



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA UnB**  
**DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS DO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**ETNOSSOCIOLOGIA E LETRAMENTOS: CONTRIBUIÇÕES**  
**PARA UM CURRÍCULO BILÍNGUE E INTERCULTURAL INDÍGENA**  
**APINAJÉ**

**DOUTORANDA: SEVERINA ALVES DE ALMEIDA – SISSI**  
**ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> ROSINEIDE MAGALHÃES DE SOUSA**

**Brasília – DF**

**2015**

**SEVERINA ALVES DE ALMEIDA – SISSI**

**ETNOSSOCIOLINGUÍSTICA E LETRAMENTOS: CONTRIBUIÇÕES  
PARA UM CURRÍCULO BILÍNGUE E INTERCULTURAL INDÍGENA  
APINAJÉ**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Linguística, Português e Línguas Clássicas Vernáculas da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Linguística**.  
**Área de concentração: Linguagem e Sociedade. Linha de Pesquisa: Língua, Interação Sociocultural e Letramento**, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Rosineide Magalhães de Sousa**.

**Brasília – DF**

**2015**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ae

ALMEIDA, SEVERINA ALVES DE  
ETNOSSOCIOLINGUÍSTICA E LETRAMENTOS: CONTRIBUIÇÕES  
PARA UM CURRÍCULO BILÍNGUE E INTERCULTURAL INDÍGENA  
APINAJÉ / SEVERINA ALVES DE ALMEIDA; orientador  
ROSINEIDE MAGALHÃES DE SOUSA. -- Brasília, 2015.  
358 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) --  
Universidade de Brasília, 2015.

1. ETNOSSOCIOLINGUÍSTICA. 2. LETRAMENTOS. 3.  
CURRÍCULO. 4. EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INTERCULTURAL  
INDÍGENA APINAJÉ. I. SOUSA, ROSINEIDE MAGALHÃES DE,  
orient. II. Título.

**ETNOSSOCIOLOGIA E LETRAMENTOS: CONTRIBUIÇÕES PARA UM  
CURRÍCULO BILÍNGUE E INTERCULTURAL INDÍGENA APINAJÉ**

**SEVERINA ALVES DE ALMEIDA – SISSI**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Linguística, Português, Línguas Clássicas Vernáculas da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguagem e Sociedade. Linha de pesquisa: Língua, Interação Sociocultural e Letramento**, defendida em 15 de dezembro de 2015 e aprovada pela Banca constituída pelos seguintes Professores:

---

**Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa**  
**Universidade de Brasília (UnB) - Presidente**

---

**Prof. Dr. Francisco Edwiges Albuquerque**  
**Universidade Federal do Tocantins (UFT) - Membro externo**

---

**Profa. Dra. Mônica Castagna Molina**  
**Universidade de Brasília (UnB) - Membro externo**

---

**Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo**  
**Universidade de Brasília (UnB) - Membro interno**

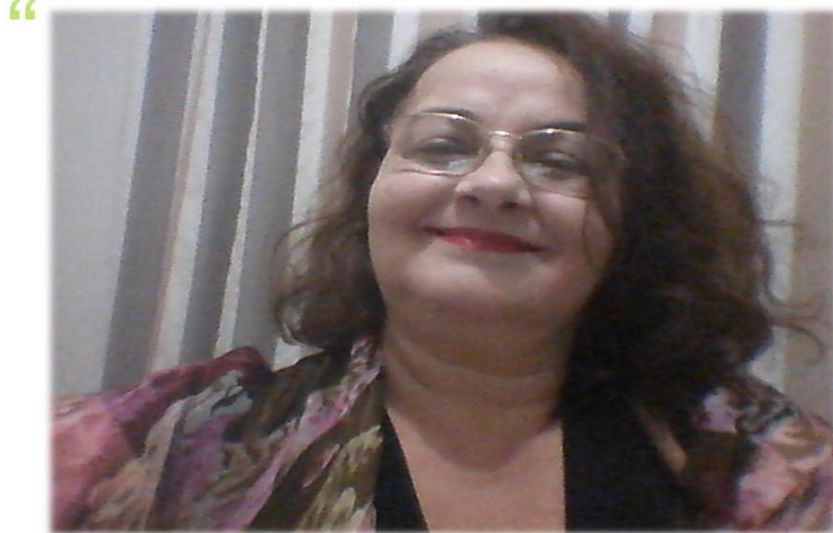
---

**Profa. Dra. Enilde Leite de Jesus Faulstich**  
**Universidade de Brasília (UnB) - Membro interno**

---

**Profa. Dra. Ana Aparecida Vieira de Moura**  
**Instituto Federal de Brasília (IFB) – Suplente**

# AGRADECIMENTOS



## PROFESSORES E MESTRES



ARION D. RODRIGUES ANA SUELLY A. C. CABRAL ROSINEIDE M. DE SOUSA FRANCISCO E. ALBUQUERQUE



STELLA M. BORTONI-RICARDO ENILDE FAULSTICH



MÔNICA MOLINA



ANA APARECIDA V. MOURA

**PROFESSORA ROSINEIDE MAGALHÃES DE SOUSA - MINHA ORIENTADORA - DEUS ME ENVIOU VOCÊ COMO ENVIA UM ANJO. MUITO OBRIGADA!!!!!!!!!!!!!!**



## PROFESSORES E MESTRES



Ninguém educa ninguém,  
ninguém educa a si  
mesmo, os homens se  
educam entre si,  
mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire

**PAULO FREIRE**

PENSADOR



**SACIR GADOTTI**



**HEBER GRACIO**



**SONIA M. S. NEIVA**



**CECÍLIA MOLLICA**



**NATANIEL DA V. CRUZ**

## PROFESSORES E MESTRES



**TEREZINHA MAHER**



**ALICE AKEMI**



**AUGUSTO L. MOURA FILHO**



**ELIANA H. MOREIRA**



**MARIA J. DE PINHO**



**FRANCISCO FILHO**



**REGINA PADOVAN**



**LUIZA HELENA**



**JOSETE MARINHO**

**PROFESSORA ANA SUELLY A. C. CABRAL - SEM SEU APOIO EU NÃO TERIA CONSEGUIDO. AMO VC.**



**PROFESSOR FRANCISCO EDVIGES ALBUQUERQUE EM ORIENTAÇÃO NO MESTRADO EM 2011 NA UFT. TUDO QUE APRENDI COMO PESQUISADORA INDÍGENA VEIO DELE.**



**UM AGRADECIMENTO MUITO ESPECIAL AO PASTOR ISRAEL GUERRA E FAMÍLIA. FOI NO COLÉGIO XI DE SETEMBRO, EM ARCOVERDE, ANO DE 1972, QUE TEVE INÍCIO MINHA CARREIRA ACADÊMICA.**



**PAPAI "SEU OZÉAS" e MAMÃE "DONA MOÇA"**



Não pode faltar um enorme agradecimento ao meu pai Ozeas Almeida Moura, "Seu Ozeas", homem simples do campo árido do sertão pernambucano, com quem aprendi que por TUDO devemos agradecer a DEUS. É dele que trago os valores éticos mais preciosos que regem minha vida em todas as circunstâncias. Este é verdadeiramente um homem LETRADO num tipo de letramento que a maioria desconhece!!!! Seu Ozeas, se eu pudesse te daria um título de Doutor!!!!!!  
SISSI – DEZEMBRO DE 2011

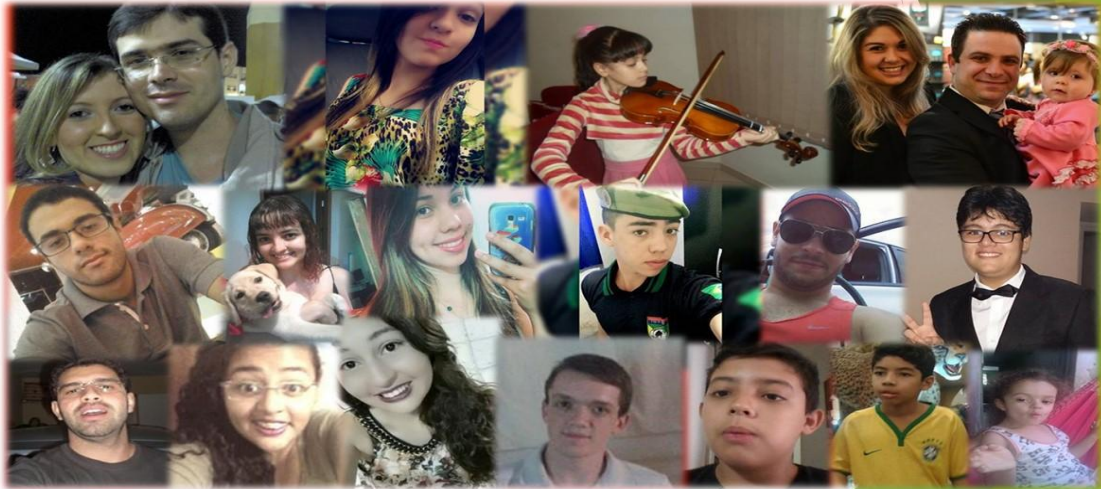


Sou também muito grata à minha Mãe Aurelina Maria dos Prazeres Almeida "Dona Moça", com quem tive o privilégio de aprender a ler e escrever sem precisar ir à escola, mas simplesmente por vê-la "desarnar" crianças, jovens e adultos numa "Escola Subvencionada" no Jucá de minha infância! Cada vez que a Vida se apresenta árida, busco naquele ambiente VIVO em minha alma as forças necessárias para continuar lutando!

## IRMÃOS E IRMÃS



## SOBRINHOS E SOBRINHAS



## NUNU ETESOURO...



*"Existem pessoas  
que nos inspiram.  
Outras que nos  
fazem bem.  
E aquelas que,  
simplesmente  
sem pedir  
licença, tocam  
a nossa alma."*

Lígia Guerra





AMIGOS	FAMÍLIA	AMIGOS	FAMÍLIA
--------	---------	--------	---------



**ANINHA APARECIDA...**



*Ter a sua amizade é...  
 Sorrir quando quiser chorar  
 Se alegrar quando estiver triste  
 Cantar quando não quiser  
 ficar em silêncio  
 Sonhar de olhos abertos  
 Lutar mesmo com as forças  
 se esgotando  
 Ter esperança apesar  
 das dificuldades  
 Alimentar sonhos além  
 das fantasias e  
 Esquecer da solidão  
 tendo sua preciosa amizade.*

AMIGOS	FAMÍLIA	AMIGOS	FAMÍLIA
--------	---------	--------	---------



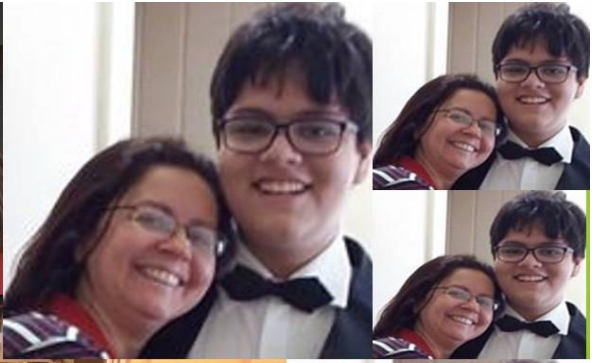


**AMIGOS FAMÍLIA AMIGOS FAMÍLIA**



**AMIGOS FAMÍLIA AMIGOS FAMÍLIA**





**AMIGOS**

**FAMÍLIA**

**AMIGOS**

**FAMÍLIA**



▶ **AMIGOS - FAMÍLIA - AMIGOS - FAMÍLIA**



▶ ANA CRISTINA



Ter a sua amizade é...  
 Sorrir quando quiser chorar  
 Se alegrar quando estiver triste  
 Cantar quando não quiser  
 ficar em silêncio  
 Sonhar de olhos abertos  
 Lutar mesmo com as forças  
 se esgotando  
 Ter esperança apesar  
 das dificuldades  
 Alimentar sonhos além  
 das fantasias e  
 Esquecer da solidão  
 tendo sua preciosa amizade.

**AMIGOS**                      **FAMÍLIA**                      **AMIGOS**                      **FAMÍLIA**



**AMIGOS**                      **FAMÍLIA**                      **AMIGOS**                      **FAMÍLIA**



**AMIGOS**      **FAMÍLIA**      **AMIGOS**      **FAMÍLIA**



**AMIGOS**      **FAMÍLIA**      **AMIGOS**      **FAMÍLIA**



**AMIGOS**      **FAMÍLIA**      **AMIGOS**      **FAMÍLIA**



AMIGOS	FAMÍLIA	AMIGOS	FAMÍLIA
--------	---------	--------	---------



AMIGOS	FAMÍLIA	AMIGOS	FAMÍLIA
--------	---------	--------	---------



AMIGOS	FAMÍLIA	AMIGOS	FAMÍLIA
--------	---------	--------	---------



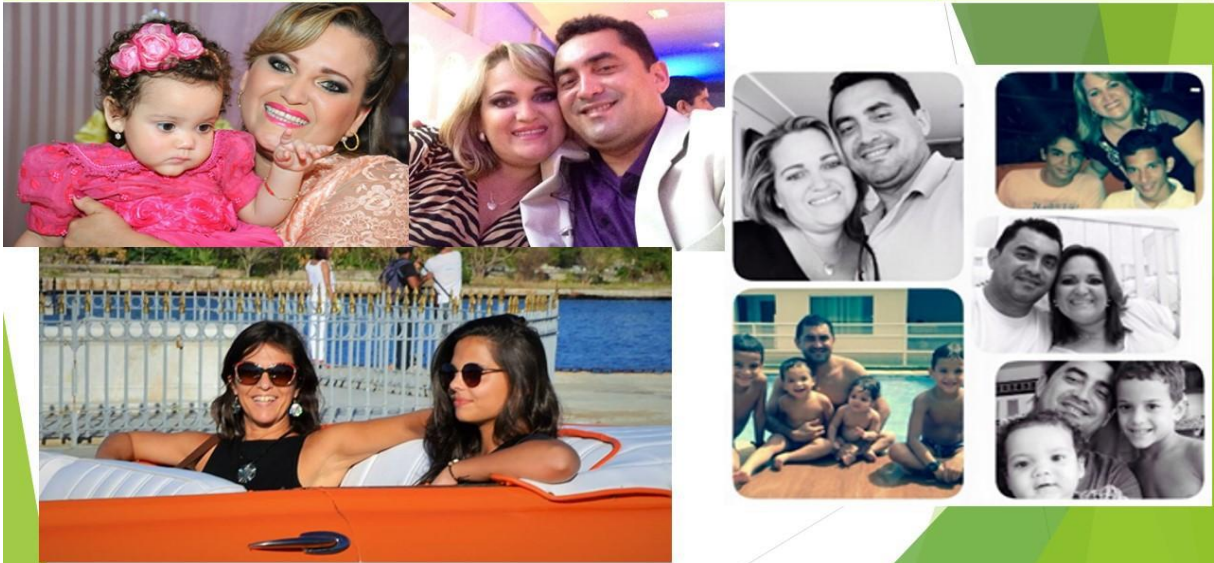
AMIGOS	FAMÍLIA	AMIGOS	FAMÍLIA
--------	---------	--------	---------



AMIGOS	FAMÍLIA	AMIGOS	FAMÍLIA
--------	---------	--------	---------



AMIGOS	FAMÍLIA	AMIGOS	FAMÍLIA
--------	---------	--------	---------

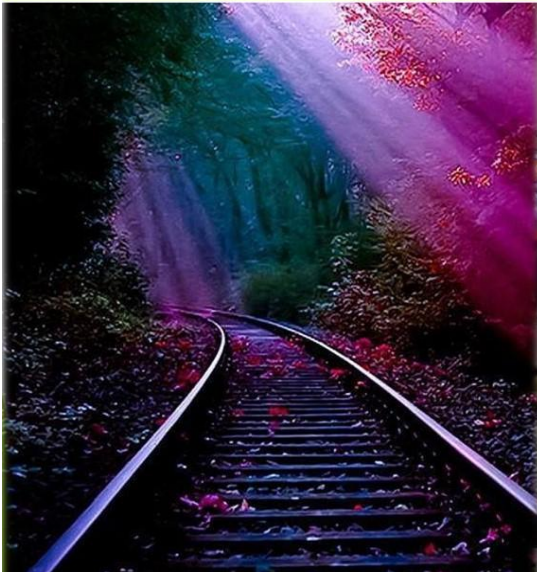


**AMIGOS**

**FAMÍLIA**

**AMIGOS**

**FAMÍLIA**



**SISSI**

**WAGNER**

**SISSI**

**WAGNER**



**LEdoC FUP Turma 8 2015**





## LEdoC FUP Turma 7 2014



## LEdoC FUP Turma 6 2013



## LEdoC FUP Turma 5 2012



## AOS APINAJÉ



## AOS APINAJÉ



## AOS APINAJÉ



## AOS APINAJÉ



Um agradecimento muito especial à **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**, pela Bolsa concedida durante os 48 meses que durou o doutorado.

Ao **PPGL!!!** Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB.

AO



Laboratório de Línguas e Literaturas Indígenas - IL / UnB.

### DEDICATÓRIA

A Papai “Seu Ozéas” (*In memoriam*) e Mamãe “Dona Moça”.  
A todos os Indígenas onde quer que estejam.

