b>O ator</b>	a atora	a ator
<b>O príncipe</b>	a príncipea	a railha

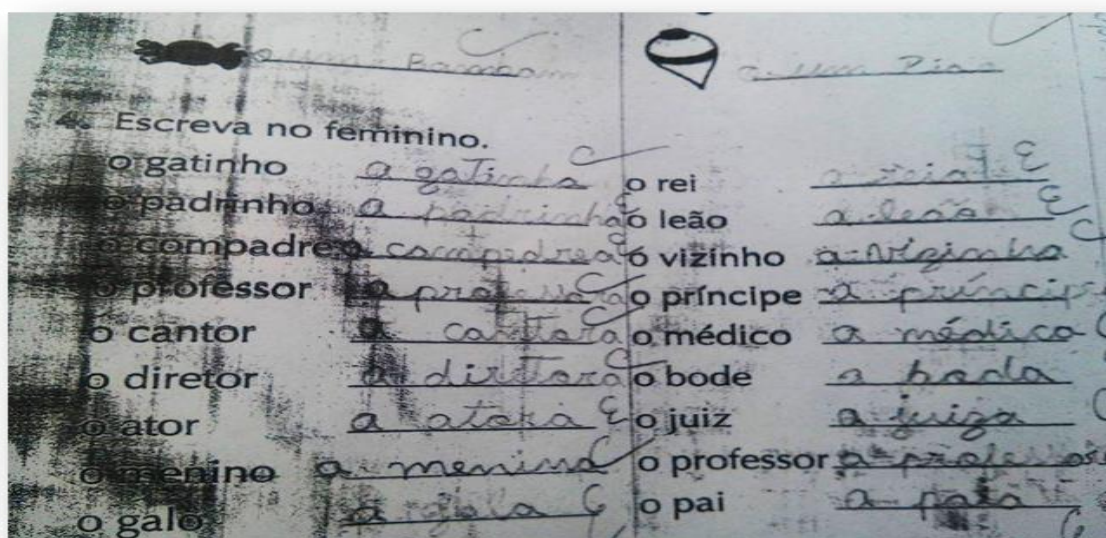


Figura 33 Avaliação de português, aluno do 6º ano. 2015.

O que percebemos aqui é que eles ainda não têm uma definição desses artigos e não conseguem relacionar a palavra com o contexto em que se encontram.

Na atividade do 7º ano os exercícios discorriam sob os advérbios **de lugar, de tempo, de modo, de negação, de dúvida, de intensidade e de afirmação**, de acordo com as explicações sobre o assunto anteriormente repassados pela docente.

A primeira questão era para numerar a 2ª coluna de acordo com a primeira afirmação:

- |               |                      |
|---------------|----------------------|
| (1) TEMPO     | ( ) REALMENTE        |
| (2) NEGAÇÃO   | ( ) PROALVEMENTE     |
| (3) LUGAR     | ( ) Á DISTÂNCIA      |
| (4) AFIRMAÇÃO | ( ) DEPRESSA         |
| (5) MODO      | ( ) DE FORMA ALGUMA  |
| (6) DÚVIDA    | ( ) DE VEZ EM QUANDO |

Nessa questão muitos alunos confundiram os advérbios, não relacionando corretamente as colunas, somente dois alunos conseguiram completar as afirmativas corretamente com os advérbios correspondente.

Na segunda questão discorria sobre copias as frases completando com os advérbios lançados no quadro:

LONGE – TALVEZ – SIM – SEMPRE – AMANHÃ – SUAVEMENTE – BASTANTE
--

- A mamãe balança o filho \_\_\_\_\_.
- Elas foram muito \_\_\_\_\_.
- \_\_\_\_\_ contar comigo.
- Estamos \_\_\_\_\_ satisfeitos com você.
- Elas estavam \_\_\_\_\_ animadas.

Muitos alunos não conseguiram colocar os advérbios corretamente nas frases, a maioria errou, de acordo com as correções da professora. Como podemos averiguar nas atividades que estão em anexo a essa dissertação.

Na questão seguinte a professora pediu para os alunos formularem frases de acordo com os advérbios sugeridos, vejam:

- a) Devagar: \_\_\_\_\_.
- b) Dentro: \_\_\_\_\_.
- c) Aqui: \_\_\_\_\_.

Nessa assertiva a maioria dos alunos confundiram e classificaram os advérbios como de tempo, modo e lugar, mostrando a não compreensão a princípio, inclusive do enunciado.