## LISTA DE EXCERTOS

- Excerto 1: Texto extraído do Blog Associação União Das Aldeias Apinajé-PEMPXÀ.....p. 122
- Excerto 2: Texto extraído do Blog Associação União Das Aldeias Apinajé-PEMPXÀ...p. 128
- Excerto 3: Texto extraído do Diário de Campo: Aldeia São José 15 de setembro de 2012. p. 143
- Excerto 4: Texto extraído do Blog Associação União Das Aldeias Apinajé-PEMPXÀ.....p. 143
- Excerto 5: Texto extraído do Diário de Bordo; Aldeia Mariazinha. 21 de setembro de 2011.....p. 173
- Excerto 6: Material escrito pelos próprios indígenas quando responderam ao questionário sociolinguístico em Setembro e Outubro de 2013.....p. 191
- Excerto 7: Texto extraído do Diário de Campo: Aldeia São José, 13 de setembro de 2013..... p. 191
- Excerto 8: Texto extraído do Diário de Campo: Aldeia Mariazinha, 22 de Setembro de 2013.....p. 198
- Excerto 9: Texto extraído do Diário de Campo: Aldeia São José, 20 de Setembro de 2013.....p. 200
- Excerto 10: Texto extraído do Diário de Campo: Aldeia São José, 20 de Setembro de 2013..... p. 201
- Excerto 11: Texto extraído do Diário de Campo: Aldeia São José, 20 de Setembro de 2013.....p. 202
- Excerto 12: Material escrito pelos próprios indígenas quando responderam ao questionário sociolinguístico..... p. 203
- Excerto 13: Material escrito pelos próprios indígenas quando responderam ao questionário sociolinguístico.....p. 230
- Excerto 14: Empréstimos Lexicais Apinajé-Português.....p. 237
- Excerto 15: Emprego dos morfemas –re e –ti em palavras emprestadas do Português..... p. 245
- Excerto 16: Empréstimos não lexicais Apinajé-Português..... p. 245
- Excerto 17: Empréstimos Semânticos Apinajé-Português..... p. 247
- Excerto 18: Material escrito pelos próprios indígenas quando responderam ao questionário sociolinguístico..... p. 247
- Excerto 19: Texto extraído do Blog Associação União Das Aldeias Apinajé-PEMPXÀ.....p. 262

Excerto 20: Texto extraído do Blog Associação União Das Aldeias Apinajé-PEMPXÀ.....p. 276

Excerto 21: Extraído do Diário de Bordo Aldeia Mariazinha 11 de novembro de 2010.....p. 301

## LISTA DE FOTOS

Foto1. Indígenas Javaé apresentando a Dança dos Aruanãs.....	p. 80
Foto 2. Criança Karajá preparada para a festa de <i>Hetohoky</i> .....	p. 83
Foto 3. Boneca <i>Ritxoko</i> , patrimônio imaterial do Brasil.....	p. 85
Foto 4. Indígenas Karajá-Xambioá em comemoração ao dia do Índio.....	p. 87
Foto 5. Povo Krahô reunido dia 10 de setembro de 2015 para deliberar sua não participação nos Jogos Indígenas Mundiais de 2015.....	p. 88
Foto 6. Indígenas Krahô-Kanela.....	p. 90
Foto 7. Indígenas Xerente participando dos Jogos Indígenas do Tocantins.....	p. 92
Foto 8. Entrada na TI Apinajé.....	p. 99
Foto 9. Pátio da aldeia São José.....	p. 110
Foto 10. Pátio da aldeia Mariazinha.....	p. 111
Foto 11. Moça Apinajé sendo ornamentada para o casamento.....	p. 114
Foto 12. Troca de alimentos.....	p. 117
Foto 13. Choro Cerimonial.....	p. 118
Foto 14. Noivo sendo levado pelos irmãos da noiva.....	p. 119
Foto 15. O casal sendo levado pelos irmãos do noivo e da noiva.....	p. 119
Foto 16. Os recém-casados distribuem balas, doces e chocolate para as crianças.....	p. 120
Foto 17. Os participantes da corrida e a Tora.....	p. 123
Foto 18. Jovens Apinajé durante a Corrida de Tora.....	p. 124
Foto 19. Cantoria e Dança.....	p. 125
Foto 20. Corte de cabelo.....	p. 125
Foto 21. Mulheres Apinajé preparando o Paparuto para o <i>Meôkrepôxrunhti</i> .....	p. 127
Foto 22. Cestaria de palha de Babaçu e Buriti.....	p. 129

Foto 23. Exploração ilegal de madeiras na TI Apinajé.....	p. 132
Foto 24. Grande área desmatada.....	p. 132
Foto 25. Área da TI Apinajé devastada pelo fogo.....	p. 133
Foto 26. Esquadrão em atividades na aldeia Cocalinho.....	p. 134
Foto 27. Brigadistas Apinajé em atividades de combate ao fogo na aldeia Barra do Dia, município de Maurilândia.....	p. 134
Foto 28. Queimada sendo controlada na aldeia Cocalinho.....	p. 135
Foto 29. Lixão ao lado da TI Apinajé.....	p. 135
Foto 30. Ação coletiva de consciência ambiental dos indígenas Apinajé.....	p. 136
Foto 31. Roça de plantação de mandioca Apinajé.....	p. 136
Foto 32. Indígenas Apinajé colhendo mandioca.....	p. 137
Foto 33. Primavera na aldeia Mariazinha: A Natureza cuidada agradece com flores.....	p. 138
Foto 34. Noivo, noiva e cunhados após a cerimônia do <i>Axp-nmã m- rer</i> .....	p. 181
Foto 35. 1º Encontro dos Jovens Apinajé.....	p. 276
Foto 36. Professores indígenas Apinajé praticando o letramento digital.....	p. 277

### **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. Construto teórico e metodológico da pesquisa.....	p. 47
Figura 2: Sequência responsiva da metodologia.....	p. 48
Figura 3. Um retrato dos Povos Indígenas do Brasil.....	p. 75
Figura 4. <i>Mbud-ti</i> e <i>Mbuduvri-re</i> Lua.....	p. 101
Figura 5. Oficina de Artesanato e Saberes Tradicionais Apinajé.....	p. 129
Figura 6. <i>Apinayé Kap_r Pumunh Ewa ã. Kagà</i> . Livro de alfabetização em Apinajé.....	p. 270
Figura 7. Livros de Alfabetização e Medicina Tradicional Apinajé.....	p. 271
Figura 8. Livros de Narrativas e Cantigas Apinajé e de Matemática Apinajé.....	p. 272
Figura 9. Livros de História e Geografia e Dicionário Apinajé-Português.....	p. 273
Figura 10. Gramática Pedagógica da Língua Apinajé.....	p. 274

Figura 11. Logotipo da Associação União das Aldeias Apinajé-PEMPXÀ..... p. 275

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. População pesquisada.....	p. 209
Gráfico 2. Língua falada com os adultos.....	p. 211
Gráfico 3. Língua falada com as crianças.....	p. 213
Gráfico 4. Língua da vizinhança.....	p. 215
Gráfico 5. Língua usada no Trabalho.....	p. 218
Gráfico 6. Língua da Religião.....	p. 221
Gráfico 7. Língua dos Eventos Culturais.....	p. 223
Gráfico 8. Língua que a escola deve ensinar.....	p. 225
Gráfico 9. Língua preferida para estudar.....	p. 227
Gráfico 10. Língua mais Bonita.....	p. 230
Gráfico 11. Língua usada nos momentos de raiva.....	p. 232
Gráfico 12. Língua considerada mais importante.....	p. 234
Gráfico 13. Língua mais fácil de aprender.....	p. 236
Gráfico 14. Facilidade em falar e entende Português.....	p. 240
Gráfico 15. Práticas de Leitura em Apinajé.....	p. 252
Gráfico 16. Prática de leitura em Português.....	p. 253
Gráfico 17. Escreve em Apinajé.....	p. 255
Gráfico 18. Prática da escrita em Português.....	p. 257
Gráfico 19. Língua preferida para ler.....	p. 259
Gráfico 20. Língua preferida para escrever.....	p. 260
Gráfico 21. <i>Continuum</i> de oralidade-letramento das famílias indígenas Apinajé.....	p. 269

## LISTA DE SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAD – Centro de Educação a Distância

CIMI-TO - Conselho Indigenista Missionário do Tocantins

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CTI – Centro de Trabalho Indigenista

DCEEI – Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena

DCNGEB - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica

DRE - Diretoria Regional de Ensino do Estado do Tocantins

DSEI - Distrito Sanitário Especial Indígena

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EUA – Estados Unidos da América

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNAPE - Fundação de Apoio à Pesquisa da Universidade Federal de Goiás

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

ISA - Instituto Socioambiental

IWGIA - *International Work Group for Indigenous*

JMI - Jogos Mundiais Indígenas

LALI – Laboratório de Línguas Indígenas

LDB - Lei de Diretrizes e da Educação Nacional 9394/96

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MA - Maranhão

NTIC - Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

OIT – Organização Internacional do Trabalho



ONU – Organização das Nações Unidas

PEMPXÀ - Associação União das Aldeias Apinajé

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGL – Programa de Pós Graduação em Linguística

PPP - Projeto Político Pedagógico

PUCG – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC - Secretaria de Educação do Tocantins

SESAI – Secretaria de Saúde Indígena

SIL - *Sammer Institut of Linguistic*

SOLEDUC – Sociolinguística Letramento e Educação

TI – Terra Indígena

TO - Tocantins

UNDRIP - United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples

UF – Unidade da Federação

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMG – Universidade Federal do Minas Gerais

UFT - Universidade Federal do Tocantins

UHE - Usina Hidrelétrica de Estreito UHE

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

#### **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1. População Apinajé..... p. 107

Tabela 2. Aldeias Apinajé.....	p. 109
Tabela 3. Letramento nas aldeias Apinajé.....	p. 180
Tabela 4. População pesquisada aldeia São José.....	p. 208
Tabela 5. População pesquisada aldeia Mariazinha.....	p. 208
Tabela 6: Língua falada com os adultos na Aldeia São José.....	p. 210
Tabela 7: Língua falada com os adultos na Mariazinha.....	p. 211
Tabela 8: Língua falada com as crianças na aldeia São José.....	p. 212
Tabela 9: Língua falada com as crianças na aldeia Mariazinha.....	p. 212
Tabela 10: Língua falada com os vizinhos na aldeia São José.....	p. 214
Tabela 11: Língua falada com os vizinhos na aldeia Mariazinha.....	p. 215
Tabela 12: Língua usada do Trabalho na aldeia São José.....	p. 216
Tabela 13: Língua usada do Trabalho na aldeia Mariazinha.....	p. 217
Tabela 14: Língua da Religião na aldeia São José.....	p. 219
Tabela 15: Língua da Religião na aldeia Mariazinha.....	p. 220
Tabela 16: Língua das Festas Tradicionais na aldeia São José.....	p. 222
Tabela 17: Língua das Festas Tradicionais na aldeia Mariazinha.....	p. 222
Tabela 18: Língua que a escola deve ensinar na aldeia São José.....	p. 224
Tabela 19: Língua que a escola deve ensinar na aldeia Mariazinha.....	p. 224
Tabela 20: Língua preferida para estudar na aldeia São José.....	p. 226
Tabela 21: Língua preferida para estudar na aldeia Mariazinha.....	p. 226
Tabela 22: Língua considerada mais Bonita na aldeia São José.....	p. 228
Tabela 23: Língua considerada mais Bonita aldeia Mariazinha.....	p. 229
Tabela 24: Língua dos momentos de raiva na aldeia São José.....	p. 231
Tabela 25: Língua usada nos momentos de raiva na aldeia Mariazinha.....	p. 232
Tabela 26: Língua considerada mais importante na aldeia São José.....	p. 233

Tabela 27: Língua considerada mais importante na aldeia Mariazinha.....	p. 234
Tabela 28: Língua mais fácil de aprender na aldeia São José.....	p. 235
Tabela 29: Língua mais fácil de aprender na aldeia Mariazinha.....	p. 235
Tabela 30. Facilidade em falar e entender a Língua Apinajé aldeia São José.....	p. 238
Tabela 31. Facilidade em falar e entender a Língua Apinajé aldeia Mariazinha.....	p. 238
Tabela 32. Facilidade em falar e entender a Língua Portuguesa aldeia São José.....	p. 239
Tabela 33. Facilidade em falar e entender a Língua Portuguesa aldeia Mariazinha.....	p. 239
Tabela 34: Bilingualidade na aldeia São José.....	p. 242
Tabela 35: Bilingualidade na aldeia Mariazinha.....	p. 243
Tabela 36: Correspondência entre fonemas da Língua Portuguesa e Apinajé.....	p. 246
Tabela 37: Neologismos na Língua Apinajé.....	p. 248
Tabela 38. Prática de leitura em Apinajé na aldeia São José.....	p. 251
Tabela 39. Prática de leitura em Apinajé na aldeia Mariazinha.....	p. 251
Tabela 40. Prática de leitura em Português na aldeia São José.....	p. 252
Tabela 41. Prática de leitura em Português na aldeia Mariazinha.....	p. 253
Tabela 42: Prática de escrita em Apinajé na aldeia São José.....	p. 254
Tabela 43: Prática de escrita em Apinajé na aldeia Mariazinha.....	p. 254
Tabela 44: Prática da escrita em Português na aldeia São José.....	p. 256
Tabela 45: Prática da escrita em Português na aldeia Mariazinha.....	p. 256
Tabela 46: Língua preferida para ler na aldeia São José.....	p. 258
Tabela 47: Língua preferida para ler na aldeia Mariazinha.....	p. 258
Tabela 48: Língua preferida para escrever na aldeia São José.....	p. 259
Tabela 49: Língua preferida para escrever na aldeia Mariazinha.....	p. 260
Tabela 50: Língua das relações familiares na aldeia São José.....	p. 267
Tabela 51: Língua das relações Familiares na aldeia Mariazinha.....	p. 268

## RESUMO

A Tese “**Etnossociolinguística e Letramentos: Contribuições para um Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinajé**” resultou de uma pesquisa com os Apinajé, povo indígena que habita no norte do estado do Tocantins, falantes de língua homônima pertencente ao Tronco Macro Jê Família Linguística Jê. A população do grupo é de 2.282 pessoas distribuídas por 27 aldeias. O objetivo geral foi revelar que a Etnografia, a Sociolinguística e o Letramento têm importantes contribuições a oferecer para a construção de um Currículo Bilíngue e Intercultural para as Escolas Indígenas Apinajé. A pesquisa é qualitativa mas com uma configuração qanliquantitativa, tendo como base os estudos de Hartmut Günther (2006) e Eduardo M. Vasconcelos (2009). É uma etnografia participante, colaborativa e crítica a partir das teorias de Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (1989), Frederic Erickson (1984) e Jim Tomas (1993). Os dados foram gerados qualitativa e quantitativamente a partir de observações, entrevistas e aplicação de questionários, sendo que este visou a um estudo etnográfico e sociolinguístico e foi adaptado de Francisco Edviges Albuquerque (1999; 2010) e Terezinha de Jesus Machado Maher (2010), fundamentados em Joshua Aaron Fishman (1967; 1980). O *corpus* investigado é composto de entrevistas realizadas com lideranças, professores e estudantes Apinajé, diário e notas de campo. Destaco para análise da Sociolinguística teóricos como William Labov (1972; 2008); Stella Maris Bortoni-Ricardo, (2005; 2011; 2014); Rainer Enrique Hamel (1988; 1989; 1991); Rosineide Magalhães de Sousa (2006; 2013; 2014); Roberto Gomes Camacho (2013); Louis-Jean Calvet (2009); Dell Hymes (1974; 1986) e Allan Bell (2014). Para bilinguismo François Grosjean (1982; 1999); Josiane F. Harmers e Michel H. A. Blanc (2000) e Alan Bell (2014). Sobre Educação Indígena, Bilíngue e Intercultural: Terezinha de Jesus Machado Maher (2007, 2008, 2010); Luiz D. B. Grupioni (2002, 2003; 2006); acerca dos Apinajé Curt Nimuendajú (1983); Roberto da Matta (1976); Francisco Edviges Albuquerque (1999, 2007, 2011); Odair Giralдин (2000, 2001); Letramento: Brian Street (2007, 2014), Roxane Rojo (2009), dentre outros. Os resultados permitem afirmar que a Etnossociolinguística e o Letramento têm importantes contribuições para a idealização, construção e viabilização de um Currículo que venha atender aos anseios dos Apinajé, desde que os indígenas sejam os mentores da proposta e acompanhem todo o processo de sua realização.

**Palavras Chave:** Etnossociolinguística. Etnografia. Sociolinguística. Letramento. Currículo.

## ABSTRACT

The Thesis "Etnossociolinguística and Literacy: Contributions to the Curriculum Bilingual and Indigenous Intercultural Apinajé" resulted from a survey of Apinajé, indigenous people who live in the northern state of Tocantins, tongue speakers of the same name belonging to the Trunk Macro Jê and Family Linguistics Jê. The population of the group is 2.282 people spread over 27 villages. The general objective was to reveal the Ethnography Sociolinguistics and literacy have important contributions to make to the construction of a Bilingual and Intercultural Curriculum for Indigenous Schools Apinajé. The research is qualitative but with a qanliquantitativa configuration based on the studies of Hartmut Günther (2006) and Eduardo M. Vasconcelos (2009). It is a participant ethnography, collaborative and criticism from Justa Ezpeleta theories and Elsie Rockwell (1989); Frederic Erickson (1984) and Jim Thomas (1993). The data were generated qualitatively and quantitatively from observations, interviews and questionnaires, and this was aimed at an ethnographic and sociolinguistic study and was adapted from Francisco Edviges Albuquerque (1999; 2010) and Terezinha de Jesus Machado Maher (2010), based on Joshua Aaron Fishman (1967; 1980). The investigated corpus consists of interviews with leaders, teachers and students Apinajé, diaries and field notes. Use for analysis of Sociolinguistics: William Labov (1972; 2008); Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005; 2011; 2014); Rainer Enrique Hamel (1988; 1989; 1991); Rosineide Magalhães de Sousa (2006; 2013; 2014); Roberto Gomes Camacho (2013); Louis-Jean Calvet (2009); Dell Hymes (1974; 1986), and Allan Bell (2014). To emphasize bilingual François Grosjean (1982; 1999); Josiane F. Harmers e Michel H. A. Blanc (2000) and Alan Bell (2014). On Indigenous Education, Bilingual and Intercultural: Terezinha de Jesus Machado Maher (2007, 2008, 2010); Luiz D. B. Grupioni (2002, 2003, 2006); on Apinajé Curt Nimuendajú (1983); Roberto da Matta (1976); Francisco Edviges Albuquerque (1999, 2007, 2011); Odair Giralдин (2000, 2001); Literacy: Brian Street (2007, 2014), Roxane Rojo (2009), among others. The results allow us to state that the Etnossociolinguística and literacy are important contributions to the idealization, construction and feasibility of a curriculum that will meet the needs of Apinajé, since the indigenous are the proposal of mentors and monitor the entire process of its realization.

Keywords: Etnossociolinguística. Ethnography. Sociolinguistics. Literacy. Curriculum.

## RESUMEN

La tesis "Etna Sociolingüística y Alfabetización: Contribuciones al Currículo Bilingüe e Intercultural Indígena Apinajé" es el resultado de una encuesta de Apinajé, los pueblos indígenas que viven en el noroeste del estado de Tocantins, altavoces de la lengua del mismo nombre perteneciente al tronco Macro Ge Familia Lingüística Ge. La población del grupo es 2.282 personas repartidas en 27 aldeas. El objetivo general fue para revelar la etnografía sociolingüística y la alfabetización tienen contribuciones importantes que hacer a la construcción de un currículo bilingüe e intercultural para Indígenas Escuelas Apinajé. La investigación es cualitativa, pero con una configuración cuantitativa basado en los estudios de Hartmut Günther (2006) y Edward M. Vasconcelos (2009). Se trata de una etnografía participante, de colaboración y la crítica de las teorías de Justa Ezequiel y Elsie Rockwell (1989); Frederic Erickson (1984) y Jim Thomas (1993). Los datos fueron generados cualitativa y cuantitativamente de observaciones, entrevistas y cuestionarios, y esto estaba dirigido a un estudio etnográfico y sociolingüística y fue adaptado de Francisco Hedwig Albuquerque (1999; 2010) y Terezinha de Jesus Machado Maher (2010), basados en Joshua Aaron Fishman (1967; 1980). El corpus estudiado consiste en entrevistas con líderes, maestros y estudiantes Apinajé, diarios y notas de campo. Utilice para el análisis de Sociolingüística: William Labov (1972; 2008); Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005; 2011; 2014); Rainer Enrique Hamel (1988; 1989; 1991); Rosineide Magalhães de Sousa (2006; 2013; 2014); Roberto Gomes Camacho (2013); Louis-Jean Calvet (2009); Dell Hymes (1974; 1986), y Allan Bell (2014). Para enfatizar bilingüe François Grosjean (1982; 1999); Josiane F. Michel y Harmers Blanc (2000) y Alan Bell (2014). Sobre la educación indígena, bilingüe e intercultural: Terezinha de Jesus Machado Maher (2007, 2008, 2010); Luiz D. B. Grupioni (2002, 2003, 2006); en Apinajé Curt Nimuendajú (1983); Roberto da Matta (1976); Francisco Edviges Albuquerque (1999, 2007, 2011); Odair Giraldin (2000, 2001); Alfabetización: Brian Street (2007, 2014), Roxana Rojo (2009), entre otros. Los resultados permiten afirmar que el Etnosociolingüística y la alfabetización son importantes contribuciones a la idealización, la construcción y la viabilidad de un plan de estudios que satisfaga las necesidades de Apinajé, ya que los indígenas son la propuesta de los mentores y controlamos todo el proceso de su realización.

Palabras clave: Etnosociolingüística. Etnografía. Sociolingüística. Alfabetización. Currículo.

## PANHĪ KAPĚR AXPĚN NĚ HO AXKJĚ ARĚ<sup>1</sup>

Kagà nhípêx maati “mê kapêr nê mê àhpumunh: “panhĩ pê Apinaje mê kapêr pijukrut kot nhâm mê hkwýjê, hkôt gjêl kagà hkrã kaxpar xà”. Apinaje kamã mê kot mêmôj ã kagà xwýnh na nê jajê na mê kot pyka pê Tokãxĩs já kýx kôt na mê pa nê mê kapêrja htipxi kamã mê õ hpàr krax pê Makrô-Jê nê hijôt mã kêp Jê. Mê ohtôja kamã kêp. 2.282 nê kr pê 27 ja Kôt pigrãnh. Kãm hprãm mã xwýnh ja na kot mê kapêr nê mê ahkre mex kwý hwýr kator nê kãm mex nê hkrã kaxpar xà hã Apinaje nhõ iskore xy pê kagà maati kamã mê kapêr piikrut kamã mê kaêx kwý kamã, hipêx na. Nê mê ahkukjêr ã kagàja na ãm mêx te kot jajê xàh pumunh pyrãk Hartmut Gunter (2006) mê Eduardo Vasconcelos (2009). Mê kot amnhípêx maati hã kagà na jajê kot hipêx kot nê hã hamaxpêr kot Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (1989), Frederic Erickson (1984), mê Jim Tomas(1993). Nê mê ahpumunh ja mýnhja mex kôt nê ohtô hkôt nê no tyr kôt, mê kapêr kôt nê haxwýj kagà xà kukjêr kôt nê ja kot mê kot amnhípêx nê mê kapêr kôt harênh Francisco Edviges Albuquerque (1999) nê Terezinha de Jesus Machado Maher (2010), Joshua Fisshman (1967; 1980). Jakamã ja kôt na mêhkare nê kagà jahkre xwýnh nê kagà pumunh xwýnh pê Apinaje nê kagà hamêxkrut kamã haxwýr xà já wa kamã mê kapêr hã kapi kaxywi Willian Labov (1972-2008), Stella Maris Bortoni-Ricardo(2005;2011;2014); Ranier Enrique Hamel (1988; 1989); Rosineide Magalhães de Sousa (2006; 2016; 2014); Roberto Camacho (2013); Louis-Jean Calvet (2009); Dell Hymmes (1974; 1986) mê Allan Bell (2014). Nê mê kapêr piikrutja kaxyw na François Grosjean (1982-1999); Josiane F. Harmes e Michel H. A Blanc (2000) nê Allan Bell (2014). Panhĩ xà pumnh pykrut nê pikãrja hkôt na: Terezinha de Jesus Machado Maher (2007, 2008, 2010), D.B. Grupioni (2002, 2003, 2006); nê Apinaje kôt Curt Nimuendajù (1983), Roberto da Matta(1976); Francisco Edviges Albuquerque (1999, 2007, 2011), Odair Giralдин (2000, 2001); mê ahkre hkôt: Brian Street (2007, 2014), Roxane Rojo (2009), nê hkwýjaja. Jakamã ã kot harênh anhýr mê piitã hkôt nê hã kagà maati nê mê kapêr maati hkôt nê mê ahkre hkôt mex, kôt hkrã kaxpar nê ho amnhĩrĩr xà kukamã hipêx nê omunh xà ho kagà maati kot Apinaje mã õr nhũm mê ho amnhiptãr xà pêr jarênh.

Kagà maati: Mê kapêr maati, Mê kot amnhípêx maati, Mê kapêr, Mê ahkre xà hã mêx, Kagà nhípêx maati.

---

<sup>1</sup> Resumo na Língua Apinajé com tradução do Professor Cassiano Sotero Apinajé da Escola Mãtyk e Mestrando em Desenvolvimento Regional na UFT campus de Palmas.

## SUMÁRIO

<b>1. APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>p. 36</b>
<b>2. PERCURSOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>p. 46</b>
2.1. Considerações iniciais.....	p. 46
2.2. Bases teóricas e procedimentos metodológicos.....	p. 46
2.3. O contexto da pesquisa.....	p. 51
2.4. Etnografia.....	p. 52
2.4.1. Etnografia colaborativa e participante.....	p. 54
2.4.2. Etnografia crítica.....	p. 56
2.4.3. Etnografia e Educação.....	p. 59
2.4.4. Pesquisa Qualitativa.....	p. 61
2.5. A pesquisa etnográfica nas aldeias São José e Mariazinha.....	p. 62
2.6. Informações sobre o trabalho de campo: sete anos de etnografia.....	p. 64
2.6.1. Seleção, redação, interpretação e análise dos dados.....	p. 65
2.7. A Perspectiva Transdisciplinar da pesquisa na realidade Indígena Apinajé: A Lógica do Terceiro Incluído.....	p. 68
2.8. Postura Ética e Êmica: um construto social.....	p. 71
2.9. Considerações finais.....	p. 72
<b>3. O BRASIL INDÍGENA: UMA BREVE DESCRIÇÃO ETNOGRÁFICA.....</b>	<b>p. 74</b>
3.1. Considerações iniciais.....	p. 74
3.2. Povos Indígenas do Brasil.....	p. 74
3.3. O Tocantins Indígena.....	p. 78
3.3.1. Javaé.....	p. 80
3.3.2. Karajá.....	p. 82
3.3.3. Karajá-Xambioá.....	p. 85
3.3.4. Krahô.....	p. 87
3.3.5. Krahô-Kanela.....	p. 89
3.3.6. Xerente.....	p. 91
3.3.7. Povos Indígenas de outras etnias.....	p. 93
3.4. Considerações finais.....	p. 93



<b>4. UMA ETNOGRAFIA DOS APINAJÉ</b> .....	p. 95
4.1. Considerações iniciais.....	p. 95
4.2. Os Apinajé: .....	p. 96
4.2.1. Local da pesquisa .....	p. 96
4.2.2. Origem.....	p. 100
4.2.3. Nome.....	p. 103
4.2.4. Histórico.....	p. 103
4.2.5. Contato.....	p. 104
4.2.6. Morfologia da Sociedade Apinajé: Organização Social.....	p. 105
4.2.6.1. Os Kiyê.....	p. 105
4.2.6.2. Os Apinajé e sua organização dual: as metades <i>Kolti</i> e <i>Kolre</i> .....	p. 105
4.2.6.3. População.....	p. 106
4.3. As aldeias.....	p. 108
4.3.1. Aldeia São José.....	p. 110
4.3.2. Aldeia Mariazinha.....	p. 111
4.4. Família.....	p. 112
4.4.1. Rituais e Cerimoniais.....	p. 113
4.4.1.1. Casamento.....	p. 113
4.5. Cultura tradicional.....	p. 121
4.5.1. <i>Pàrkaper</i> : Ritual Sagrado do Povo Apinajé.....	p. 122
4.5.2. <i>Měôkrepôxrunhti</i> : A história de um Guerreiro Apinajé.....	p. 126
4.5.3. Artesanato.....	p. 127
4.6. Cosmologia.....	p. 130
4.7. Situação atual.....	p. 131
4.8. Considerações finais.....	p. 137
<b>5. MANANCIAL I: SOCIOLINGUÍSTICA E ETNOLINGUÍSTICA</b> .....	p. 149
5.1. Considerações iniciais.....	p. 139
5.2. Sociolinguística: uma síntese histórica.....	p. 139
5.3. Sociolinguística: Concepção Social da Língua ou Sociologia da Linguagem? .....	p. 144
5.4. Sociolinguística Interacional e Variacionista.....	p. 146
5.5. Sociolinguística e Educação.....	p. 148
5.6. Etnografia da Comunicação.....	p. 151
5.7. Línguas em Contato.....	p. 153

5.7.1. Multilinguismo.....	p. 155
5.7.2. Bilinguismo.....	p. 155
5.7.3. Bilingualidade.....	p. 160
5.7.4. Empréstimos Linguísticos.....	p. 162
5.7.5. Conflito Linguístico.....	p. 164
5.7.6. Educação Bilíngue.....	p. 165
5.8. Etnolinguística.....	p. 167
5.9. Identidade e Língua.....	p. 169
5.10. Identidade Étnica.....	p. 171
5.11. Considerações finais.....	p. 174
<b>6. MANANCIAL II: LETRAMENTO(S) E CURRÍCULO.....</b>	<b>p. 175</b>
6.1. Considerações iniciais.....	p. 175
6.2. Por uma Etnografia do Letramento.....	p. 175
6.3. Currículo.....	p. 183
6.3.1. Currículo Bilíngue e Intercultural.....	p. 185
6.3.2. As línguas das escolas indígenas Apinajé: Língua Materna ou Portuguesa?.....	p. 188
6.3.2.1. A Língua Apinajé: estrutura grafia e pronúncia.....	p. 188
6.3.2.2. A Escola Indígena Apinajé e o ensino de Línguas.....	p. 190
6.3.2.3. A Escola e o seu papel no contexto indígena Apinajé.....	p. 192
6.4. Diversidade Cultural e Educação Intercultural.....	p. 194
6.4.1. Educação Intercultural (Indígena Bilíngue e Diferenciada) .....	p. 197
6.5. Educação Indígena Apinajé.....	p. 199
6.6. Propondo uma relação intercultural na sala de aula: epistemologia da práxis.....	p. 203
6.7. Considerações finais.....	p. 205
<b>7. PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DAS COMUNIDADES INDÍGENAS APINAJÉ DAS ALDEIAS SÃO JOSÉ E MARIAZINHA .....</b>	<b>p. 206</b>
7.1. Considerações iniciais.....	p. 206
7.2. Domínios Sociais Apinajé: Preferência e Atitudes Linguísticas num cenário Bilíngue e Intercultural.....	p. 206
7.2.1. O Universo da Pesquisa.....	p. 208
7.2.2. Domínios Sociais Apinajé: Preferências e Atitudes Linguísticas.....	p. 209
7.2.3. Atitudes Linguísticas: comportamento usos e funções.....	p. 227
7.3. Bilingualidade: o bilinguismo (Apinajé/Português) em situação de uso.....	p. 241
7.4. Empréstimos Apinajé-Português.....	p. 244

7.4.1. Empréstimos Lexicais Apinajé-Português.....	p. 244
7.4.2. Empréstimos não lexicais Apinajé-Português.....	p. 246
7.4.3. Empréstimos Semânticos Apinajé-Português.....	p. 247
7.5. Considerações finais.....	p. 249
<b>8. A ETNOGRAFIA DO LETRAMENTO INDÍGENA: OS APINAJÉ.....</b>	<b>p. 250</b>
8.1. Considerações iniciais.....	p. 250
8.2. Letramento(s) e etnografia nas aldeias Apinajé.....	p. 250
8.3. O Letramento Indígena Apinajé e as práticas da oralidade.....	p. 263
8.3.1. Relação dos Apinajé com material escrito.....	p. 269
8.4. Considerações finais.....	p. 278
<b>9. A TESE: CONTRIBUIÇÕES DA ETNOSSOCIOLINGUÍSTICA E DO LETRAMENTO PARA O CURRÍCULO BILÍNGUE E INTERCULTURAL INDÍGENA APINAJÉ .....</b>	<b>p. 279</b>
9.1. Considerações iniciais.....	p. 279
9.2. Etnossociolinguística e Letramento: contribuições para o Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinajé.....	p. 279
9.3. O Currículo no Sistema de Ensino Brasileiro: Legislação e Normas.....	p. 284
9.4. Propondo um Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinajé.....	p. 289
9.4.1. Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinajé: orientações metodológicas .....	p. 290
9.4.1.1. A Proposta .....	p. 292
9.5. Considerações finais.....	p. 306
<b>10. À GUIA DE CONCLUSÃO .....</b>	<b>p. 307</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>p. 311</b>
<b>SITES CONSULTADOS.....</b>	<b>p. 339</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>p. 341</b>

## EPÍGRAFES

*Embora as figueiras tenham sido totalmente destruídas e não haja flores nem frutos; embora as colheitas de azeitonas sejam um fracasso e os campos estejam imprestáveis; embora os rebanhos morram pelos pastos e os currais estejam vazios, eu me alegrarei no Senhor. Ficarei muito feliz no Deus da minha salvação. O Senhor Deus é a minha força. Ele me dá a velocidade de uma corsa e me guia com segurança por sobre as montanhas.*

**Habacuque 3: 17-19.**

*Na sociedade Apinajé, é importante saber que existe uma posição onde o “conhecer” e o “defender” estão em plena sintonia, como um momento simultâneo e não como dois estágios separados e antagônicos, como sempre tem sido colocado. Todavia, o ponto de partida, deve-se notar bem, não é aquele que assume a defesa do índio como parte de um “movimento semifilantropico”, que apresenta o índio como “bom, inocente, puro e infantil”, mas porque esse índio, “como homem verdadeiro que é desenvolveu um conjunto original de soluções para uma série de problemas comuns a toda a humanidade”.*

**Roberto da Matta**

*Não creio ser um homem que saiba. Tenho sido sempre um homem que busca, mas já não busco mais nas estrelas ou nos livros: começo a ouvir os ensinamentos que o meu sangue murmura em mim. Não é agradável a minha história, não é suave e harmoniosa como as histórias inventadas; sabe a insensatez e a confusão, a loucura e o sonho, como a vida de todos os homens que já não querem mais mentir a si mesmos.*

**Herman Hesse**

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

**Paulo Freire**

*Se eu tivesse o dom de falar em outras línguas sem tê-las aprendido, e se pudesse falar em qualquer idioma que há em toda a Terra e no Céu e no entanto não amasse os outros, eu estaria só fazendo barulho.*

**I Coríntios 13:1.**

## 1. APRESENTAÇÃO

*Apesar do endosso quase universal da Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos dos Povos Indígenas (UNDRIP) e da adoção por consenso mundial do Documento Final da Conferência (IWIGA, 2015), muitos Estados ainda não reconhecem a existência dos povos indígenas em seus próprios países e os seus direitos não estão no topo da agenda política. Os direitos humanos dos povos indígenas também estão longe de serem refletidos no cotidiano da maioria dos 370 milhões de Indígenas do mundo. Os povos indígenas continuam entre os mais pobres e marginalizados; eles têm muito mais risco de não ter acesso à educação, água limpa e segura habitação, de acabar na prisão e de morrer durante a gravidez e o parto, do que outras pessoas.*

**Zeid Ra'ad Al Hussein: Alto Comissário da ONU para os Direitos Humanos em seu discurso de abertura da Conferência Mundial IWIGA (2015)<sup>2</sup>.**

A Tese “**Etnossociolinguística e Letramentos: Contribuições para um Currículo Bilingue e Intercultural Indígena Apinajé**”<sup>3</sup> se materializou mediante uma pesquisa sociolinguística e se constitui como uma etnografia crítica. Consiste em “investigar, identificar e justificar com argumentos, fatos e registros rigorosamente comprovados e ideias claras, que a Etnossociolinguística e o Letramento têm importantes contribuições a ofertar à elaboração de um Currículo Bilingue e Intercultural para a Educação Escolar Indígena Apinajé”. Segundo Frederick Erickson<sup>4</sup> (1984), os objetivos principais da descrição etnográfica na pesquisa sociolinguística são documentar e analisar aspectos específicos nas práticas das línguas em situação de contato, de maneira que essas práticas estejam situadas na sociedade em que elas ocorrem. O foco, então, está nas situações sociais de uso, nos hábitos comuns e persistentes das atitudes e na organização linguística e comportamental específicas das práticas sociais.