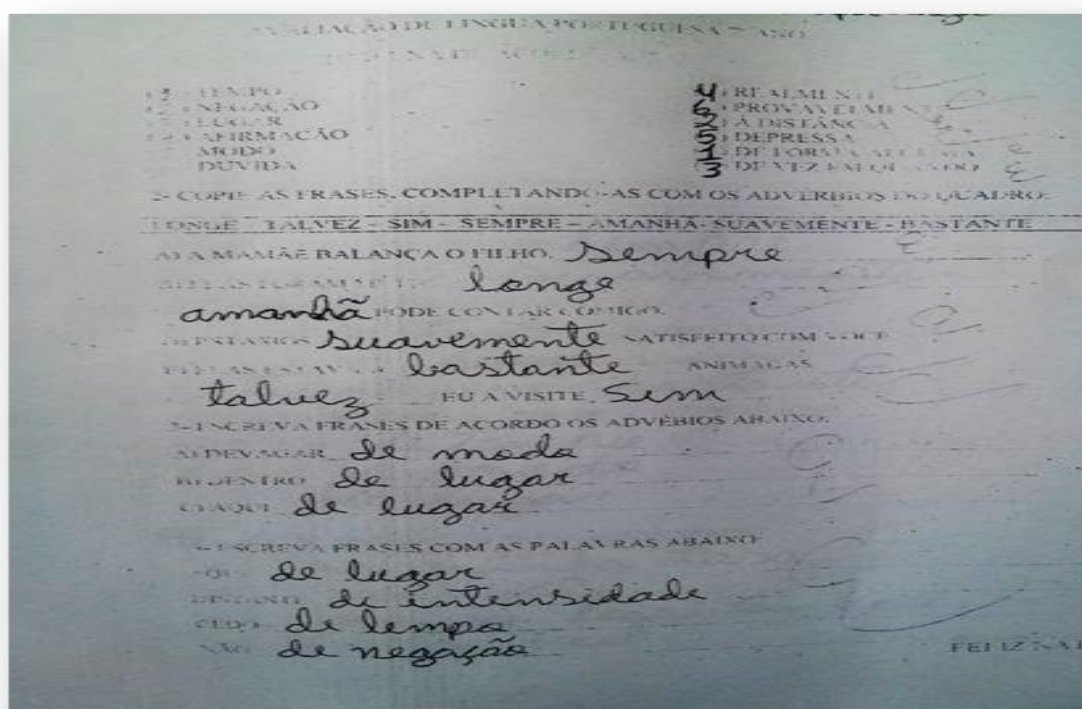


Figura 34 Avaliação de português, aluno do 7º ano

Em consolidação com nossa pesquisa, diante dos resultados, aqui obtidos, se fizermos uma comparação da atividade de sondagem e a avaliação repassada pela professora, podemos observar que existe aí uma série de dificuldades no que se refere a compreensão do português. Situação inclusive que não conseguem compreender o enunciado da questão.

Vale ressaltar que estamos diante de uma realidade complexa e que a compreensão de que existe fatos de sistema linguísticos é muito importante para esse processo, pois significa compreender a funcionalidade das produções linguísticas a partir de a uma educação intercultural, que respeita e compreende os mecanismos de funcionamento de um sistema linguístico dessas sociedades

indígenas. Na qual a professora não poderia deixar de lado essas condições de fala, ensinar algumas oposições, que marcam esses falantes indígenas.

Como podemos ver através das atividades, estão direcionadas ao um sistema linguístico padrão, sem recorrer aos níveis de norma e fala dos indígenas, considerando uma única norma, isso prejudica o processo de aprendizagem. É visível o desempenho da professora no sentido de conduzir o processo de aquisição da leitura e da escrita, mas infelizmente suas tentativas não estão sendo suficiente para superar o grau de dificuldades enfrentadas por esses alunos, pois a questão aqui está além de ensinamentos de códigos de uma língua, mas pressupõe uma concepção de contexto sociolinguístico com contatos interlinguísticos, que demanda fundamentos metodológicos de uma educação intercultural.

Do ponto de vista da aquisição do português como L2, relacionada à dinâmica escolar, entendemos que na condição de um futuro melhor, muita coisa precisa mudar, para que de fato esses alunos consigam a língua de aquisição. Apresentamos então, três situações que precisam ser superadas: a língua de aquisição esta sendo tratada de forma genérica, não sendo respeitadas as especificidades intercultural desses alunos; a língua portuguesa tem um uso restrito a situação de contato com não indígena, o que reduz a proficiência da mesma; e por último, a condição de ensino deveria ser bilíngue e não monolíngue, considerando todos os aspectos sociolinguísticos interculturais.

Outro fator importante nesse contexto é que aquisição de fato não esta acontecendo em nenhuma das línguas envolvidas. Como percebemos na primeira atividade, os alunos não conseguem desenvolver habilidades de escrita nem mesmo na língua materna.

De forma que concluímos esse trabalho, constatando que infelizmente, em algum espaço, por algum motivo, que não podemos aqui diagnosticar uma única causa, essa educação está se perdendo, ou desconectada do seu real compromisso de alfabetizar e de formar cidadãos letrados e bilíngues.

Nesse emaranhado de problemas, o professor torna-se principal alvo, pois é sem dúvida o maior mediador desse processo de aquisição de segunda língua, mas não o único responsável. Por isso é necessário que seja avaliada a formação desses profissionais, como também, as condições curriculares e metodológicas desse ensino.

Muitas dessas dificuldades são consequência de um sistema ainda fragilizado no que se refere a Educação Indígena brasileira, que ainda sofre com o descaso e com a falta de estrutura, fiscalização e etc., mas que também está ligada as especificidades ocorrentes de uma comunidade oralmente tradicional de falantes de uma língua indígena, que por ser tradicionalmente oral, tiveram contato com a escrita muito recentemente. Foto esse que lhes acarretam uma série de dificuldades, principalmente com a escrita.

De acordo com Mori (2001:150) a escrita não acompanha a dinâmica da língua oral, isso ocasiona problemas ortográficos quando se escreve, momento em que o professor, ao ser conhecedor do sistema fonológico, interfere e explica os problemas de ortografia, pois é muito comum se repetir na escrita as marcas orais da fala. E quando se está adquirindo uma segunda língua é compreensivo que o aprendiz tenha influencia advinda da língua materna, que é o que acontece com os Apinayé com relação ao português.

No que se refere aos Apinayé, a aquisição da escrita passa por inúmeros conflitos oriundos desses e outros fatores que precisam ser considerados, ao pensarmos na perspectiva de uma educação realmente diferenciada, com ações e materiais didáticos que realmente contemplem a cultura e as necessidades dos povos indígenas.

De acordo com nossos estudos, poderíamos elencar alguns dos entraves que podemos relacionar como responsáveis pelas condições que encontramos nessa escola, tais sejam: a falta de material específico, a formação e capacitação do professor, um currículo específico, o descaso dos agentes públicos, a negligência das secretarias de ensino (quando soltam os professores sem condições dentro dessas Aldeias), e ainda a conscientização dos alunos de que realmente precisam dessa formação, pois depende do compromisso deles o sucesso da aprendizagem. Entendemos que essas são algumas das causas dessa carência, reforçando que não há como pensar uma educação escolar indígena com olhar de fora.

Outro importante instrumento que ajudaria nesse processo é um livro didático específico para o ensino do português, com conteúdos de ensino que contemplem a realidade destes povos, nas quais a principal fonte de criação seja a cultura Apinayé. Que possa servir como fonte metodológica não só para o ensino das disciplinas específicas, mas também para o ensino de língua portuguesa, de



forma que não aconteça esse estranhamento, causado principalmente pelas diferenças culturais.

Material metodológico esse, que deverá estar voltado para as reais necessidades das sociedades indígenas Apinayé, respaldado pelo Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas. Mais especificamente, esse livro didático para o ensino do português deverá contemplar os mais diversos rituais tradicionais indígenas, enquanto narrativas escritas em português, dentro de uma unidade linguística, como objeto comunicativo, que fará sentido para os alunos. Desta maneira, dar-se-ão condições para que os discentes indígenas se envolvam com as atividades em que a linguagem escrita apareça contextualizada e sirva para alguma coisa” (RCNEI, 1998:135).