A pesquisa aqui relatada está circunscrita na esfera da Linguística, aspecto da ciência que se ocupa do estudo da linguagem verbal humana e que, como toda a ciência, baseia-se em observações conduzidas através de métodos, com fundamentação em uma determinada teoria,

---

<sup>2</sup> IWGIA – *International Work Group for Indigenous Affairs* – é uma organização internacional não governamental de direitos humanos, que apoia a luta dos povos indígenas pelos direitos à autodeterminação, ao território, controle de terras e recursos, à integridade cultural, ao desenvolvimento e à educação. Texto original em inglês. Tradução minha. Disponível em: <http://www.iwgia.org>. Acesso: 13-nov-2015. 08h22min.

<sup>3</sup> Esclareço que a opção da grafia “Apinajé” com “j” deve-se ao fato de ser essa a forma como os indígenas preferem ser nomeados atualmente.

<sup>4</sup> No corpo do texto, sempre que me reporto a um teórico pela primeira vez, transcrevo seu nome completo, mas a partir da segunda citação, utilizo o último sobrenome. Faço uso desse recurso para não dar margem a interpretações dúbias, por ser recorrente a autores com o mesmo sobrenome e ano da publicação.

conforme José Luiz Fiorin (2003). Considerando seu foco de análise, a pesquisa insere-se na vertente da (Socio)linguística<sup>5</sup>. Por se tratar de um trabalho que estuda a relação entre Língua, Cultura e Sociedade em duas comunidades indígenas<sup>6</sup>, trabalhamos Inter e Transdisciplinarmente a Etnossociolinguística (Etnografia e Sociolinguística), em conexão com Letramento, Currículo, Etnolinguística e seus desdobramentos, identificando elementos para a construção de um Projeto de Currículo Bilíngue e Intercultural para as escolas indígenas Apinajé. A Inter e a Transdisciplinaridade perpassam toda a escrita da Tese, numa concepção Etnossociolinguística, quando dados empíricos, em diálogo com as teorias, tecem as argumentações, delimitam construtos e estabelecem as conexões necessárias para que as proposições não deem margem a contestação.

Com efeito, a Tese apresenta a descrição etnográfica de uma pesquisa sociolinguística realizada nas aldeias indígenas São José e Mariazinha as quais são, dentre as 27 aldeias Apinajé, as primeiras em que foram implantadas escolas, ainda na época em que a Educação Escolar Indígena no Brasil estava a cargo da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Essas aldeias são também as mais populosas e que ofertam três níveis da Educação Básica: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isso porque a Educação Infantil é prerrogativa das famílias e as crianças iniciam sua vida escolar a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental. Outro fator que contribuiu para a escolha dessas aldeias, foi o fato de já desenvolvermos trabalhos em suas escolas desde 2008. No período entre agosto de 2008 e julho de 2009, enquanto cursava Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus* de Tocantinópolis, realizamos uma Pesquisa de Iniciação Científica, intitulada: “Educação, Cultura, Infância e Ludicidade: Um Estudo da Cultura Apinajé”, da qual resultou uma monografia para a conclusão do curso. Foi também em 2008 que pesquisamos, nas aldeias São José e Bonito, a relação de gênero na Sociedade Apinajé, resultando num artigo científico

---

<sup>5</sup> A opção pela grafia (Socio)linguística está apoiada nas teorias de Roberto G. Camacho (2013), pois o enfoque do estudo está na relação entre Língua e sociedade com o objetivo de entender como determinada sociedade estabelece redes e teias de comunicações linguísticas em seus domínios sociais. Informo também que as palavras-chaves da frente teórica que sustenta a Tese, bem como os vocábulos que nomeiam as áreas do conhecimento, por exemplo, Letramento, Sociolinguística, Currículo, etc., são grafadas, em diferentes momentos, com a letra inicial maiúscula.

<sup>6</sup> Para a pessoa do discurso são apresentadas duas situações. Por seu teor colaborativo, a pesquisa se realizou em parceria com professores indígenas e não indígenas que atuam nas escolas Mãtyk e Tekator, favorecendo o uso da primeira pessoa do plural. Porém, em alguns momentos da escrita, temos a primeira pessoa do singular, quando se trata de algum evento que a pesquisadora e autora da Tese realizou em momentos anteriores e posteriores à pesquisa que aqui é relatada. O uso da primeira pessoa também dá-se quando trato especificamente da escrita da Tese.

premiado pelo CNPq em 2009<sup>7</sup> intitulado: “As relações de gênero “*Piâm Id-Biyên Id-Prõ*” na Sociedade Apinayé: Um estudo exploratório nas aldeias São José e Bonito”. Posteriormente, nos anos de 2010 e 2011, efetivamos outra pesquisa para escrita de uma Dissertação visando a obtenção do título de Mestre em Ensino de Língua e Literatura, também na UFT, tendo como título: “A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural: Um Estudo Sociolinguístico das Aldeias São José e Mariazinha” a qual, em 2012, transformou-se num livro publicado com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela editora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCG). Esclareço que no período em que a pesquisa foi realizada, de janeiro de 2010 a dezembro de 2011, fui contemplada com uma bolsa de Mestrado oferecida pelo Projeto: “Observatório da Educação Escolar Indígena Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural”, CAPES 2010-2012. O apoio financeiro para a publicação do livro, cujo título é: “A Educação Escolar Apinayé de São José e Mariazinha: um estudo sociolinguístico”, adveio do referido projeto.

Cabe supor que, para a concretização de uma pesquisa científica tal qual essa que realizamos nas comunidades indígenas Apinajé, precisei, necessariamente, delimitar um problema. Certo é que por força de exigências institucionais, um dos elementos obrigatórios de uma investigação concretizada no âmbito da academia são as perguntas norteadoras. Todavia, entendo que essas, *per se*, não revelam o problema que me levou a fazer o trabalho que aqui relato. Desse modo, para apresentar o problema da pesquisa é importante descrever o que essa palavra significa para mim. Para tanto, relembro um fato ocorrido durante uma aula da disciplina Filosofia da Educação, quando eu cursava Pedagogia na UFT. Era o primeiro dia de aula do primeiro período do curso, quando o professor solicitou que alguém da classe conceituasse o que entendia por “problema”. Diante das diferentes respostas, a maioria improcedente no entendimento do professor, ele apresentou uma definição que nunca esqueci. Disse ele: “Eu não falo russo e isso não é nenhum problema. Mas seu eu for para a Rússia, aí sim tenho um grande problema”. Então é isso. O fato de as escolas Apinajé Tekator e Mätyk das aldeias São José e Mariazinha não possuírem um Currículo Bilíngue e Intercultural, não era nenhum problema para mim. Em todo caso, a partir do momento em que professores e professoras indígenas e não indígenas, por reiteradas vezes, solicitaram minha contribuição no planejamento de algumas aulas e, posteriormente, também pessoas das comunidades<sup>8</sup>

<sup>7</sup> 4º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero – 2009”. Presidência da República Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Disponível: [statico.cnpq.br/portal/premios/2012/ig/pdf/spm\\_4premio\\_web.pdf](http://statico.cnpq.br/portal/premios/2012/ig/pdf/spm_4premio_web.pdf).

<sup>8</sup> Destaco os professores indígenas Vanderlei, Ana Rosa, Maria Célia, Valdir, Wilson. As professoras não indígenas Maria do Carmo, Adriana Vieira, dentre outras. Os anciões Sr. Alcides, Sr. Moises, Dona Josina, dentre outros.

colocarem diante de mim o anseio por um Currículo que contemplasse elementos da língua e da cultura Apinajé, requerendo que eu os auxiliasse, aí sim, eu estava verdadeiramente diante de um problema.

Na realidade, o imperativo da construção de um projeto educativo que promova um Currículo Intercultural, Bilíngue e Diferenciado, bem como a implantação do Projeto Político Pedagógico (PPP) para as escolas das comunidades indígenas Apinajé, são lacunas que identificamos a partir de trabalhos realizados em diferentes momentos (ALMEIDA, 2010, 2011, 2012). Essas são problemáticas que têm, ao longo dos anos, limitado os esforços dos professores Apinajé no tocante ao Ensino Bilíngue e Intercultural nos diferentes níveis: Ensino Fundamental, em sua nova configuração de nove anos, os três anos das séries que compõem o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos, conforme Francisco Edvigés Albuquerque (2011). Reitero que a Educação Infantil das crianças Apinajé até os seis anos de idade é prerrogativa da família e se efetiva no cotidiano da vida nas aldeias, não na escola.

Acredito, no entanto, que a importância da pesquisa está, dentre outras inferências, na realização de um estudo que forneça subsídios fundamentais para a construção de um Currículo, o qual considere a interculturalidade e o bilinguismo como práticas educativas viáveis a partir da situação sociolinguística e do letramento das comunidades. Um Currículo que contribua, efetivamente, para que os professores indígenas tornem-se autores e atores na implementação de propostas pedagógicas compatíveis com a realidade das escolas. Propostas que interfiram positivamente nas limitações que os professores enfrentam no exercício da docência, e que os tornem agentes de modelos próprios de ensino e de aprendizagem que contemple o contexto indígena. Nessa perspectiva, entendo que a pesquisa que realizamos oferece uma importante contribuição para as escolas Apinajé, não apenas porque sugere ações para um Currículo Bilíngue e Intercultural, mas também pelo fato de buscar desenvolver atitudes de valorização da língua indígena e de respeito por sua cultura, seus ritos, mitos, costumes, suas formas de ser e de viver, constituindo-se em instrumento de defesa diante das determinações da sociedade nacional. Ademais, uma educação com visão crítica revela-se como primordial, pois possibilita aos Apinajé interpretar e interpelarem os discursos que a sociedade majoritária estabelece, não se deixando dominar pela ação hegemônica de sua linguagem oficial.

Nesse sentido, e considerando que as escolas das aldeias Apinajé não possuem um Projeto Educativo; que os professores e as professoras indígenas, no início de cada ano letivo, recebem da Secretaria de Educação do Tocantins (SEDUC) um Currículo com as mesmas disciplinas e os mesmos conteúdos programáticos das escolas da sociedade envolvente; que



esse Currículo é monolíngue em Português e que esta é uma segunda língua falada por professores e estudantes indígenas; que a construção de um Currículo Intercultural e Bilíngue é uma reivindicação dos professores Apinajé e das lideranças das aldeias; que um Currículo que contemple os aspectos sociohistóricos e linguísticos dos povos indígenas é um direito contemplado no artigo 210 da Constituição Federal do Brasil (1988). Considerando tudo isso, cabe supor que a implantação de um Currículo Bilíngue e Intercultural poderá intervir positivamente na situação sociolinguística identificada em pesquisa anterior (ALMEIDA, 2012). Uma situação em que o uso da Língua Portuguesa atingiu diferentes domínios sociais das aldeias São José e Mariazinha, que são de exclusiva competência da Língua Apinajé.

Com efeito, na pesquisa atual trabalhamos com a possibilidade de que, a partir de ações que privilegiem a língua em situação de uso, a Etnossociolinguística e o Letramento possam contribuir para a preservação da identidade étnica, cultural e linguística do grupo, cooperando para que permaneçam vivos aspectos de sua tradição oral, de modo que ofereçam resistência às investidas da sociedade hegemônica que, sistematicamente, impõe aos grupos minoritários ações que aniquilam a herança cultural dos seus ancestrais. Uma educação que contribua de forma emancipatória e participativa para a valorização, revitalização e manutenção da cultura e da Língua Apinajé, considerando a necessidade que os indígenas têm de constituir uma escola pensada por eles. Escola essa, que possua um projeto educacional em que o material didático, em todos os níveis de ensino, seja construído a partir da realidade e do contexto indígenas. Um projeto educativo que viabilize a construção de um Currículo que faça frente às inevitáveis perdas linguísticas das sociedades minoritárias, que historicamente encontram-se em desvantagem em relação à sociedade nacional.

No tocante às aldeias indígenas Apinajé de São José e Mariazinha, a pesquisa revelou que elementos da cultura não indígena, compulsivamente vão incorporando o cotidiano de seus habitantes. Na Mariazinha, por exemplo, o artesanato e as pinturas corporais são muito pouco praticados e os indígenas vivem um avançado processo de transculturação<sup>9</sup>, fenômeno cada vez mais recorrente entre os povos indígenas brasileiros. Segundo Albuquerque (2007), é perceptível, no cotidiano dos Apinajé de Mariazinha, atitudes culturais e linguísticas próprias da cultura não indígena. Este é um fator que se expande na medida em que os casamentos mistos

---

<sup>9</sup> A transculturação pode ser o resultado da conquista e dominação, mas também da interdependência e acomodação, sempre compreendendo tensões, mutilações e transfigurações. Tantas são as formas e possibilidades de intercâmbio sociocultural, que são muitas as suas denominações: difusão, assimilação, aculturação, hibridação, sincretismo, mestiçagem e outras, nas quais se buscam peculiaridades e mediações relativas ao que domina e subordina, impõe e submete, mutila e protesta, recria e transforma (OTÁVIO IANNI, 1996, p. 153-154).

entre indígenas e não indígenas ocorrem. Em outro momento, Albuquerque (2011) assegura que, na língua falada nessa comunidade, são visíveis algumas transformações em suas estruturas fonética e fonológica, causando perda em suas identidades linguística e étnica, tendo como consequência o fato de os indígenas poderem tornar-se, num curto espaço de tempo, monolíngues em Português.

Dito isso, descrevo a seguir a estrutura organizacional da Tese, os capítulos e sua arquitetura, fazendo uma explanação mais demorada sobre o título, notadamente em relação à “Etnossociolinguística”, pelo teor inovador que a palavra representa. Ademais, uma preocupação constante durante todo o processo da escrita foi manter uma coerência sistêmica em relação aos elementos constitutivos da Tese, isto é, que o título contemplasse o tema da pesquisa; que as perguntas estivessem de acordo com o título; que os objetivos respondessem às perguntas norteadoras; que as asserções corroborassem perguntas e objetivos; e, por fim, que a metodologia utilizada possibilitasse realizar essas tarefas. Todavia, ao me deter mais demoradamente sobre as bases teóricas e metodológicas da Tese, percebi que uma nova teoria emergia. Isso porque o contexto interétnico e transdisciplinar que os dados revelaram, ao serem confrontados com as teorias em movimento, apresentava lacunas que dificultavam a compreensão de algumas constatações. Por exemplo, a percepção do que era linguístico, sociolinguístico ou etnográfico, considerando cada uma dessas teorias em um contexto onde bilinguismo e letramento, elementos constitutivos de uma etnografia crítica num cenário intercultural, foram identificados a partir de uma situação de conflito linguístico no ambiente escolar.

Com efeito, foi a partir de uma ação cognitiva<sup>10</sup> mais elaborada que chegamos ao termo “Etnossociolinguística”, o qual, por ser a primeira vez que vem a público, classificamos como “neologismo”. A emergência da Etnossociolinguística ocorreu quando o Grupo de Estudos SOLEDUC<sup>11</sup>, discutindo acerca da Etnografia e da Sociolinguística em contextos complexos como aldeias indígenas e comunidades quilombolas, percebeu que a Etnografia e a Sociolinguística expandiam-se além das fronteiras investigativas e linguísticas, imbricando para uma “Etnossociolinguística”. Esclarecemos, não obstante, que o termo

---

<sup>10</sup> Cognitivo diz respeito à ação de adquirir conhecimento a partir de uma teoria.

<sup>11</sup> Grupo de Estudos coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa, do qual eu sou integrante, que agrega pesquisas realizadas no âmbito da (Socio)linguística e dos letramentos múltiplos realizadas em diferentes contextos sociais, que abrangem a investigação na língua, linguagem, diversidade cultural e identitária, principalmente em comunidades tradicionais (quilombolas e indígenas), contemplando a educação numa concepção Inter e Transdisciplinar.

Etnossociolinguística vai muito além da simples aglutinação do radical grego “*ethos*”<sup>12</sup> ou “*etno*”<sup>13</sup>, da palavra “Etnografia” e da “Sociolinguística” como à primeira vista seu léxico pode anunciar. Tem a ver, pois, com a sociedade indígena onde a pesquisa se situa, suas peculiaridades étnicas, identitárias, culturais, linguísticas e (Socio)linguísticas; sua estrutura social complexa; seu sistema dual; suas metades cerimoniais; seus ritos, mitos e aspectos cosmológicos. Incorpora as configurações subjetivas que se entrelaçam na dinâmica da interculturalidade e da fronteira étnica e linguística às quais os indígenas estão expostos. Nesse sentido, o “*etno*” da “Etnossociolinguística” é uma adaptação de “*eta*” referente a “*ethos*”, que, nessa perspectiva, designa a morada do homem e do animal “*zoon*” em geral. Segundo Lucas Mello Carvalho Ribeiro, Ariana Lucero e Eduardo Dias Gontijo (2008, p. 127), esse sentido de pertença a um lugar de estada permanente e habitual, tem a ver com a noção de abrigo protetor (morada), a partir da raiz semântica de “*ethos*” como costume, formas de vida e ação.

No tocante ao complemento “sociolinguística” que compõe ao lado do radical “*ethos*” o vocábulo “Etnossociolinguística”, sua conotação é mesmo de uma língua em situação de interação em um contexto como é descrito no parágrafo anterior. Aqui a Etnografia da Comunicação, vertente que integra a Sociolinguística qualitativa, conforme Stella Maris Bortoni-Ricardo (2014, p. 103) e Roberto Gomes Camacho (2013), ocupa-se em analisar os “eventos de fala”, notadamente os preceitos que direcionam a seleção que o falante opera em função da interação que ele mantém com um interlocutor; tem a ver com o assunto, a conversa e outras circunstâncias da ação comunicativa. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005, p. 62-63) contribui problematizando a questão dos “recursos comunicativos em um contexto etnográfico”, considerando a diversidade presente nas estruturas sociais e a investigação de fatores socioecológicos determinantes da distribuição desigual, do que Pierre Bourdieu (1991) denomina como capital linguístico. Para esse autor, capital linguístico é um subconjunto do capital cultural<sup>14</sup>, o qual é adquirido primeiro pela família e se manifesta através do estilo

<sup>12</sup> Ethos, na Sociologia, é uma espécie de síntese dos costumes de um povo. O termo indica quais os traços característicos de um grupo humano qualquer, que o diferencie de outros grupos sob os pontos de vista social e cultural. Portanto, trata-se da identidade social de um grupo. Ethos significa o modo de ser, o caráter. Isso indica o comportamento do ser humano e originou a palavra ética. Ampliando, a palavra *ethos* tem origens na Grécia Antiga e significa valores, ética, hábitos e harmonia. É o "conjunto de hábitos e ações que visam ao bem comum de determinada comunidade". Ainda mais especificamente, a palavra *ethos* significava para os gregos antigos a morada do homem, isto é, a natureza. Uma vez processada mediante a atividade humana sob a forma de cultura, faz com que a regularidade própria dos fenômenos naturais seja transposta para a dimensão dos costumes de uma determinada sociedade. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Etho>. Acesso: 24-out-2015. 13h28min.

<sup>13</sup> Etno, do grego *ἔθνος*, *ethno* - nação, povo - que aglutinado a *γράφειν*, *graphein* – escrever – dar origem ao termo Etnografia. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Etnografia>. Acesso: 30-out-2015. 15h06min.

<sup>14</sup> Segundo Lilian Alfaia Monteiro e Alketa Peci (2014, p. 2), o capital cultural foi um conceito que surgiu para explicar as diferenças de rendimento escolar entre crianças de diferentes classes sociais, contrapondo-se às visões

linguístico, evidenciado pela habilidade de demonstrar competência no uso da linguagem, com capacidade (competência linguística) de decifrar e manipular complexas estruturas linguísticas. Ampliando essas argumentações, Bourdieu (1991) propõe que a competência linguística pode ser avaliada por critérios acadêmicos e depende, assim como outras dimensões do capital cultural, do nível de educação medido em termos das qualificações obtidas e da trajetória social do sujeito. Segundo Rosineide Magalhães de Sousa (2006), o conceito de capital linguístico em Bourdieu se reveste de valores simbólicos gerando estratégias para a aquisição da Língua Portuguesa, na medida em que favorece também a aprendizagem desta.

Ainda refletindo acerca de capital linguístico na concepção bourdieuana, e correlacionando-o com as intersubjetividades que dialeticamente se manifestam na trama das “Configurações Etnossociolinguísticas”, encontro em Albertina Mitjans Martínez (2012) proposições que contribuem para um efetivo entendimento do que estou argumentando. Segundo essa autora, a condição de sujeito está estreitamente ligada à forma como se estabelece a relação entre o indivíduo e as instituições sociais, o que tende para as subjetividades individual e social, num acoplamento identitário e ideológico, uma vez que sujeito, identidade e ideologia estão indissociavelmente conjugados ao capital linguístico que se expande e se justapõe ao contexto etnossociolinguístico. Nessa perspectiva, a (Socio)linguística, que se ocupa em estabelecer conexões entre as línguas em situação de uso e os membros de duas ou mais comunidades, tem seu campo de abrangência ampliado na medida em que as sociedades, de forma interacional constituem e constroem suas subjetividades<sup>15</sup>. É, então, na trama das relações intersubjetivas que a língua promove uma ação catalisadora no âmbito dos domínios sociais onde ocorrem as trocas simbólicas e linguísticas entre os sujeitos, imbricando para a Etnossociolinguística.

Assim posto, passo a descrever a Tese em seu desenho textual. No primeiro capítulo faço uma apresentação que também é a introdução, quando desvelo teoricamente o título em consonância com o tema estudado e todos os elementos que constituem o seu arcabouço teórico, isto é, como se deu a evolução do tema, desde o acoplamento das ideias até a composição dialógica entre os dados e a frente teórica que os validam. Segundo Clifford Geertz (2014), o

---

que fazem referência às aptidões “naturais” dos alunos. Sua transmissão hereditária é corroborada no sistema de ensino, onde a estrutura social é reproduzida. O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado. Fonte: <http://www.anpad.org.br/>. Acesso: 28-mai-2015. 09h58min.

<sup>15</sup> A concepção de subjetividade a que me reporto é a de Fernando Gonzáles Rey (2007), ou seja, a subjetividade vista numa perspectiva histórico-cultural com valor heurístico para as ciências do homem e que está presente na sua dupla condição de processo e configuração.

arcabouço teórico considera o papel das teorias nos estudos de natureza interpretativistas, configurando-se mesmo como um instrumento que favorece não somente a criação, mas a percepção da natureza social da pesquisa, atribuindo sentidos e construindo redes conectivas de novos conhecimentos. O capítulo 2 descreve os procedimentos metodológicos na seguinte ordem: O contexto da pesquisa; Etnografia; Etnografia colaborativa e participante; Etnografia crítica; Etnografia e Educação; Pesquisa qualitativa; A pesquisa etnográfica nas aldeias São José e Mariazinha; Informações sobre o trabalho de campo: sete anos de etnografia; Seleção, redação, interpretação e análise dos dados; A Perspectiva Transdisciplinar da pesquisa na realidade Indígena Apinajé: A Lógica do Terceiro Incluído; Postura Ética e Êmica: um construto social.

O capítulo 3 “O Brasil Indígena: uma breve descrição etnográfica” delinea sucintamente os indígenas do Brasil, com destaque para os povos do estado do Tocantins da seguinte forma: Povos Indígenas do Brasil e o Tocantins Indígena. No capítulo 4, faço a descrição etnográfica dos Apinajé, a partir da seguinte configuração: Os Apinajé; Local da pesquisa; Origem; Nome; Histórico; Contato; Morfologia da Sociedade Apinajé: Organização Social; Os *Kiyê*; Os Apinajé e sua organização dual: as metades *Kolti* e *Kolre*; População; As aldeias; Aldeia São José; Aldeia Mariazinha; Família; Rituais e Cerimoniais; Casamento; Cultura tradicional; *Pàrkaper*: Ritual Sagrado do Povo Apinajé; *Měôkrepôxrunhti*: A história de um Guerreiro Apinajé; Artesanato; Cosmologia; Situação atual. No capítulo 5 apresento as teorias dos estudos da Sociolinguística e da Etnolinguística, ordenados da seguinte forma: Sociolinguística: uma síntese histórica; Sociolinguística: Concepção Social da Língua ou Sociologia da Linguagem? Sociolinguística Interacional e Variacionista; Sociolinguística e Educação; Etnografia da Comunicação; Línguas em Contato; Multilinguismo; Bilinguismo; Bilingualidade; Empréstimos Linguísticos; Conflito Linguístico; Educação Bilíngue; Etnolinguística; Identidade e Língua; Identidade Étnica.

Nessa mesma direção, o capítulo 6 apresenta conceitos e definições de Letramento, Currículo, Diversidade Cultural e Educação Indígena Bilíngue e Intercultural, dispostos assim: Por uma Etnografia do Letramento; Currículo; Currículo Bilíngue e Intercultural; As línguas das escolas indígenas Apinajé: Língua Materna ou Portuguesa? A Língua Apinajé: estrutura grafia e pronúncia; A Escola Indígena Apinajé e o ensino de Línguas; A Escola e o seu papel no contexto indígena Apinajé; Diversidade Cultural e Educação Intercultural; Educação Intercultural (Indígena Bilíngue e Diferenciada); Educação Indígena Apinajé; Propondo uma relação intercultural na sala de aula: epistemologia da Práxis. O Perfil Sociolinguístico das

comunidades indígenas Apinajé de São José e Mariazinha é o tema do capítulo 7, que apresenta, sistematicamente, dados da pesquisa etnográfica e sociolinguística assim concatenados: O Universo da Pesquisa; Domínios Sociais Apinajé: Preferências e Atitudes Linguísticas; Atitudes Linguísticas: comportamento usos e funções; Bilingualidade: o bilinguismo (Apinajé/Português) em situação de uso; Empréstimos Apinajé-Português; Empréstimos Lexicais Apinajé-Português; Empréstimos não lexicais Apinajé-Português; Empréstimos Semânticos Apinajé-Português. Ainda em relação à análise dos dados, o capítulo 8 apresenta uma segunda etapa da aplicação do questionário tratando de: Letramento(s) e etnografia nas aldeias Apinajé; O Letramento Indígena Apinajé e as práticas da oralidade; Relação dos Apinajé com material escrito. O capítulo 9 discorre sobre a Tese em sua configuração empírica, isto é, delinea as contribuições das categorias teóricas elencadas e estudadas, para o Currículo.

Todos os capítulos dialogam sistematicamente com os dados da pesquisa de forma Inter e Transdisciplinar, de tal modo que a sequência de excertos, tabelas e gráficos, anunciam um Letramento na perspectiva da multimodalidade<sup>16</sup>. Por se tratar de uma etnografia ampla, fotografias e figuras devidamente referenciadas e consentidas em publicar, se constituem como recursos que possibilitam ao leitor um mergulho no universo Apinajé, numa cronologia que começa no século XVIII e se estende até os dias atuais. Ademais, a complexidade da Tese, suas múltiplas frentes teóricas e diferentes categorias de análise, exigiram um esforço supremo em relação à escolha da bibliografia e um cuidado redobrado no que concerne à questão da autoria. Afinal a ética, construto social como qualquer outro, exige do etnógrafo um compromisso radical com seus pares. Se a ideia não é minha tenho, obrigatoriamente, o dever de revelar qual fonte foi consultada. Por isso, essa Tese tem 26 páginas só com a lista de referências e mais de 230 notas de rodapé. Muito mais do que atender às recomendações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), buscamos prestigiar pesquisadores que nos precederam, sem os quais não teríamos conseguido sequer começar esse trabalho.

---

<sup>16</sup> Os Letramentos, tipos e modelos, são devidamente discutidos e esclarecidos nos capítulos 6 e 8 dessa Tese.

## 2. PERCURSOS METODOLÓGICOS

*Já não se fala mais em índio (que é uma categoria ideológica, social e historicamente determinada) para se falar em Apinajé, em Kanela, em Krahô, em Kayapó... Abandona-se o “bom selvagem” para se tentar mostrar o homem Apinajé real, conquanto membro de uma totalidade organizada de homens que ordenam o mundo do mesmo modo. Deixa-se de lado a ficção sobre o mundo tribal, para se descrever como uma sociedade indígena opera no terreno, com suas regras, suas ideias e suas contradições.*

**Roberto da Matta**

### 2.1. Considerações iniciais

Neste capítulo, descrevo os procedimentos metodológicos, apresento as perguntas norteadoras, os objetivos e asserções da pesquisa. Consta também o contexto etnográfico em que a mesma se realizou, situando os Apinajé e os instrumentos que permitiram o trabalho de campo. Recorro aos estudos de Frederick Erickson (1984; 1986; 1988); Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (1989); Stella Maris Bortoni-Ricardo (2009; 2011); Jim Thomas (1993); Marli Eliza D. A. de André (2004); Rosineide Magalhães de Sousa (2006); Florence Beaud e Stéphane Weber (2007); Teun Adrianus Van Dijk (2001; 2012); Terezinha de Jesus Machado Maher (2007; 2010) e Francisco Edviges Albuquerque (1999; 2010), dentre outros.

### 2.2. Bases teóricas e procedimentos metodológicos

Conforme afirmei anteriormente, a abrangência do contexto da pesquisa e a complexidade da temática comportam diferentes categorias de análise e múltiplas frentes teóricas. As áreas e subáreas do conhecimento e categorias elencadas, quais sejam: Etnografia, (Socio)linguística, Letramento, Currículo, Bilinguismo, Interculturalidade e Educação Indígena, dentre outros, se intercambiam, perpassando-se dialeticamente. Metodologicamente, a etnografia em suas vertentes crítica, participativa, interpretativa e educacional são os pilares da pesquisa. O objetivo deste capítulo é apresentar os fundamentos e o fazer etnográfico-crítico-colaborativo no qual a Tese se insere. Além disso, apresento a arquitetura da Tese em aquiescência com os pressupostos teóricos e metodológicos que possibilitaram a concretização da pesquisa, a qual se efetivou mediante utilização, com as devidas adaptações, de estudos de Maher (2010) e Albuquerque (1999), tendo como fundamentação um questionário de Joshua

Fishman (1967). Saliento que Maher e Albuquerque são pesquisadores que têm se dedicado a estudar os povos indígenas do estado do Acre e do Tocantins, em seus aspectos linguísticos, culturais e educacionais. Nessa perspectiva, apresento os pressupostos teóricos e as orientações metodológicas da pesquisa, uma etnografia realizada nas aldeias indígenas Apinajé de São José e Mariazinha, conforme o diagrama na figura 1 a seguir.



Figura 1. Construto teórico metodológico da pesquisa<sup>17</sup>

Como podemos perceber, a Etnossociolinguística é um construto, isto é, perpassa as teorias da Etnografia, (Socio)linguística, Letramento e Currículo. É, pois, um desdobramento de Educação Linguística, que assume um novo contorno a partir do radical **Etno** que se juntando a qualquer palavra do Português, passa a dar sentido a uma situação. Exemplo é a **etnografia**, que significa literalmente a escrita de um grupo social e cultural, originando etnia – raça. **Etnia**, por seu turno, diz respeito a um grupo social, pessoas que compartilham cultura, origens e história. Isso porque a complexidade do contexto da pesquisa e suas idiossincrasias demandam a necessidade de se estabelecer não somente desdobramentos teóricos, mas também novos significados que venham atender às demandas que inevitavelmente ocorrem quando se estuda sociedades em contextos de minorias étnicas. Cabe supor que o termo minoria é utilizado para referenciar grupos humanos inferiorizados uns em relação a outros, em diferentes aspectos. Segundo Hannah Arendt (2008), as minorias são grupos de pessoas marginalizadas no seio de

<sup>17</sup> Fonte: Elaboração da autora.



uma sociedade hegemônica devido a aspectos sociais, econômicos, físicos, religiosos, linguísticos ou culturais. Como exemplo, a autora apresenta a insana perseguição às minorias (Judeus, Ciganos, Negros, Homossexuais, Deficientes Físicos, dentre outros), protagonizada pela Alemanha nazista em meados do século XX.

Com efeito, os procedimentos da pesquisa etnográfica e sociolinguística situam-se no trinômio “Perguntas-Objetivos-Asserções”, que responsivamente evolui para “Perguntas, Objetivos específicos e Subasserções”, seguindo essa ordem. O intuito é uma descrição o mais clara possível que permita ao leitor compreender a dialética presente em cada uma dessas categorias metodológicas, considerando o contexto em que a pesquisa se realizou. É, também, uma forma de delinear o encadeamento teórico, uma vez que o arcabouço epistemológico perpassa todos os capítulos da Tese. A figura 2, a seguir, permite visualizar essa ocorrência.



**Figura 2: Sequência responsiva da metodologia**

No tocante às perguntas de pesquisa, Sousa (2006, p. 10-11) afirma que ao entrar em campo, o pesquisador deve ter em mente algumas questões, tais como: “[...] o que pesquisar, qual o objeto de estudo, o que focalizar, o que observar”, pois a partir daí é possível elaborar e elencar as perguntas norteadoras da pesquisa, e foi assim que procedi. Segundo Augusto L. Moura Filho (2000, p. 19), “[...] as perguntas ocupam um lugar central na investigação etnográfica”. Erickson (1986) argumenta que, ao elencar perguntas orientadoras o pesquisador estará minimizando os percalços de campo, antevendo situações que possam interferir no bom andamento da investigação. Os objetivos, por conseguinte, são um pré-requisito obrigatório

para a realização de qualquer trabalho científico, respondem às perguntas da pesquisa e norteiam as asserções. Assim, o **Objetivo Geral é: “Revelar que a Etnografia a (Socio)linguística e o Letramento têm importantes contribuições para a implementação de um Currículo Bilíngue e Intercultural para a Escolas Indígenas Apinajé”**.

Já asserção é uma lógica proposição afirmativa ou negativa enunciada como verdadeira e justificada pelos fatos, que pode ser ratificada, ou não, conforme o andamento da pesquisa. Segundo Erickson (1990), asserções são pressuposições de teor empírico de que se valem etnógrafos e pesquisadores para gerar dados. Sousa (2006, p. 11) amplia esse entendimento afirmando que “[...] as asserções auxiliam-nos nas respostas e nos objetivos traçados, pois podem ser confirmados ou desconfirmados no transcorrer da observação e na fase de análise e interpretação dos dados”. Então, a **Asserção Geral é: “A Etnografia a (Socio)linguística e o Letramento dão suportes e diretrizes para a construção de um Currículo Bilíngue e Intercultural para as Escolas Indígenas Apinajé”**. Nesse sentido, apresento o quadro a seguir com a sequência progressiva da metodologia, incluindo perguntas, objetivos específicos e as subasserções da pesquisa.