Compreendemos que a aquisição do português (L2), deve ser trabalhada no desígnio de permitir ao aluno um conhecimento vasto da escrita e da pronúncia das palavras e não somente um conhecimento mecânico de mera decodificação. É claro que esse processo não está nas mãos unicamente dos professores, mas perpassa por uma reestruturação das escolas indígenas que, de acordo com Montserrat (1994):

São as universidades brasileiras, aliadas à ação de organizações não-governamentais, que têm tentado formular e viabilizar uma política nacional de Educação Indígena cujos princípios básicos são: 1) a vinculação e reconhecimento das escolas indígenas no sistema Nacional de Educação; 2) o uso das línguas maternas e incorporação dos processos próprios de aprendizagem com base de implantação da escola formal; 3) o desenvolvimento de programas, currículos e materiais didáticos específicos e diferenciados para as escolas indígenas; 4) preparação de recursos humanos especializados para a formação de professores indígenas (MONTSERRAT, 1994, p. 8).

Esses princípios que Montserrat (1994) destaca refletem sobre a realidade que encontramos na aldeia pesquisada, ainda hoje recebem a influência dos hábitos nacionais sobre os indígenas. Por conseguinte, no ensino da língua portuguesa, esses valores indígenas estão sendo ignorados mediante o ensino do português. Assim, a escola fica enfraquecida enquanto instituição, quando ignora os valores culturais dos índios e utiliza os materiais didáticos que não são específicos para eles.

De acordo com Grillo Guimarães (1996):

A nossa história de educação tem uma história homogeneizadora, é uma história de apagamento de diversidade cultural. Então está havendo uma falta de formação de técnicos e de formadores nesses contextos. Educação em contexto multicultural não é a nossa tradição. Nós não sabemos fazer isso. Estamos muito mais aprendendo, agora que temos a injunção de uma política indigenista de favorecer a manutenção da diversidade, estamos aprendendo a fazer isto, mas não é nossa tradição. Então está faltando formação, as faculdades de educação têm que abrir disciplinas de multiculturalismo na educação, porque nós não temos pessoas formadas nesse campo. A questão da interculturalidade está sendo muito simplificada e reduzida (GRILLO GUIMARÃES, 1996, p. 107).

A demanda dessa educação intercultural é bem mais ampla e complexa, é preciso um olhar mais aguçado e profundo sobre essas questões, pois não é só colocar a cultura indígena dentro da escola para que tenhamos uma educação intercultural é preciso que as universidades estejam comprometidas com a formação desses professores, com disciplinas que realmente condicionam esses docentes a função de professores capacitados para enfrentar o multiculturalismo e o bilinguismo.

Percebemos durante esse estudo que essas questões interculturais estão sendo tratadas com simplismo, reduzidas as condições culturais das comunidades, como a questão do calendário escolar e as festas tradicionais, no entanto, o multiculturalismo se compõe da compreensão global de culturas, isso inclui a formação do sujeito dentro da sua cultura e das outras.

O que ficou evidente em nosso trabalho é que infelizmente essa formação está muito fragilizada, e que não há uma apropriação de fato de ambas culturas, principalmente quando buscamos a proficiência nas línguas usadas por eles, ou seja, a língua Apinayé e o português.

Quando mencionamos a fragilidade no conhecimento da cultura Apinayé, nos referimos à situação vulnerável que encontramos, primeiro quando investigamos os rituais, pois foi muito difícil encontrar uma consolidação sobre os nomes dos rituais e, posteriormente pessoas que conhecessem os rituais antigos para nos narrar. Tivemos que conversar com os mais velhos e com a maioria dos professores indígenas para chegamos à conclusão de como era o nome e a forma que aconteciam os rituais elencados no primeiro capítulo. Ainda assim, não ficou muito claro algumas informações.

Ademais, a outra questão preocupante para nós é a forma como está sendo tratada a questão da escrita, parece que é natural o aluno no 6º e 7º ano ainda não saber escrever. Parece que há uma naturalização muito grande quando se fala em

dominação da cultura escrita, como se não fosse tão importante, mas todos os indígenas Apinayé que conversamos, foram unânimes em dizer que precisam dominar a escrita e a leitura do português para conseguirem autonomia e para não serem tão discriminados.

Para que isso seja uma realidade é preciso antes de qualquer coisa, que nesses processos de ensino/aprendizagem, haja o conhecimento das diversas normas coexistentes na sua comunidade sócio-linguístico-cultural para que venham de fato ter acesso a aquisição dessa nova língua.

Os Apinayé querem e precisam ter domínio desse produto cultural sem apagar e sem perder a sua cultura e a sua língua. Infelizmente, a escola ainda não conseguiu atingir as metas estabelecidas, por diversos motivos que envolvem o fracasso do processo de ensino/aprendizagem.

Acreditamos, com isso, que essas questões devem estar contextualizadas com um projeto de educação intercultural que realmente se fortaleça dentro dessas instituições, e nas universidades, para que a formação desses professores possa atender a real necessidades desses indígenas, pois não é fazendo de conta que existe uma educação diferenciada e intercultural que a realidade dessas escola vai mudar, é preciso que haja de fato um compromisso moral com essas comunidades na prática dessas atividades e que não fiquem apenas nos papéis e nos documentos redigidos pelos órgão competente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A sistematização dos dados da nossa pesquisa nos levou à compreensão de que a identificação indígena dos Apinayé se fortalece pela forte manutenção de sua cultura, fato que reforça e favorece a identidade étnica e continue a melhor maneira de preservação de seus saberes tradicionais e da língua Apinayé.

Do ponto de vista da sociolinguística, concluímos que há um conflito linguístico, que precisa ser superado para a acomodação dessas duas línguas. A língua indígena é predominantemente na oralidade desse povo e que está sendo empregada na interação social, como principal veículo de comunicação dentro da aldeia. Entendemos ainda, que a língua materna é o patrimônio maior para os Apinayé e que o bilinguismo é um processo fragilizado, pois as línguas não são usadas em sua proficiência, tanto uma como a outra, (Apinayé e português). E que na verdade o português usado pelo Apinayé é uma variação linguística que chamamos de português étnico (GRILLO GUIMARÃES, 1996).

No contexto de diversidade linguística há uma variação da língua portuguesa usada para a comunicação entre os não indígenas, ainda que o uso da língua materna é uma decisão estratégica e política de manutenção e preservação.