**Quadro 1. Sequência progressiva da metodologia**

<b>PERGUNTAS</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>SUBASSERÇÕES</b>
Quais procedimentos da pesquisa etnográfica permitem a geração dos dados sociolinguísticos nas comunidades indígenas de São José e Mariazinha?”	Descrever procedimentos e instrumentos da etnografia que serão utilizados para a geração de dados da pesquisa sociolinguística nas aldeias indígenas Apinajé de São José e Mariazinha.	A etnografia oferece procedimentos e instrumentos que permitem a realização da pesquisa sociolinguística nas comunidades indígenas Apinajé de São José e Mariazinha.
Quais as contribuições que a Etnografia, a (Socio)linguística e o Letramento apresentam para a proposta de implementação de um Currículo Bilíngue e Intercultural para as escolas indígenas Apinajé?	Identificar as contribuições que a Etnografia, a (Socio)linguística e o Letramento propiciam para a proposta de implementação de um Currículo Bilíngue e Intercultural para as escolas Indígenas Apinajé.	Os procedimentos da pesquisa etnográfica e sociolinguística, permitem identificar as contribuições que a Etnografia, a (Socio)linguística e o Letramento oferecem para a idealização e construção de um Currículo Bilíngue e Intercultural para as escolas das aldeias Indígenas Apinajé.

<p>Quais bases teórico-metodológicas e categorias de análise permitem realizar a pesquisa etnográfica e sociolinguística nas comunidades Apinajé de São José e Mariazinha?</p>	<p>Identificar e apresentar as bases teórico-metodológicas e as categorias de análise que subsidiam a pesquisa etnográfica e sociolinguística, e também a geração de dados nas aldeias indígenas Apinajé de São José e Mariazinha.</p>	<p>A pesquisa etnográfica e sociolinguística, mediante suas bases teórico-metodológicas e categorias de análise, permite a geração de dados que podem auxiliar na proposta e implementação de um Currículo Bilíngue e Intercultural para as escolas indígenas Apinajé.</p>
<p>Qual a configuração étnica e linguística do Brasil indígena e quem são os povos indígenas que habitam no Estado do Tocantins?</p>	<p>Apresentar e descrever os indígenas do Brasil em sua configuração étnica e linguística, destacando a situação no Estado do Tocantins.</p>	<p>O Brasil possui uma ampla diversidade de povos indígenas e sua configuração étnica é tão complexa quanto a situação linguística, e o Estado do Tocantins é uma constatação dessa realidade.</p>
<p>Quem são os Apinajé, onde estão, quantos são, quais línguas falam, como se dá o contato com a sociedade envolvente e de que modo lidam com as questões ambientais, políticas e socioculturais da modernidade?</p>	<p>Delinear, expor e analisar dados informativos sobre os indígenas Apinajé, por meio de uma descrição etnográfica que revele sua situação atual, tendo em vista aspectos como demografia, educação, saúde e a assimétrica posição que se encontram em relação ao contato com a sociedade não indígena.</p>	<p>A pesquisa etnográfica permite identificar e descrever a Sociedade Apinajé, sua situação atual em relação aos aspectos socioculturais, ambientais, educacionais e linguísticos, considerando o permanente contato com a sociedade majoritária.</p>
<p>Quais as contribuições que a (Socio)linguística e o Letramento, em seu arcabouço teórico, oferecem para a Educação Escolar Indígena Apinajé e para a implementação de um Currículo Bilíngue e Intercultural que a sustente?</p>	<p>Apresentar o arcabouço teórico da (Socio)linguística e suas variantes, e do Letramento, identificando suas contribuições para a Educação Escolar Indígena Apinajé e a proposta de implementação de um Currículo Bilíngue e Intercultural.</p>	<p>O arcabouço teórico da (Socio)linguística e suas variantes, e também do Letramento, têm importantes contribuições a oferecer para a Educação Escolar Indígena Apinajé, notadamente em relação à implementação de um Currículo Bilíngue e Intercultural para as escolas de suas aldeias.</p>
<p>Qual o perfil sociolinguístico dos indígenas Apinajé das aldeias São José e Mariazinha?</p>	<p>Identificar, mediante os procedimentos da pesquisa etnográfica e sociolinguística o perfil sociolinguístico dos indígenas Apinajé das comunidades de São José e Mariazinha.</p>	<p>Os procedimentos da pesquisa etnográfica e sociolinguística permitem identificar o perfil sociolinguístico dos Apinajé das aldeias São José e Mariazinha, preferencialmente em relação ao bilinguismo e bilinguagem dos indígenas.</p>

Quais os tipos, modelos, eventos e práticas de letramento existentes nas comunidades indígenas Apinajé de São José e Mariazinha, e como é possível fazer esse diagnóstico?	Identificar, mediante uma pesquisa etnográfica e sociolinguística, o letramento dos indígenas, seus tipos, modelos, eventos e práticas, bem como a percepção da relação das comunidades Apinajé de São José e Mariazinha com a material escrito, considerando o bilinguismo e as línguas em situação de contato, Apinajé e Portuguesa.	A pesquisa etnográfica e sociolinguística pode desvelar não somente o letramento dos Apinajé, mas também seus tipos, modelos, eventos e práticas, e também permitem entender a relação que os indígenas mantêm com o material escrito, considerando as línguas em situação de contato, Apinajé e Portuguesa e o bilinguismo que daí provém.
--	--	---

Com efeito, os procedimentos da pesquisa etnográfica e sociolinguística permitiram responder às perguntas, alcançar os objetivos específicos e corroborar as subserções elencadas no quadro 1, que perpassam todos os capítulos da Tese. Assim, nesse capítulo respondo à seguinte pergunta norteadora: “Quais procedimentos da etnografia e que instrumentos serão utilizados na geração dos dados da pesquisa sociolinguística nas comunidades indígenas de São José e Mariazinha?” Busco, também, alcançar o objetivo específico que é “Descrever procedimentos e instrumentos da etnografia que serão utilizados para a geração de dados da pesquisa sociolinguística nas aldeias indígenas Apinajé de São José e Mariazinha”. Progressivamente, corroboro a subserção de que “A etnografia oferece procedimentos e instrumentos que permitem a realização da pesquisa sociolinguística nas comunidades indígenas Apinajé de São José e Mariazinha”. A seguir apresento o contexto em que se realizou a pesquisa.

### 2.3. O contexto da pesquisa

A pesquisa realizou-se no contexto indígena Apinajé. A concepção de contexto a que me reporto é de um construto social que se manifesta nas configurações subjetivas<sup>18</sup>. Segundo M. A. K. Halliday e R. Hasan (1989), constructo social é qualquer entidade institucionalizada ou artefato cultural num sistema social construído por participantes, numa cultura ou sociedade específicas. Um exemplo de construto social é o *status* social<sup>19</sup>. Esses autores argumentam que

<sup>18</sup> Segundo Fernando González Rey (2005, 2007), a configuração subjetiva é uma resposta à ação imediata do sujeito em interação com sua emocionalidade, em processos simbólicos, na complexa articulação entre o consciente e inconsciente da natureza humana.

<sup>19</sup> Tradução minha.

ainda nas primeiras décadas do século XX, Bronislaw Malinowski (1978) propôs uma importante teoria acerca do contexto social que ele denominou como contexto de uso, pois precisava de um termo que expressasse o ambiente, incluindo o aspecto verbal e o ambiente no qual o texto fosse falado, inferindo o termo *context of situation*. Sendo assim, o contexto de uso é, *a priori*, o ambiente onde a pesquisa é realizada. Não obstante, Malinowski (1978) precisou identificar outro tipo de contexto, que desse conta não só do que estava acontecendo, mas também dos aspectos culturais envolvidos, o que ele designou como contexto cultural.

Nessa perspectiva, Van Dijk (2001, p. 71) afirma que “[...] a teoria do contexto explica como os participantes são capazes de adaptar (a produção/recepção/interpretação) do discurso e a situação comunicativa interpessoal/social”, argumentando que no “contexto” a compreensão de situações e eventos específicos efetiva-se por meio de modelos mentais, sendo estes a representação individual, subjetiva, de um evento/situação presente na memória. Assim, a estrutura dos modelos mentais se define como um esquema que consiste em algumas categorias gerais, como o tempo, o lugar, os participantes, um evento ou uma ação. Um modelo mental representando uma experiência multidimensional.

## 2.4. Etnografia

A etnografia tem suas raízes na Antropologia social e uma de suas características é a descrição de povos isolados em contextos culturais específicos, tal qual as comunidades Apinajé. Com efeito, ainda nos últimos anos do século XIX e primeiras décadas do século XX os pesquisadores, antes de iniciarem estudos mais sistemáticos sobre uma determinada sociedade, descreviam outros povos por eles desconhecidos, conforme Ezpeleta e Rockwell (1989). A etnografia é, portanto, uma atividade oriunda da Antropologia, que tem por fim o estudo e a descrição dos povos, sua língua, raça, religião, educação, cultura, enfim, suas formas de ser e de viver. É, ademais, o modo de descrição da cultura material e imaterial de um povo e oferece parte das bases teóricas que constituirão a Etnossociolinguística. Ampliando esse entendimento, Erickson afirma que:

[...] Etnografia significa literalmente escrever sobre os outros. O termo deriva do verbo grego para escrita e do substantivo grego (ethnos) que se refere a grupos de pessoas que não foram gregos; por exemplo: társios, persas e egípcios. A palavra foi inventada no fim do século XIX para caracterizar cientificamente os relatos de narrativa sobre os modos de vida dos povos não ocidentais. Monografias etnográficas diferiam das descrições em livros que foram escritos por viajantes e que se tornaram populares entre os europeus

ocidentais educados com um interesse no exótico. Relatos de viajantes foram vistos por antropólogos como incompletas e superficiais. Etnografia foi considerada como mais completa e cientificamente substantiva (ERICKSON, 1988, p. 3).

No tocante à etnografia dos Apinajé, seus indícios dão-se ainda na primeira metade do século XX. Data de 1937 a primeira monografia descrevendo esse povo e foi escrita pelo etnólogo Curt Nimuendajú<sup>20</sup> (1983). Posteriormente, na década 1970, o antropólogo Roberto da Matta (1976) também visitou as terras Apinajé para colher dados de uma pesquisa de doutorado defendido na Universidade de Harvard (EUA), descrevendo a estrutura social dos Apinajé. Nos anos 1990 e primeira década do século em curso, os trabalhos de Francisco Edviges Albuquerque (1999; 2007; 2010; 2011; 2012; 2013), Odair Giralдин (2000; 2001) e Severina Alves de Almeida (2008; 2009; 2011; 2012), dentre outros, documentaram aspectos importantes do universo cultural, linguístico, cosmológico e educacional dessa etnia indígena. No período de 2012 a 2015, desenvolvemos uma pesquisa etnográfica e sociolinguística nas comunidades de São José e Mariazinha, abrangendo áreas da Sociolinguística e da Educação que relatamos nessa Tese. O intuito foi contribuir para a valorização dos aspectos culturais e linguísticos das comunidades, bem como para uma Educação Intercultural, Bilíngue e Diferenciada para as escolas de suas aldeias.

Clifford Geertz (1989, p. 15) adverte que praticar etnografia não é somente estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário. O que a define é o tipo de esforço intelectual que ela representa: um risco elaborado para uma "descrição densa". Para esse autor, a maior preocupação da etnografia é obter uma descrição, o mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das perspectivas imediatas que eles têm e de como eles agem. Essa descrição é sempre realizada com a comparação etnológica em mente. O objeto da etnografia é, portanto, esse conjunto de significantes em função dos quais os eventos, fatos, ações e contextos são produzidos, percebidos e interpretados, e sem os quais não existe como categoria cultural. Para Erickson (1988), a etnografia, de uma forma geral, como aquela encontrada na típica monografia etnográfica, é a sistemática tentativa em descrever e relatar analiticamente toda

---

<sup>20</sup> Curt Nimuendajú (1883-1945), etnólogo brasileiro de origem alemã, um dos pioneiros nos estudos relacionados às comunidades indígenas no Brasil. Nasceu Curt Unkel, em Jena, Alemanha, em 1883. Sem formação acadêmica, chegou ao Rio de Janeiro em 1903. Dois anos depois fixou residência em São Paulo e começou a dedicar-se às pesquisas sobre os povos indígenas. Naquele mesmo ano, entrou em contato com os Apapocuvás, um subgrupo Guarani do interior de São Paulo, cujo cacique o adotou como filho e lhe deu o nome Nimuendajú ("aquele que criou seu lar"). Morreu no igarapé Santa Rita, no norte do estado do Amazonas, em 1945, quando visitava os Tucano, conforme Severina Alves de Almeida e Eliana Henriques Moreira (2008, p. 2).

forma de vida do grupo humano estudado: sua economia, leis, sistemas familiares, religião, tecnologia, cosmologia, ciência, ritual, artes, linguagem e educação. É, portanto, na dialética da vertente da etnografia tradicional, ampliada com a etnografia crítica, antropológica, social, colaborativa, participativa e educacional, que realizamos a pesquisa com os Apinajé, o que em justaposição com a Sociolinguística, possibilitou a percepção da “Etnossociolinguística”.

#### **2.4.1. Etnografia colaborativa e participante**

A etnografia colaborativa se manifesta no âmbito da observação participante e se apresenta como um dos procedimentos mais usuais em contextos culturais complexos no campo das ciências humanas. Todavia, é importante esclarecer que etnografia participante não é sinônimo de etnografia colaborativa. Segundo Bortoni-Ricardo (2006), a etnografia colaborativa surge a partir das abordagens da teoria social crítica, com fortes conotações neomarxistas advindas dos manifestos da Escola de Frankfurt<sup>21</sup>, e tem como objetivo não somente descrever, conforme ocorre na etnografia convencional, mas também causar transformações para melhor no ambiente pesquisado. É, simultaneamente, hermenêutica e emancipatória e se caracteriza por ser um tipo de investigação científica na qual o pesquisador não age passivamente, e em sua ação busca entender o outro e assim ambos são coparticipantes na construção e transformação do conhecimento, conclui a autora.

No tocante à etnografia participante, Mércio Pereira Gomes (2013, p. 56) entende que esta consiste na atividade do pesquisador que busca compreender a cultura do outro por meio de uma vivência *in loco*, por um período longo e diário, preferencialmente morando com os nativos, “comer suas comidas, se alegrar em suas festas, e sentir o drama de ser outra cultura – tudo isso na medida do possível”. Assim agi durante o tempo que estive em campo nas aldeias indígenas de São José e Mariazinha, num período que se iniciou em 2008 e se estendeu até 2015<sup>22</sup>. Com efeito, a observação participante é uma fase da pesquisa etnográfica colaborativa e caracteriza-se por permitir ao pesquisador um contato pessoal – face a face – com o fenômeno pesquisado, mediante uma descrição detalhada da perspectiva dos sujeitos, o que pressupõe

---

<sup>21</sup> A Escola de Frankfurt teve origem a partir de 1924 com a criação do Instituto de Pesquisa Social, e abarca um período tão amplo que se confunde, de certa forma, com a própria história do século XX. “A Escola de Frankfurt surgiu com o claro propósito de tentar instaurar uma teoria social capaz de interpretar as grandes mudanças que estavam ocorrendo no início do século” (HEIJI TANAKA, 2001, p. 81). Ler mais: <http://www.portalconscienciapolitica.com.br/filosofia-politica/filosofia-contemporanea-escola-de-frankfurt>. Acesso: 10-nov-2015. 21h43min.

<sup>22</sup> Esclareço que a pesquisa será retomada em 2016 (Pós-doutoramento), para a construção do Currículo Bilíngue e Intercultural para as Escolas Indígenas Apinajé, conforme proponho nessa Tese.

uma estadia “longa” em campo. Segundo Carlos Rodrigues Brandão (1982), a pesquisa participante é um importante instrumento de trabalho na construção do conhecimento, desde que tenha como objetivo compreender uma realidade. Para esse autor, o pressuposto é simples: todo ser humano é em si e por si mesmo uma fonte original e insubstituível de saber. Nesse sentido, a própria realidade oferece um repertório de experiências destinadas a superar a oposição sujeito x objeto, pesquisador x pesquisado, conhecedor x conhecido, no interior dos processos de produção coletiva do saber, visando geralmente a ações transformadoras.

Sendo assim, a pesquisa etnográfica exige que se recorra aos procedimentos da observação participante, numa ação colaborativa, e foi assim que procedemos no trabalho com as comunidades Apinajé das aldeias São José e Mariazinha. Para sistematizar o trabalho priorizei viagens periódicas às aldeias, pois, por seu teor descritivo, esse tipo de investigação requer um cuidado maior no que diz respeito à contemplação dos envolvidos, dos lugares que se frequenta, das atividades corriqueiras, isto é, de todos que interagem na dinâmica da vida nas aldeias. Isso porque estamos diante de uma realidade bem peculiar que se (re)produz mediante valores intrínsecos aos sujeitos e suas configurações. Desse modo, precisamos estar atentos aos seus costumes, ritos e cerimoniais para, a partir daí, estabelecer redes e teias de diálogos que favorecerão o fazer etnográfico colaborativo e participativo. Nessa perspectiva, Beaud e Weber (2007) contribuem com a constatação de que os eventos públicos, os ritos e cerimoniais são primordiais para o trabalho do pesquisador, para o etnógrafo, e se caracterizam como o momento em que ele poderá fazer contatos e observar postos. Para esses autores, perceber e interagir socialmente com os sujeitos é uma estratégia de seleção de dados do etnógrafo por excelência e, sendo assim, a observação continua sendo a principal ferramenta da etnografia, sua melhor estratégia. Por isso, justifica-se a necessidade de se observar constantemente também o entorno, desvelando o cotidiano das pessoas envolvidas no processo, por meio de um olhar atento. Porém é importante, segundo Erickson (1989), que não se confunda a observação como técnica de geração de dados, com a metodologia de observação participante que descreve ações e interações, considerando sempre o contexto na descrição dos sistemas de significados culturais das pessoas estudadas, o que se estende além do teor descritivo de situações, ambientes, ou da simples reprodução de falas e depoimentos.



### 2.4.2. Etnografia crítica

Outra corrente etnográfica norteadora da pesquisa nas comunidades indígenas Apinajé, foi a etnografia crítica. De acordo com Thomas (1993), a etnografia crítica não é apenas uma teoria, mas uma perspectiva pela qual um pesquisador pode formular perguntas e estimular a ação. O objetivo é a emancipação cultural e ideológica dos membros de uma comunidade em um contexto peculiar. O autor admite que a etnografia crítica surge na esteira das teorias críticas, a partir da suposição de que as instituições culturais podem produzir uma falsa consciência em que o poder e a opressão são uma realidade, tomadas a partir de ideologias. Assim, uma etnografia crítica vai além de uma descrição da cultura, entrando em ação para a mudança, questionando ideologias. Estudos como os de Thomas Schwandt (1997), Moura Filho (2000), Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes (2011), corroboram essa teoria argumentando que a etnografia crítica tem tudo a ver com os estudos engajados na teoria crítica cultural, examinando questões políticas, sociais e econômicas em contextos mais amplos, focalizando aspectos relacionados às formas de opressão, conflito, disputas e poder. Nesse sentido,

[...] os etnógrafos críticos geralmente investigam lugares sociais, processos sociais e produtos culturais com o objetivo de desvelar desigualdades e, em última instância, contribuir para a resolução de problemas profundos da realidade social. A etnografia crítica foi inicialmente utilizada para referir-se à pesquisa educacional fundamentada nas teorias críticas de educação, teorias feministas e teorias neomarxistas (MAINARDES e MARCONDES, 2011, p. 427).

Em relação à origem do termo, esses autores informam que pesquisadores reconhecidos, a partir do final dos anos 1970 e início da década de 1980, e publicações do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham, Reino Unido, foram os percussores. Entretanto, Mainardes e Marcondes (2011) entendem que a etnografia crítica tem suas raízes na Escola de Chicago<sup>23</sup>, onde etnógrafos convencionais foram críticos de seu tempo, pesquisando populações socialmente marginalizadas, mudando o foco da pesquisa de um

---

<sup>23</sup> Escola Sociológica de Chicago, ou Escola de Chicago, surgiu nos Estados Unidos na década de 1910, por iniciativa de sociólogos americanos que integravam o corpo docente do Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, fundado pelo historiador e sociólogo Albion W. Small. Entre 1915 e 1940, a Escola de Chicago produziu um vasto e variado conjunto de pesquisas sociais, direcionado à investigação dos fenômenos sociais que ocorriam especificamente no meio urbano da grande metrópole norte-americana. Com a formação da Escola de Chicago, inaugura-se um novo campo de pesquisa sociológica, centrado exclusivamente nos fenômenos urbanos, que levará à constituição da denominada “Sociologia Urbana” como ramo de estudos especializados. Fonte: <http://educacao.uol.com.br>. Acesso: 28-ago-2014. 12h30min.

indivíduo ou grupo em situação de opressão, para uma análise das minorias e da dominação cultural.

Tomando como parâmetro os estudos de Thomas (1993), a pesquisa nas aldeias indígenas Apinajé apresenta-se como uma etnografia crítica, a partir das seguintes analogias:

- i) Os etnógrafos críticos são criadores ativos ao invés de sujeitos passivos de narrativas ou eventos e, dessa forma, esse tipo de etnografia exige um envolvimento pessoal ou intelectual com os sujeitos;
- ii) O pesquisador parte do estudo da literatura e reflexão sobre questões mais amplas como uma forma de selecionar os tópicos que serão incluídos na pesquisa. As fontes de pesquisa podem ser uma pessoa, um grupo, documentos ou qualquer artefato que incorpore significados culturais;
- iii) Na etapa de interpretação e análise de dados, o pesquisador busca identificar os meios pelos quais os símbolos da cultura criam relações assimétricas de poder, limitações ideológicas, crenças, normas e outras forças que distribuem os bens de forma desigual.

Mainardes e Marcondes (2011, p. 430) corroboram essas argumentações, quando afirmam que a etnografia crítica parte do compromisso do pesquisador em analisar as injustiças de um contexto particular. Não obstante, deve-se considerar a responsabilidade ética do pesquisador, “[...] o qual tem uma obrigação moral de contribuir para mudar as condições em direção a uma maior liberdade e equidade”, considerando também que são tarefas do etnógrafo crítico buscar desvelar aspectos aparentes, romper com o *status quo* e tornar explícito o funcionamento obscuro de subjugação, poder e controle, aspectos presentes em sociedades minoritárias que vivem num mesmo espaço geográfico em interação com outra sociedade que é dominante.

Nesse sentido, a etnografia realizada nas aldeias indígenas Apinajé São José e Mariazinha pode ser caracterizada como “crítica”. As comunidades, por manterem um contato ostensivo com a sociedade não indígena, enfrentam uma evidente heteronomia, presente em todas as atividades sociointeracionais e culturais. A língua materna e a cultura indígena se ressentem na medida em que essa relação se efetiva de forma assimétrica. Afinal, a globalização, ou mesmo a mundialização, aspectos recorrentes da modernidade a que todos os povos encontram-se expostos, não somente interferem e modificam as formas de convivência, notadamente em situações interculturais e interétnicas de sociedades minoritárias, como

também promovem e acentuam as desigualdades, quando caberia, minimamente, aproximar as diferenças.

No tocante à educação escolar Apinajé a situação é conflitante. Os professores indígenas não têm autonomia sobre o currículo e o material didático é o mesmo das escolas da sociedade nacional. Saliento que os professores indígenas ministram aulas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo que na fase seguinte, bem como no Ensino Médio, a maioria dos professores não é indígena, uma vez que a formação de alguns professores indígenas ainda não atende às exigências da legislação em vigor. Some-se a esses eventos o problema de os professores não indígenas não falarem, não entenderem, nem escreverem na língua falada pelos alunos. Então, as comunidades reivindicam um projeto educativo que esteja em sintonia com o contexto, onde o Currículo seja Intercultural e Bilíngue (Apinajé/Português). Desse modo, o meu compromisso com os indígenas é propor formas de elaboração desse Currículo, a partir de uma solicitação de professores, alunos e lideranças das aldeias, numa proposta de construção coletiva de sistematização das ações dos professores na sala de aula e fora dela, a partir de uma etnografia crítica.

Segundo Gary L. Anderson (1989), etnógrafos críticos produzem pesquisas sensíveis em relação à dialética entre a estrutura social, construtos sobre os sujeitos, bem como a autonomia relativa à ação humana. É, portanto, fundamental que se considere as pessoas envolvidas no processo investigativo, respeitando suas idiossincrasias. Assim posto, ilustro a situação relatando momentos de apreensão que vivenciei num determinado período que estive na aldeia São José, quando presenciei a ação de um pesquisador indiferente ao contexto em que se encontrava. Percebi que a professora sentia-se constrangida e desconfortável com a insistência do pesquisador para realizar uma produção escrita com os alunos, que deveria ser um texto dissertativo em Língua Portuguesa. Os alunos eram de uma turma do sexto ano<sup>24</sup> que assistiam a uma aula de Língua Portuguesa e, segundo a professora, não tinham habilidades suficientes para atender ao que foi solicitado. Porém, o pesquisador insistiu, chegando mesmo a ser inconveniente por solicitar a presença do diretor da escola. O diretor então pediu que os alunos fizessem o texto e a professora, preocupada, recolheu o material, constatando apreensiva que a maioria escreveu apenas um pequeno parágrafo sem sentido.

---

<sup>24</sup> Os professores da Escola Mãtyk da aldeia São José têm o procedimento de juntar mais de uma turma numa mesma sala de aula e num mesmo horário. São professores que percebem a necessidade unir as classes com alunos de uma turma mais adiantada, devido às dificuldades que enfrentam para ministrar determinados conteúdos, pois percebem que eles não aprenderam o que foi ensinado no ano anterior.

Saliento, no entanto, que tal atitude por parte de pesquisadores nas aldeias Apinajé é recorrente. É fato, e percebi isso em minha estadia com os indígenas, principalmente nas escolas, a chegada de pessoas estranhas à comunidade, com um documento da FUNAI autorizando sua entrada, mas sem o consentimento ou mesmo o conhecimento prévio dos indígenas. Por serem pretensos “Mestres” ou “Doutores”, os professores indígenas sentem-se na obrigação de atender a essas pessoas, as quais fazem perguntas, escrevem o que bem entendem, sem nenhum compromisso de uma devolutiva, sem ética alguma. Os danos que essa postura causa aos indígenas são enormes, contribuindo para que a situação da educação escolar esteja cada dia mais precária. Por isso, a etnografia crítica na pesquisa com os indígenas Apinajé assume uma relevância incontestável, com a pesquisadora assumindo o compromisso de devolver para as comunidades o trabalho final e, de preferência, com contribuições para as escolas.

Com efeito, a opção pela etnografia crítica deu-se, dentre outras premissas, em função de os Apinajé serem um grupo indígena com características socioculturais e antropológicas muito específicas; por estarem envolvidos em um contexto peculiar; por terem uma estrutura social complexa; por apresentarem um universo cosmológico imensurável e serem falantes de uma língua nativa pertencente a um Tronco Linguístico e a uma Família Linguística cientificamente catalogados; enfim, por serem portadores de uma cultura refinada com elementos e identidades particulares. Sendo assim, encontro em Thomas (1993) argumentos que legitimam o fazer etnográfico crítico no contexto indígena Apinajé. Ademais, esse é um procedimento que se materializa mediante um estilo de análise e discurso incorporado à etnografia convencional, permitindo uma interpretação qualitativa dos dados pesquisados. Assim, faço uso do paradigma interacionista<sup>25</sup>, refletindo sobre os conceitos alternativos perante uma rede de significados, valores, crenças, ideologias e identidades, em suma, cultura.

### **2.4.3. Etnografia e Educação**

Apesar de os primeiros registros etnográficos virem a público no *intermezzo*<sup>26</sup> entre os séculos XIX e XX é só nos anos 1970 que os pesquisadores em educação começam a se interessar pela aplicabilidade da etnografia na educação. Para André (2004, p. 36), tais estudos apresentam-se mesmo como “análises de interação”, e, neste caso, objetivam estudar as interações da/na sala de aula, formar professores ou medir a eficiência de programas de

---

<sup>25</sup> O paradigma interacionista se desenvolve a partir da teoria do interacionismo, cuja característica principal é a interação entre a pessoa e a cultura, conforme Lev. S. Vygotsky (1987).

<sup>26</sup> Do italiano, intervalo.

formação. Essa autora identifica as interações da sala de aula como *lócus* de uma cultura específica, que deve ser apreendido por meio de densas observações (GEERTZ, 1989), e efetivados mediante entrevistas e análises documentais do ambiente pesquisado. Quando os estudiosos das questões educacionais recorrem à abordagem etnográfica, eles buscam uma forma de retratar o que se passa no dia a dia das escolas, isto é, procuram desvelar a complexa rede de interações e intenções que constitui a experiência escolar diária, mostrando como se estrutura o processo de produção de conhecimento em sala de aula e a inter-relação entre as dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica. O objetivo primordial destes trabalhos é a compreensão da realidade escolar para, numa etapa posterior, agir sobre ela, modificando-a.

Esse foi um procedimento utilizado na pesquisa com as comunidades Apinajé de São José e Mariazinha, escolas Mãtyk e Tekator, respectivamente. O intuito foi descrever as cenas observadas e ao mesmo tempo desvelar suas múltiplas e variadas significações, para obter bases e subsídios que auxiliem na proposta de um Projeto Currículo Bilíngue e Intercultural. Segundo Sousa (2006, p. 10), a vertente da etnografia educacional “faz uso dos mesmos procedimentos da etnografia convencional e vem sendo adotada por pesquisadores interessados em educação e letramento”. É nessa perspectiva que realizamos a pesquisa. Ademais, meu papel como pesquisadora etnográfica numa realidade indígena foi de parceria com as comunidades, partindo do pressuposto de que o trabalho a ser realizado é resultado de um consenso. É, pois, uma ação colaborativa que busca apresentar alternativas para a construção e implementação de um Currículo para as escolas das aldeias. Ademais, os Apinajé reivindicam uma escola que seja um local onde a língua e a cultura indígenas estejam no mesmo nível de importância que têm a língua e a cultura da sociedade nacional. Um local onde as subjetividades sejam não somente respeitadas, mas também construídas dialeticamente, sendo a educação escolar desenvolvida a partir da constituição de projetos educativos e currículos indígenas.

Ressalto, ademais, que a pesquisa etnográfica no ambiente escolar, isto é, na sala de aula das escolas das aldeias, foi realizada em turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, mas por um período não muito longo. Isso porque percebi, em experiências anteriores (ALMEIDA, 2009, 2010, 2011), que a presença de qualquer pessoa durante as aulas causa certo constrangimento, tanto por parte de alguns professores como dos alunos, interferindo no andamento das aulas. Todavia, e mesmo sentindo que eu era bem-vinda àquele espaço, percebi que os alunos, principalmente as crianças, se dispersavam, o que atrapalhava a concentração e, conseqüentemente, a apreensão dos conteúdos. Essa foi uma preocupação que sempre me

adveio e penso que é uma postura que deve ser de todos os pesquisadores em educação, independentemente do contexto onde estão trabalhando. Vale lembrar que a etnografia educacional tem se apresentado como aporte metodológico de Dissertações e Teses orientadas pela pesquisadora Stella Maris Bortoni-Ricardo<sup>27</sup>, principalmente em relação à prática pedagógica do professor em sala de aula envolvendo o letramento.

Segundo André (1997), outra área que favoreceu a justaposição da etnografia com a educação foi a da avaliação curricular, cujo marco foi um seminário realizado em 1972, em Cambridge (Inglaterra). Nesse evento foram discutidos métodos alternativos de avaliação curricular, cujas propostas foram reunidas no livro *Beyond the numbers game*<sup>28</sup>, publicado em 1977, com autoria de Hamilton *et alii*. Um trabalho de destaque no encontro, de acordo com André (1997), foi o de Parlett e Hamilton, que faz uma crítica veemente ao paradigma então vigente nas pesquisas avaliativas, sugerindo como alternativa uma abordagem iluminativa, fundamentada na abordagem socioantropológica. A vantagem dessa abordagem está na atenção que é dada ao contexto, pois segundo André (1997) é no contexto em que se desenvolvem as práticas escolares, considerando as dimensões sociais, culturais e institucionais que cercam cada programa ou situação investigada, retratando os pontos de vista dos diferentes grupos envolvidos no programa ou na situação avaliada.

#### **2.4.4. Pesquisa qualitativa**

Estudos como os de Ezpeleta e Rockwell (1989) sustentam que a etnografia tem sua procedência na abordagem qualitativa em pesquisa, e sua aplicabilidade na educação se justifica pela constatação de que os métodos de investigação próprios das ciências naturais, não atendiam às complexas subjetividades em que o cenário pesquisado está envolto. Surge, então, o interesse pelo desenvolvimento de metodologias mais adequadas ao entendimento do implexo e dinâmico fenômeno humano, considerado não como uma relação de causa/efeito, mas, sobretudo, como ação que enseja a atividade interpretativa dos contextos nos quais se concretiza. Segundo José Camilo dos Santos Filho e Silvio Sánchez Gamboa (2001), a pesquisa qualitativa é aquela que busca entender um fenômeno específico em profundidade. Ao invés de dados estatísticos, regras e outras generalizações, a pesquisa qualitativa trabalha com descrições, comparações e interpretações. A pesquisa qualitativa é mais participativa e,

---

<sup>27</sup> Teses e Dissertações sobre a temática podem ser acessadas no site da biblioteca digital da UnB [www.unb.com.br](http://www.unb.com.br).

<sup>28</sup> Além do jogo de números.

portanto, os pesquisadores podem direcionar o rumo da investigação a partir das interações com o contexto. O trabalho adquire um caráter de parceria e a interação assume aspecto primordial, favorecendo o diálogo necessário para o exercício da alteridade, edificado nos fundamentos da etnografia crítica e da observação participante.

Mesmo considerando o teor qualitativo da etnografia realizada nas aldeias indígenas Apinajé de São José e Mariazinha, a pesquisa pode ser classificada também como quantitativa. Segundo Hartmut Günther (2006, p. 207), “[...] enquanto participante do processo de construção de conhecimento, idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas, que se adequam à sua questão de pesquisa”. Para Eduardo Mourão Vasconcelos (2009, p. 160), considerando a natureza dos dados e a abrangência da análise, “as pesquisas podem ser qualitativas, quantitativas ou quantiqualitativas”. Nessa perspectiva, as análises utilizadas ao longo dessa Tese não podem ser definidas como “quantitativa” ou “qualitativa”, mas “qualiquantitativa”. De acordo com Deborah Schiffrin (1987), o enquadramento em uma das duas abordagens deve considerar os trabalhos em Sociolinguística, uma vez que análises quantitativas, necessariamente, dependem de uma descrição qualitativa anterior e posterior aos dados. Por conseguinte, as abordagens qualitativas imbricam, implicitamente, à ideia de quantidade na medida em que se busca uma análise mais confiável, contudo esta deve apresentar iminências que a comprovem. Schiffrin (1987) conclui que uma abordagem completa a outra, desde que a maior parte das análises agrega ambas. Isso porque o enfoque quantitativo vale-se de descrições qualitativas para interpretar os dados coletados estatisticamente. Por outro lado, no enfoque qualitativo, torna-se necessária a identificação de muitos fatos e ocorrências do mesmo fenômeno, a fim de conferir maior confiabilidade à análise.