No processo de aquisição do português como L2 para os Apinayé, encontramos uma fragilidade no ensino, que são inerentes do conflito interétnicos e linguísticos.

Para os Apinayé, a aquisição do português é importante, pois a sua apropriação dará subsídio necessário para serem respeitados diante da sociedade hegemônica, pois terão condições de prosseguirem com os estudos fora da aldeia. E reconhecem o português como uma importante arma de combate as intolerâncias raciais.

Se no passado usavam arco e flecha para defenderem seus direitos, hoje são unânimes em dizer que maior arma é a língua portuguesa e o domínio das tecnologias usadas pelos não indígenas. Os Apinayé compreendem que sem o domínio da língua portuguesa não há como lutar de forma igualitária.

Assim, a aquisição desses códigos simbólicos da língua portuguesa exerce ao mesmo tempo uma função de poder, pois dominando esses códigos, terão acesso a todas as esferas que hoje lhes inibem a construção de um lugar melhor e com melhores condições de vida para seu povo.

Partido dessa prerrogativa, buscamos identificar o nível de aquisição do português entre os alunos de 6º e 7º anos, como também, identificar as funções destas línguas nas interações e nos diferentes domínios sociais. Com isso, aspiramos que esses resultados possam contribuir como fonte para os professores de Língua Portuguesa, bem como base de novos estudos e conhecimentos sobre a realidade escolar Apinayé.

Nosso intuito foi contribuir para o a reflexão desse ensino com indicativos que possam vir a ajudar no desenvolvimento de práticas pedagógicas que atenda aos anseios dos Apinayé e que venha fortalecer o ensino do português como Segunda Língua para essa comunidade, como também, venha servir de apoio para novas ações educacionais do Estado do Tocantins, relacionadas ao Ensino do Português como L2 para as comunidades indígenas a partir de uma concepção intercultural.

Inicialmente, buscamos conhecer a vida cotidiana dos Apinayé, assim, imergimos pela a cultura, os rituais e as muitas manifestações tradicionais vivenciadas no interior dessa comunidade, com isso percebemos o quanto é forte o sentimento identitário e cultural indígena entre eles. Isso facilitou no momento de avaliarmos o objeto de pesquisa, pois a partir de uma compreensão de como eles

vivenciam sua própria cultura é que podemos entender o distanciamento com a cultura hegemônica e conseqüentemente com a língua portuguesa.

Ademais observamos como vem acontecendo o processo de aquisição desta segunda língua, via escola, na Aldeia São José, com os alunos de 6º e 7º ano. A finalidade deste estudo foi entender de que forma os alunos estão adquirindo o português, considerando a necessidade deste domínio para a convivência dos indígenas na fronteira étnica. A partir desse estudo na sala de aula, constatamos que a aquisição do português como L2, vem sofrendo sérios problemas, e que a aquisição no termo restrito da palavra, ou seja o domínio e proficiência de uma ou mais línguas é algo que está longe de acontecer com essas turmas que investigamos. O que realmente foi observado é que esse ensino tem sido tratado com descaso, pelas instituições responsáveis. A princípio as crianças ou adolescentes com idade de 8 a 16 anos, não sabem ainda formular frases no português e nem no Apinayé, estão no processo primário de reconhecimento das letras do alfabeto como detalhamos no capítulo anterior.

Percebemos ainda que não há um critério de organização de materiais didáticos para o ensino de Segunda Língua, pois falta material adequado, e a seleção de professor não é feita com base em um critério de formação, ou seja, não é exigido do professor de língua portuguesa que seja formado em letras, ou outra formação com especialização em L2. O resultado dessas complicações é a realidade que levantamos na amostra feita com os alunos. Dentre eles, pouquíssimos estão conseguindo formar palavras soltas, no 6º e 7º ano do ensino fundamental.

Outra situação preocupante encontrada no decorrer da pesquisa é que a aquisição da escrita não está acontecendo nem mesmo na língua materna, ou seja, o uso predominante da língua Apinayé na oralidade, não os caracterizam enquanto letrados, enquanto a língua em seu uso na escrita, como é possível averiguar nas escritas dos alunos.

Desta forma, a Professora de Língua Portuguesa é desafiada a proporcionar aulas que sejam atrativas para os alunos, porém a professora reconhece que precisa de formação, capacitação e habilitação para o ensino de L2, que deveriam ser proporcionados anteriormente ou em formação continuada, dadas as adversidades presentes, a professora encontra muita dificuldade em ensinar o português, motivos que vem atrapalhando o bom desenvolvimento e aprendizado dos alunos.

Nesse processo de aquisição, há uma necessidade de estabelecer um bilinguismo, imprescindível para enfrentar o conflito linguístico e cultural com menos perdas linguísticas para a comunidade indígena Apinayé. Nesta comunidade, a língua materna deve funcionar com estratégias de aprendizagem para a segunda língua, ou seja, ensinar uma segunda língua sem o domínio da primeira dificulta a aprendizagem. É preciso que os alunos e o professor dominem a língua materna Apinayé para prosseguirem na aquisição do português como L2.

Entre os Apinayé, como em outros grupos de minoria étnica indígena, existe uma trajetória marcada por lutas em prol de melhores condições, seja na educação, ou no direito à própria sobrevivência e, principalmente, no combate cotidiano em favor da preservação de sua cultura, nas quais o acesso e domínio da língua portuguesa se torna uma ferramenta essencial para isso. De acordo com Albuquerque (1999 p. 86), “os Apinayé estão conscientes da importância de se apropriar da língua portuguesa e de usá-la, não apenas como instrumento de defesa e de interação com a sociedade majoritária, mas como via de acesso a outros saberes”.

O contato com as poucas literaturas críticas que se ocupam das análises sobre os avanços ou retrocessos no processo educacional dos povos indígenas, oportunizou a pensar que é possível mudar esse cenário e dizer que, ao menos em parte, quando foi proposto a fazer esse estudo, vislumbramos a reflexão sobre o ensino do português. Isso porque, acreditamos que a escola precisa respeitar e valorizar as tradições e a língua indígena.

Tendo em vista que hoje já não há mais espaço suficiente para uma vida segregada, o indígena é obrigado a conviver e interagir com a sociedade hegemônica, dada a necessidade de sobrevivência. Diante desta realidade, é preciso que a aquisição do português como segunda língua seja propiciada de forma eficaz, valorizando e mantendo as tradições indígenas através de uma educação intercultural diferenciada.

Essa relação de ensino do português/língua indígena, é complexa pois em muitas vezes o ensino do português de forma equivocada interfere no uso da língua materna, pela preocupação de preservação da língua indígena, atitude compreensível e plausível, que luta para que o indígena não acabe deixando de usar sua língua em favor da língua segunda, a exemplo de muitos povos. Por outro lado, não há lugar para esse distanciamento no mundo em que vivemos, por isso

defendendo aqui uma educação intercultural e diferenciada que supere realmente essas lacunas, dando aos Apinayé condições de luta igualitária, de autonomia e perspectiva de dias melhores. Esperamos que o resultado aqui obtido seja reconhecido pelas secretarias de ensino e que venham tomar uma atitude referente a essa triste realidade.



## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contribuição da fonologia ao processo de educação indígena Apinayé**. Niterói, 2007, 255 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

\_\_\_\_\_. **Projeto de apoio pedagógico à educação indígena Apinayé**. Araguaína: UFT/ SEDUC/FUNAI/ADR-Araguaína, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Situação Sociolinguística dos Apinayé de Mariazinha**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Preconceito linguístico e cânone literário, no 36, p. 75-94, 1. sem. 2008.

\_\_\_\_\_. **Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito Com o Português: Aspectos Da Situação Sociolinguística**. 1999. 164f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1999.

ALMEIDA, Severina Alves de. **A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilingue e Intercultural: Um Estudo Sociolinguístico das Aldeias São José e Mariazinha**. Dissertação de Mestrado. UFT - Universidade Federal do Tocantins. Araguaína: 2011.

\_\_\_\_\_. **Bilinguismo e Educação Bilingue Intercultural: os Apinayé e o uso das línguas Apinayé e portuguesa nos seus domínios sociais**. Anais do 7º Congresso Internacional da ABRALIN. Curitiba: 2011. [http://www.abralin.org/abralin11\\_cdrom/artigos/Severina\\_de\\_Almeida.pdf](http://www.abralin.org/abralin11_cdrom/artigos/Severina_de_Almeida.pdf). Acesso 03-ago-2011.

ALMEIDA, Eliene Amorin de; SILVA, Rosa Helena Dias da. **A Política de educação escolar indígena na década de 90**. Amazônia: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM, ano 8, n. 1jan. /jun.2014.

ALMEIDA, Graziela Rodrigues de. **Terras Indígenas e o Licenciamento Ambiental da Usina Hidrelétrica de Estreito: análise etnográfica de um conflito socioambiental**. Universidade de Brasília – UnB. Instituto de Ciências Sociais. Departamento de Antropologia. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. 2007. Disponível on line: <http://vsites.unb.br/ics/dan/Dissertacao224.pdf>. Acesso dia 12-mar-2011

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes, 3 ed, 2002.

ALMOND, G.; VERBA, S. **The civic culture: political attitudes and democracy in five nations**. Princeton: Princeton University Press, 1989 [1963].

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2004.

ANDRADE, Karylleila dos Santos. **Atlas Toponímico de Origem Indígena do Estado do Tocantins** – Projeto Atito – Tese de Doutorado. USP. São Paulo: 2006.

APINAYÉ, Tocantinópolis–TO. **Associação PEMPXÀ União das Aldeias Apinayé** Aldeia S. José TI. Disponível: [www.socioambiental.net](http://www.socioambiental.net). Acesso dia 20-Mai-2011

BAKTHIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BAGNO, Marcos. **Dramática da Língua Portuguesa**: tradição gramatical, mídia & exclusão social. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001

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

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Alfabetização como um processo social**: análise de como ela ocorre entre os Kaingang de Guarapuava, Paraná. In: *Trabalhos em linguística aplicada*. Campinas: UNICAMP, v.3, n. 14, 1989.

\_\_\_\_\_. **Aquisição e uso de duas línguas**: variedade, mudança de código e empréstimos.

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar Indígena**: Subsídios para o Modelo Pluralista Intercultural, em Exposição do Museu Antropológico da UFG do Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins, UFG: Goiás, 1992.

\_\_\_\_\_. **A instauração de escrita entre os Xerente**: conflitos e resistências. *Revista do Museu Antropológico*. Goiânia-GO, UFG, v. 3/4, 1999, p. 19-52.

\_\_\_\_\_. **Tipologias sociolinguísticas**: as macrovariáveis e seu papel na desvitalização das línguas: a língua xerente akwén. In: BRAGGIO, S. L. B.; SOUSA FILHO, S. M. de (Org.). *Línguas e Culturas Macro-Jê*. CAPES/UFG: Gráfica Vieira, 2009, p. 79-100.

\_\_\_\_\_. **Situação sociolingüística 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.

\_\_\_\_\_. **Proposta de formação de professores indígenas do Estado do Tocantins**: projeto de educação indígena para o Tocantins. Palmas-TO: Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins. Gerência de Educação Indígena, 1997.

\_\_\_\_\_. **Programa de Educação Indígena para o Estado do Tocantins Convênio Governo do Estado do Tocantins / FUNAI / UFG**. 2.ed. 1998.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Políticas e Direitos Linguísticos dos Povos Indígenas Brasileiros** – Signótica. 14: 129-146, Jan./Dez. 2002. Disponível on line: [www.revistas.ufg.br](http://www.revistas.ufg.br). Acesso dia 19-ago-2011.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (DE 16 DE JULHO DE 1934). Disponível on-line: [www.planalto.gov.br/ccivil.../](http://www.planalto.gov.br/ccivil.../). Acesso 04-ago2011.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Versão on-line. Disponível: [www.planalto.gov.br/ccivil.../](http://www.planalto.gov.br/ccivil.../) Acesso dia 03- abr-2012.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação**. MEC, 1993.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. São Paulo: SINPRO, 1996.

\_\_\_\_\_. **PDE - Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 11.645, de 10 Março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira e Indígena. <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/> Acesso 02-jan-2011.

\_\_\_\_\_. **Observatório da Educação escolar Indígena. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** – CAPES Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. MEC. 2009. Disponível on-line: [www.capes.gov.br/](http://www.capes.gov.br/) Acesso 25-set-2014.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**, 2010. O Congresso Nacional decreta: Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos. Disponível on-line: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso 04-jun-2014.

\_\_\_\_\_. **O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena**. 2011. Disponível on line: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gbeei.pdf>. Acesso 13-set-2014.

BOGDAN. Robert & BIKLEN, Sari. Características da Investigação qualitativa. In:\_\_\_\_. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora. Porto. 1998. p. 47-51.

BOTELHO, A. 2007. **Sequências de uma sociologia política brasileira**. DADOS Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: luperj, vol. 50, no 1, pp. 49-82.

BLOOMFIELD, Leonard. 1933. **Language**. New York/ Chicago/ San Francisco/ Toronto: Holt, Rinehart & Winston

CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contexto de Minorias Linguísticas no Brasil**. DELTA, volume 15, número especial, 1999. p. 385-417.

\_\_\_\_\_. **Um olhar metodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas**. In: Luiz Paulo da Moita Lopes (org). por uma linguística aplicada Indisciplinar. 1 edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2006

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

CAMPBELL, Lyle; BEREZNAK, Catherine. **Defense strategies for endangered languages**. In: Goebel, Hans et al (Eds.). Contact Linguistics. An International Handbook of Contemporary Research. v. 1. Berlin & New York: Walter de Gruyter, 1996.

CASTELLS, Manuel. (2002). **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**, vol. 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CALDAS, R.B.C. **Aspecto, Modo de Ação e Modalidade em Ka'apór**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Pará, Belém, 2001.

\_\_\_\_\_. **Observações sobre aspecto na língua Ka'apór**. Bol. da ABRALIN 25:509-511. Fortaleza: Imp. Univ. da UFC, 2001.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.) **Sociedade, Educação e Cultura(s)**. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 384p.

CIMI (Conselho Indigenista Missionário). **Outros 500: construindo uma nova história**. São Paulo: Salesiana, 2001.

\_\_\_\_\_. (1997). **A violência contra os povos indígenas no Brasil**. Brasília, CIMI/CNBB.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002

CHANG, H.. **Chutando a escada: a estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica**. Editora Unesp. (2004)

CHOMSKY, N. **Language and Responsibility. Based on Conversations with Mitsou Ronat**. Translated from French by John Viertel. New York: Pantheon Books, 1979.

\_\_\_\_\_. **Sobre Natureza e Linguagem.** Org. Adriana Belletti e Luigi Rizzi. Trad. Marylene Pinto Michael. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Lectures on Government and Binding.** Dordrecht: Foris, 1981.

\_\_\_\_\_. **A note on the creative aspect of language use.** The Philosophical Review, Vol. 91, No. 3, p. 423-434, 1984.

DA MATTA, Roberto – **Relativizando:** Uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro, Rocco, 1991.

\_\_\_\_\_. **Um Mundo Dividido:** A Estrutura Social dos Índios Apinayé. Petrópolis: Vozes, 1976.

DÁVALOS, Pablo. **Movilización indígena, autonomía y plurinacionalidad.** Textos da bibliografía e CD-ROM da Aula 564 do Curso Clacso - Pueblos indígenas, globalización y Estado plurinacional, 2005a. [www.clacso.edu.ar](http://www.clacso.edu.ar)

D' AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade.** São Paulo: Palas Athena, 2.ed. 2009.

D'ANGELIS, Wilmar R. **Alfabetizando em comunidade indígena. Estudo e debate de professores Kaingang do Rio Grande do Sul.** Formação continuada. 2000. Disponível on line: <http://www.portalkaingang.org/alfabetizando.pdf>. Acesso 12 jul-2014.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 1998.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Perspectivas teórico-epistemológicas en la investigación educativa.** In: Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. España: McGraw-Hill, 2003.

ERIKSON, Frederick. Prefácio – IN: COX, Maria Inês Pagliarini / PETERSON, Ana Antonia de Assis (orgs). **Cenas da sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ESCOLA MÃTYK. **Relatório. Estado do Tocantins** Secretaria da Educação e Cultura. Delegacia Regional de Ensino de Tocantinópolis Escola Indígena Mãtyk Aldeia São José. 2012.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 13ª. ed. São Paulo: Papirus Editora, 2006.

FETTERMAN, D.M. **Review of Human Conditions:** The Cultural Basis of Educational Development, by Robert LeVine and Merry White. In American Anthropologist, 91(4):1049-1050. (1989).

FISHMAN, J. **The Relationship Between Micro-and Macro-Sociolinguistics** in the study of Who Speaks What Language to Whom and When. Journal of Social Issues, v. 23, n. 3, 1967.

\_\_\_\_\_. **A sociologia da linguagem.** In: FONSECA, M.S.V. & NEVES, M.F. Sociolinguística. Rio de Janeiro: Eldorado, p. 25-39, 1974

FISCHMANN, Roseli. (Org). **Povos Indígenas e Tolerância construindo práticas de respeito e solidariedade.** São Paulo: EDUSP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil.** Revista Enfoque “Qual é a questão?” Em Aberto. Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2003.

FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso não é um caso.** Trabalho apresentado no GT Educação e Sociedade na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, set, 1998. Disponível em: <http://www.anped.org.br/> . Acesso em: 22-mai-2013.

FONTOURA, Ivo Fernandes. **Formas de Transmissão de Conhecimentos entre os Tariano da Região do Rio Uaupés – AM.** Dissertação de Mestrado/Programa de PósGraduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNAI. FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. Relatório Geral. Administração Regional da FUNAI/Araguaína, 2010. Disponível on line: [www.funai.gov.br](http://www.funai.gov.br). Acesso: 12-11-2014.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE. **Funasa/ DSEI-TO.** Brasília, 2014.

GIRALDIN, Odair. **AXPÊN PYRÀK: História, Cosmologia, Onomástica e Amizade Formal Apinaje.** Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), departamento de Antropologia, 2000.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **Concepções de linguagem e ensino de português.** In: GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula; leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

GRILLO GUMARÃES, S. M. (1996). **A aquisição da escrita e diversidade cultural – a prática de professores Xerente.** Dissertação de Mestrado inédita. Universidade de Brasília.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: an introduction to bilingualism.** Harvard: University Press, 2010.

GRUPIONI, L. D. B. **Os povos Indígenas e a Escola Diferenciada: Comentários sobre alguns instrumentais jurídicos internacionais.** In: GRUPIONI, L.D.B.; VIDAL,

Lux; \_\_\_\_\_. Educação Escolar Indígena: quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil? Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil**. Revista Enfoque “Qual é a questão?” Em Aberto. Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2003.

\_\_\_\_\_. Contextualizando O Campo Da Formação De Professores Indígenas No Brasil1. In: Formação de professores indígenas: repensando trajetórias / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: MEC, 2006.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó, Argos, 2007.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HAM, Patrícia. **Aspectos da Língua Apinayé**. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1979.

HALL, Stuart. “**Quem precisa de Identidade?**”. In: Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). Vozes. Petrópolis, 2003

\_\_\_\_\_. “**A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**”. 10.<sup>a</sup> ed. Ed:DPeA,RJ, 2005.

HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. A. **Bilinguality and Bilingualism**. Second edition. Cambridge University Press, 2000.

KRASHEN, S. (1985). **The Input Hypothesis**: issues and implications. 4.ed. New York, Longman.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, [1972] 2008

LADEIRA, Maria Elisa; AZANHA, Gilberto. **Os Timbira Atuais e a disputa territorial**. In: Povos Indígenas no Brasil 1991-1995. 1996.

LADEIRA, Maria Elisa; AZANHA, Gilberto. **Os Timbira atuais e a disputa territorial**. In: RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). Povos Indígenas no Brasil: 1991/1995. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996. p. 637-41.

\_\_\_\_\_. **Apinayé**. 2003. Disponível on line: <http://pib.socioambiental.org>. Acesso dia 27-nov-2014.

LATOUR, B. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. Tradução de Ivone C. Benedetti; revisão de tradução de Jesus Paula Assis. São Paulo: Unesp, 2000.

LOCATELLI, R. **As crianças indígenas Apinaye e a alfabetização bilíngue**: um estudo exploratório na Aldeia São José. 2012. 54f. Monografia de graduação – Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2013.

LOPEZ, L. E. SICHRA, I. **Educação em Áreas Indígenas da América Latina**: balanços e perspectivas. Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue. Hernaiz, I. (Org). 2. ed. Brasília: MEC. 356 p. 2007.

LOPES DA SILVA, Aracy. **A Questão Indígena na Sala de Aula**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização**. In: LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (Org.) Crianças indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

LUCCHESI, D. (2000) **A Variação na Concordância de Gênero em uma Comunidade de Fala Afro-brasileira**: Novos Elementos sobre a Formação do Português Popular do Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ. Tese de Doutorado. ms.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade**: por uma nova concepção da língua materna. 8.ed. São Paulo: Ática, 2003 [1985].

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1970.

\_\_\_\_\_. 1979, **Mito e significado**, Lisboa, Edições 70.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonauts of the Western Pacific**: an account of native enterprise and adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea (Robert C, 1976. (Coleção Os Pensadores, 43)].

MAIA, Antônio Cavalcanti. **“Diversidade Cultural, identidade Nacional Brasileira e Patriotismo constitucional”**.Ed.Casa de Rui Barbosa, RJ, 2005.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. London: SAGE Publ, 1996

MAHER, Terezinha Machado. **Ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas**. Em Aberto, Brasília, ano 14, nº 63, jul./set. 1994.

\_\_\_\_\_. **Ser professor sendo índio**: questões de língua(gem) e identidade. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas, 1996.

\_\_\_\_\_. **Sendo índio em português**. In: SIGNORINI, I. (Org.). Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **A criança indígena**: do falar materno ao falar emprestado. IN: FARIA, A.L.G. e MELLO, S. (Org). O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campinas: Autores Associados, 2005. pp. 75-108.



\_\_\_\_\_. **Formação de Professores Indígenas:** uma discussão introdutória. In: Formação de professores indígenas: repensando trajetórias / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 230 p.

\_\_\_\_\_. **Do casulo ao movimento:** A suspensão das certezas na educação Bilingüe e Intercultural. In: CAVALCANTI, M. e BERTONI-RICARDI, S. M. Transculturalidade, Linguagem e Educação. Campinas: Mercado de Letras (2007).

\_\_\_\_\_. **Em Busca de Conforto Linguístico e Metodológico no Acre Indígena.** Trab. Linguist apl. vol. 47 no.2 Campinas July/Dec. 2008. Disponível on line: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso 21-jun-2015.

\_\_\_\_\_. **Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade:** Currículo e Representações de Professores Indígenas na Amazônia Ocidental Brasileira. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp. 33-48, Jan/Jun 2010. Disponível on-line: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso dia 12-mar-2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. Trabalhos em Lingüística Aplicada.** Campinas: UNICAMP/IEL, nº 30, 1997. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, Â et al. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios e Criadores:** a Situação dos Krahó na Área Pastoril do Tocantins. Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Sociais da UFRJ, 1967. Divulgado na internet: <http://www.geocities.com/juliomelatti/livro67/cria.htm>.

\_\_\_\_\_. **O Messianismo Krahó.** São Paulo, Herder, 1972. Divulgado na internet: <http://www.geocities.com/juliomelatti/livro72/mess.htm>

\_\_\_\_\_. **“Corrida de toras”.** In. Revista de Atualidade Indígena. Brasília: Funai, ano I, n. 1, p. 38-45, 1976.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Referencial curricular para as escolas indígenas. Brasília: MEC, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MONTSERRAT, Ruth Maria Fonini. Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios. In: Em Aberto, ano XIV, nº 63. Brasília: MEE/INEP, 1994.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). **Introdução à sociolinguística:** o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 10.ed. São Paulo: Papirus, 2004.

MORI, Angel Corbera. **A língua indígena na Escola indígena**: quando, para que e como? In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Adrés (Org.). **Questão de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ ALB.

MORIN, Edgar. **Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade** In: **Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre, EDIPURS, 2001.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. 5.ed. Rio de Janeiro: Instituto Piaget, 2002.

MOURA FILHO Augusto César L. **O que há em um nome? O estado-da-arte da autonomia na aprendizagem de línguas**. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.12, n.1, p.253-283, jan./jun. 2009.

MULLER, Regina Polo. **Rituel et performance dans les arts indigènes**. IN: **Brésil Indien: Les Arts des Amérindiens du Brésil**. Réunion des Musées Nationaux. Paris, 2005, p. 262 a 274.

NETO DESLANDES. S. F.. **O social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes. 1994.

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

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PINHO, Maria José de. **Políticas de formação de professores: intenção e realidade**. 1.ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PARSONS, Terence. **Events in the Semantics of English**. A Study in Subatomic Semantics. Cambridge, MA: The MIT Press, 1990.

PRABHU, N. P. **There is no best method – Why?** TESOL Quartely, vol. 24/2, 1990.

RADCLIFFE BROWN A. R. 1973. **Estrutura e Função na sociedade primitiva**. Petrópolis: Editora Vozes. (pp. 147-268).

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Linguística Crítica - Iliiguagem. identidade e a questão ética**. Parábola Editorial. São paulo:2003.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Organismo, lógica e sociedade no modelo piagetiano do conhecimento**. In: FREITAG, B., org. Piaget - 100 anos. São Paulo, Cortez, 2007.

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas. ^Q A Prática do Ensino de Língua Portuguesa na Comunidade. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SANTILI, Juliana (Org.). **Os direitos indígenas e a Constituição**. Porto Alegre: Fabris, 1993.

RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização**. Petrópolis, Vozes, 1986

RODRIGUES, Wallace. **O processo de ensino-aprendizagem Apinayé através da confecção de seus instrumentos musicais**: The handle <http://hdl.handle.net/1887/32581> holds various files of this Leiden University dissertation. 2015-03-24

RODRIGUES, Aryon Dall'Ígna. **A Originalidade das Línguas Indígenas Brasileiras**. ComCiência: revista Eletrônica de Jornalismo Científico, SBPC, Linguagem: cultura e transformação, n. 23, agosto de 2001. (Conferência feita na inauguração do Laboratório de Línguas Indígenas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, em 8 de julho de 1999.). Disponível em: [www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling13.htm](http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling13.htm)>. Acesso em: 01, Jun, 2014.

\_\_\_\_\_. **Línguas Brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.

\_\_\_\_\_. **As Línguas Indígenas e a Constituinte**. In: ORLANDI, Eni. P. (org.). Política Linguística na América Latina. São Paulo: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Línguas indígenas**: 500 anos de descobertas e perdas. D.E.L.T.A. 9(1):83103. São Paulo, 1993.

\_\_\_\_\_. **The Amazonian Languages**, org. por R.M.W. Dixon e A. Y. Aikhenvald, Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

\_\_\_\_\_. **Biodiversidade e Diversidade Etnolinguística na Amazônia**. In: SIMÕES, Maria do Socorro Simões. (Org.). Cultura e biodiversidade entre o rio e a floresta, 1 ed. Belém: Universidade Federal do Pará, 2001, v. 1, p. 269-278.

\_\_\_\_\_. **Línguas Brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Ed.Loyola, 2002, p. 17-37.

\_\_\_\_\_. CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara (Org.). Estudos sobre línguas indígenas. Belém: UFPA, 2001.

\_\_\_\_\_. **Sobre a contribuição da Linguística na Comissão Rondon**. Anais da 56ª Reunião Anual da SBPC . SBPC, Cuiabá, MT – Jul. 2004.

SAPIR, Edward. **The Status of Linguistics as a Science.** *Language*. Vol. 5, No. 4. pp. 207-214, 1929

SANTOS, Lilian Abran dos. **Considerações sobre o ensino de Português como segunda língua a partir da experiência com professores Wajãpi.** *Cadernos de Educação Escolar Indígena, Cuiabá*, v. 4, p. 149-164, 2008.

\_\_\_\_\_. **Modos de escrever:** Tradição oral, letramento e segunda língua na Educação Escolar Wajãpi. Tese de Doutorado. UNICAMP, 2011.

SANTOS, Janete S. dos. **Letramento, variação linguística e ensino de português.** *Linguagem em (Dis)curso, Tubarão*, v. 5, nº 1, p. 119-134, jul./dez. 2004.

SODRÉ, Muniz. **Claro e Escuros - identidade, Povo e Mídia no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 graus.** Brasília, Mari/Unicef/Unesco, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOTERO APINAGÉ, Cassiano. **Educação escolar indígena Apinayé:** trajetórias e aspectos atuais. Monografia de conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia, campus de Tocantinópolis, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), 2012.

SANTOS, B. S. **Do pós-moderno ao pós-colonial: e para além de um e de outro.** Conferência de abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, 16 set. 2004. 45 p. Disponível em: <[www.ces.uc.pt/misc/Do\\_pos-moderno\\_ao\\_pos-colonial.pdf](http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf)>. Acesso em: 09 maio. 2013.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral.** Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 26ª edição. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2004.

SILVA, M. P. da.; AZEVEDO, M. M. **Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil:** O movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: LOPES DA SILVA, A. GRUPIONI, L. D. B. (Org). *A Temática Indígena na Escola* **Novos Subsídios para Professores de 1º. E 2º. Graus.** MEC/MARI; UNESCO, 2000, p. 149-165.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. **A Situação Sociolinguística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura.** Ministério da Justiça Fundação Nacional do Índio. BRASÍLIA: 2001. Disponível on line: [www.funai.gov.br](http://www.funai.gov.br). Acesso 11-dez-2010.

SODRÉ, Muniz. **Claro e Escuros - identidade, Povo e Mídia no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1999.

TEIXEIRA, Raquel F. A. In: LOPES DA SILVA, A. GRUPIONI, L .D. B. (Org). **A Temática Indígena na Escola Novos Subsídios para Professores de 1º. E 2º. Graus.** MEC/MARI; UNESCO, 2000.

THOMPSON, J. **Ideologia e cultura moderna:** Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

VILHENA, Maria Ângela. Ritos expressões e propriedades. São Paulo: Paulinas, 2005.

WATSON-GEORGE, K. A. **Ethnography in ESL:** defining the essentials. *Tesol Quarterly*, Alexandria, v. 22, no 4, p.575- 592, dec. 1988.

WERTSCH, J. V. (1999). **La mente en acción.** Argentina: Aique.

WHORF, Benjamin Lee. **A linguistic consideration of thinking in primitive communities** (1936c). In: CARROLL, John B. *Language, Thought, and Reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf.* Cambridge, MA: The MIT Press, 1956.

ZAPAROLI, Witembergue Gomes. **Memórias Educativas:** narrativas contam os Apinayé. Dissertação de Mestrado em Educação. Belém-PA: CCSE-UEPA, 2010.

**ANEXOS**

## **APÉNDICE**