## **2.5. A pesquisa etnográfica nas aldeias São José e Mariazinha**

A pesquisa aqui relatada, uma etnografia crítica, colaborativa e participante, realizou-se no contexto indígena Apinajé e se valeu, em maior proporção, de instrumentos inerentes a essa prática investigativa, com entrevistas e aplicação de questionários. A entrevista é uma técnica utilizada como complemento na pesquisa etnográfica e foi um procedimento importante. Para André (2000), em trabalhos etnográficos de contextos educacionais, geralmente são realizadas entrevistas com as pessoas que trabalham nestes locais, a fim de perceber suas concepções, sendo este um procedimento bastante conhecido por parte dos pesquisadores. Na pesquisa

etnográfica executada nas aldeias indígenas Apinajé, a entrevista se caracterizou como um evento flexível, passível de transformações, sendo a pesquisadora apenas uma interlocutora, beneficiando-se de uma relação dialógica, conforme Paulo Freire (1968; 1993). Isso porque discorreremos sobre o tema a partir das informações e dos interesses dos entrevistados, parceiros na pesquisa. Sobre a entrevista na investigação etnográfica, Ana Paula Lima Barbosa Cardoso (2009, p. 8) entende que este é o momento em que os participantes envolvidos “[...] refletem acerca daquilo que foi ‘observado’ pelo pesquisador, deixando que ele se aproxime de suas significações”. Todavia, o relato da entrevista simboliza a escuta em detalhe e, segundo Lygia de Sousa Viégas (2007, p. 114) “[...], é mister considerar, na transcrição, não apenas as falas, mas também as hesitações, risos, silêncios, lapsos, interrupções etc., muitas vezes reveladores de conteúdos”. Daí a importância do engajamento do pesquisador, sua entrega, sua incondicional interação e integração com ambiente pesquisado.

Outro procedimento foi aplicação de questionários. Como se trata de uma pesquisa etnográfica e sociolinguística num contexto indígena, foi necessário a utilização de um instrumento de pesquisa voltado especificamente para essa realidade. Então, no período que compreende os anos 2012 e 2013, aplicamos um questionário de Maher (2010) e Albuquerque (1999; 2010)<sup>29</sup>, devidamente adaptados a partir de questionário elaborado por Fishman (1967), com a seguinte estrutura:

1. Levantamento populacional focalizando as variáveis extralinguísticas gênero e faixa etária;
2. Identificação dos usos linguísticos de acordo com os domínios sociais;
3. Observação de pessoas que moram nas aldeias enquanto participam de várias situações, prestando atenção na(s) língua(s) usadas em diferentes ocasiões;
4. Práticas e eventos de letramento;
5. Situação sociolinguística: aplicação de questionário com assertivas. Foram entrevistados 23% dos moradores da aldeia São José e 20% da Mariazinha, com idade entre 8 (oito) e 40 (quarenta) anos ou mais, dos gêneros masculino e feminino. Na aldeia São José foi 90 (noventa) e na Mariazinha 55 (cinquenta e cinco) pessoas. Aqui foi possível fazer um diagnóstico, traçar e atualizar o perfil sociolinguístico, identificar o bilinguismo e a bilinguidade, além de tipos e modelos de letramento dos indígenas.

---

<sup>29</sup> O Instrumento de pesquisa com os questionários sociolinguísticos (apêndice 1) são uma adaptação dos trabalhos de Maher (2010) e Albuquerque (1999; 2010), a partir de questionários idealizados por Fishman (1967).



6. Observação de 10 (dez) famílias de cada comunidade, prestando atenção na(s) língua(s) que as pessoas usam quando interagem em suas conversações. Este procedimento possibilitou também diagnosticar o letramento, a partir da relação que os Apinajé mantêm com material escrito nas línguas Apinajé e Portuguesa e também nas práticas da oralidade.

O objetivo foi, por meio da pesquisa etnográfica e de critérios sociolinguísticos identificar o bilinguismo e a bilingualidade nos vários domínios do conhecimento das línguas Apinajé e Portuguesa em uso nos diferentes domínios sociais, quais sejam, casa, escola, vizinhança, religião, dentre outros. Tais informações serão utilizadas numa proposta possível de construção de um Currículo Bilíngue e Intercultural para as escolas indígenas Apinajé. Ademais, a pesquisa etnográfica e sociolinguística descreve dados intergeracionais destacando perfil, gênero e idade dos participantes, além de uma retrospectiva cronológica da evolução populacional do grupo indígena Apinajé, o que permite seu enquadre numa abordagem “qualiquantitativa”. Entretanto, essa discussão será retomada no capítulo quatro, quando descrevo o trabalho de campo e o *corpus* da pesquisa, ao mesmo tempo em que apresento os Apinajé; seu território, geografia, atividades produtivas, aspectos culturais, resistência e luta contra ações externas em suas terras e por melhores condições das estradas, postos de saúde, educação escolar, dentre outros, expondo dados que confirmam a persistência desse povo para exercer a cidadania a que tem direito, num cenário dividido.

## **2.6. Informações sobre o trabalho de campo: sete anos de etnografia**

Data de janeiro de 2008, minha primeira visita à aldeia São José. Foi por ocasião de uma atividade da disciplina “Educação Indígena”, enquanto eu cursava Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* de Tocantinópolis, quando lá estive pela primeira vez e pude assistir a um ritual de casamento. Em agosto do mesmo ano, começamos uma pesquisa de iniciação científica visando à elaboração de uma monografia para conclusão do curso. O trabalho foi realizado nas aldeias São José e Bonito, com crianças de até seis anos de idade, quando estudamos a educação infantil, identificando a importância da cultura tradicional dos Apinajé na alfabetização. A pesquisa durou um ano, de agosto de 2008 a julho de 2009, período em que também mantive os primeiros contatos com os indígenas da aldeia Mariazinha. Em março de 2010, começamos outra pesquisa para a elaboração de uma Dissertação para obtenção do título de Mestre. O objetivo foi estudar a Educação Escolar Apinajé na perspectiva Bilíngue

e Intercultural, a partir de um estudo sociolinguístico nas aldeias São José e Mariazinha que terminou em dezembro de 2011<sup>30</sup>.

Em março de 2012 teve início um novo trabalho investigativo nessas mesmas aldeias. Isso porque durante a pesquisa do mestrado fui, por reiteradas vezes, solicitada por professores para ajudá-los em relação ao conteúdo das disciplinas com turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Então, como participante do “Projeto do Observatório da Educação Escolar Apinajé na Perspectiva Bilíngue e Cultural (2010-2011)”, ministrei algumas oficinas, o que não foi suficiente. Nesse ínterim, alguns professores e lideranças apresentaram-me a necessidade de construção de um currículo escolar, onde os aspectos socioculturais e linguísticos indígenas fossem contemplados. Então, após concluir o mestrado, iniciamos uma pesquisa mais ampla, um projeto de doutorado, cujo resultando descrevo e analiso na presente Tese.

### **2.6.1. Seleção, redação, interpretação e análise dos dados**

A seleção dos dados da pesquisa etnográfica aqui relatada se efetivou mediante aplicação de um amplo instrumento de geração do corpo. Os procedimentos contemplaram observação, questionários, entrevistas etc. Parte da interpretação e da análise dos dados da pesquisa aconteceu simultaneamente, desde a estadia em campo, e efetivou-se de acordo com um rigoroso cronograma de execução do projeto. Refletindo sobre o momento de análise dos dados de uma etnografia, R. C. Bogdan e S. K. Biklen (1998) advertem que, ainda em campo, o pesquisador deve buscar estratégias de analisar os dados, mas deixar, a posteriori, a análise mais formal. Não obstante, os autores sustentam que estabelecer um planejamento, ficando no campo muito tempo, é demorado e também complicado para iniciantes, e aconselha tal procedimento para pesquisadores mais experientes. Bogdan e Biklen (1998) partem do pressuposto de que, quando se está em campo, há muito pouco a fazer em relação às análises, e malabarismos não são aconselháveis. Além disso, esses autores acreditam que novos pesquisadores muitas vezes não têm a formação teórica e substantiva para ligar questões e temas quando chegam na cena, e que para fazer a análise em curso é preciso ter um olhar para as questões conceituais e materiais a que estão expostos. No caso da nossa pesquisa, e sendo essa a terceira atividade de campo com os indígenas Apinajé, foi possível realizar algumas análises e interpretações enquanto se dava a geração dos dados.

---

<sup>30</sup> Nesse trabalho fui contemplada com uma bolsa da Capes, mediante o Programa do Observatório da Educação Escolar Apinajé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural, sob a orientação do Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque, com início em janeiro de 2010 estendendo-se até dezembro de 2011.

Segundo Bogdan e Biklen (1998), a análise pode ocorrer durante a geração de dados e o pesquisador deve decidir sobre um foco, pois é baseado no pensar e fazer julgamentos sobre as informações que se antecipam muitos questionamentos, os quais, com o passar do tempo, tendem a ficar sem respostas ou com respostas evasivas. Desse modo, a análise e o levantamento de dados da pesquisa precisam ter uma direção, caso contrário, os dados retidos podem não ser substanciais o suficiente para realizar uma análise posterior. Outra advertência desses autores é que, embora o pesquisador sempre consiga mais dados do que precisa, é primordial manter sempre um foco, e que essa é uma tarefa administrável. Contudo, depois de concluir o estudo, pode-se realizar os procedimentos de análise mais formais iniciados durante as atividades no campo, e foi assim que procedemos. Na maioria dos casos, o estudo da análise de dados é como um funil, advertem Bogdan e Biklen (1998). Tendo isso como aporte na etnografia realizada com os Apinajé, o primeiro procedimento foi uma recolha substancial dos dados, aglutinando todos os assuntos, explorando os espaços físicos e sociais das aldeias, buscando obter uma compreensão mais ampla do local pesquisado e dos participantes envolvidos com a pesquisa. O foco da investigação se manteve tanto “no que era possível fazer”, quanto “no que era do interesse do projeto”, priorizando o escopo da geração de dados.

Nesse sentido, Beaud e Weber (2007) entendem que a redação e a interpretação de dados de uma pesquisa etnográfica, como esta que realizamos nas aldeias Apinajé, é o momento de retornar do campo e fazer um caminho do universo da pesquisa para o universo próprio. Segundo Cardoso (2009), essa fase é propulsora de angústia, pois o pesquisador, diante de seus inúmeros materiais registrados, questiona-se acerca de o que deve fazer e, consciente que os dados que possui lhes são familiares, porque foram por ele colhidos, inicia a fase seguinte, onde a interpretação dos dados possibilitará a redação de um texto com variados objetivos. De acordo com Philippe Laburthe-Toira e Jean Pierre Warnier (1997, p. 437-438), a apresentação dos resultados de uma pesquisa visa à produção de novos conhecimentos, “[...] os quais devem ser apresentados na forma de relatórios de pesquisa, de tese, de publicação, de filmes, de exposições, de romance etnográfico, de diário, ou seja, sob a forma de um documento que também pode ser considerado um texto”. Para esses autores, tal documento é um “artefato”, resultado de um trabalho de produção de escrita num sentido amplo.

Mas, afinal, como proceder para analisar e interpretar os dados colhidos e recolhidos na árdua tarefa do etnógrafo em seu trabalho? Segundo Viégas (2007), é fundamental estarmos atentos a alguns aspectos. Primeiro: a análise do material construído a partir da pesquisa etnográfica é qualitativa (muito embora o quantitativo também faça parte do processo), e não

se inicia apenas ao final do trabalho de campo. Segundo: essa análise acontece ao longo de toda a pesquisa, desde quando é realizada a delimitação progressiva do foco, a formulação de questões analíticas, o uso de comentários e até mesmo as leituras e o aprofundamento da pesquisa bibliográfica.

No tocante ao trabalho com os Apinajé de São José e Mariazinha, desde o início, a pesquisa assumiu um caráter analítico, uma vez que cada ação desenvolvida exigiu momentos de profunda reflexão. As análises foram feitas a partir de critérios sociolinguísticos e estão descritos por tabelas, gráficos e excertos ao longo dessa Tese. Após a conclusão da fase de campo, esse processo transcorreu com mais intensidade, pois alguns dados levantados e descritos, discutidos e analisados à luz do referencial teórico escolhido, foram revisitados, surgindo novas reflexões, quando foi necessário, inclusive, voltar às aldeias. Ademais, este foi um momento em que retomamos alguns questionamentos que movimentaram a pesquisa, ao mesmo tempo em que surgiram novas perguntas, novos objetivos e foram acrescentadas novas informações, preenchendo algumas lacunas. Viégas (2007), sustenta que diferentemente da análise que apenas classifica e/ou quantifica com base em categorias prévias, na análise etnográfica as categorias decorrem do próprio processo de investigação. A redação, análise, discussão e interpretação dos dados sociolinguísticos obtidos durante a pesquisa etnográfica, notadamente nos momentos de observação do cotidiano das famílias, se efetivaram à luz das teorias do bilinguismo que individualiza os membros das comunidades. Uma análise qualificativa de dados quantitativos, cujos resultados são interpretados à luz das teorias da (Socio)linguística, do bilinguismo e do Letramento.

Diante de tudo que foi exposto até aqui, é perceptível o teor transdisciplinar que perpassa cada etapa da pesquisa etnográfica e sociolinguística realizada nas aldeias São José e Mariazinha. Sendo assim, e considerando que as bases metodológicas da pesquisa têm a complexa organização social dos Apinajé como contexto do estudo, e que a Etnossociolinguística e o Letramento são referências para a proposta de um Currículo Bilíngue e Intercultural, visando uma educação escolar, linguística e indígena, descrevo, a seguir, os aspectos transdisciplinares do fazer etnográfico no contexto indígena Apinajé.

## 2.7. A Perspectiva Transdisciplinar da pesquisa na realidade Indígena Apinajé: A Lógica do Terceiro Incluído

Considerando a concepção de Transdisciplinaridade proposta por Basarab Nicolescu (2008) como o que está entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina, sendo seu objeto de estudo a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento, percebo que a proposta metodológica da pesquisa que realizamos em um contexto indígena, ao aglutinar a Etnografia em seus diferentes postulados à Sociolinguística e suas variantes como pilares da investigação, bem como ao Letramento, se reveste de uma teor transdisciplinar. Isso porque a pesquisa do tipo transdisciplinar favorece estudos com minorias étnicas, como é o caso do trabalho com os Apinajé, notadamente pelas características autorais da mesma. Apesar disso, Nicolescu em outro momento informa que diante de vários níveis de Realidade, o espaço entre as disciplinas e além das disciplinas, como o vácuo quântico, está cheio de todas as potencialidades: “[...] da partícula quântica às galáxias, do *quark* aos elementos pesados que condicionam o aparecimento da vida no Universo” (NICOLESCU, 2009, p.2), o que condiz com a realidade em que a pesquisa com os Apinajé se insere.

Nicolescu (2009) enfatiza que a estrutura descontínua dos níveis de realidade determina a estrutura descontínua do espaço transdisciplinar. Realidade esta que, por sua vez, explica porque a pesquisa transdisciplinar é radicalmente distinta da pesquisa disciplinar, da qual é complementar. Porém, a pesquisa disciplinar envolve, no máximo, um único e mesmo nível de realidade; na maioria dos casos, aliás, ela não envolve senão fragmentos de um único e mesmo nível de Realidade, conclui o autor. Em contrapartida, a Transdisciplinaridade interessa-se pela dinâmica decorrente da ação simultânea de diversos níveis de realidade. Segundo Ubiratan D’Ambrósio (1997), em todas as culturas o conhecimento está subordinado a um contexto natural, social e axiológico. Indivíduos e povos criam, ao longo da história, instrumentos teóricos de reflexão e observação. Para Nicolescu (2008; 2009), a Transdisciplinaridade apoia-se em três pilares: a Lógica do Terceiro Incluído a Complexidade e os Diferentes Níveis da Realidade, aspectos catalizadores da Etnossociolinguística.

A alusão a tais instrumentos no âmbito da Transdisciplinaridade, agente mediador da pesquisa em ambientes interculturais, tal qual os Apinajé do norte do Tocantins, permite reconhecer a presença do Terceiro Incluído, identificado por Nicolescu (2008) na filosofia de

Lupasco<sup>31</sup>, que se contrapõe à lógica clássica ou aristotélica, baseada em três axiomas: i) O axioma da identidade:  $A \text{ é } A$ ; ii) O axioma da não contradição:  $A \text{ não é } A$ ; e iii) O axioma do terceiro excluído: não existindo um terceiro termo  $T$  ( $T$  de terceiro incluído) que é ao mesmo tempo  $A$  e não  $A$ . “O Terceiro Incluído não significa de modo algum que se possa afirmar uma coisa e seu contrário, o que, por anulação recíproca, destruiria toda possibilidade de predição e, portanto, toda possibilidade de abordagem científica do mundo” (NICOLESCU, 2009, p. 2). Trata-se de reconhecer que em um mundo de interconexões irreduzíveis, realizar experiências ou interpretar resultados, reverte inevitavelmente a um recorte do real que interfere no próprio real.

Outro aspecto catalisador do pensamento de Lupasco identificado por Nicolescu (2009, p. 3), que de certa forma encontra-se em consonância com a pesquisa do tipo transdisciplinar, é a identidade que pode, ademais, mostrar aspectos contraditórios que são incompreensíveis, incoerentes mesmo, do ponto de vista de uma lógica fundada sobre o postulado “ou isso ou aquilo”. Esses aspectos contraditórios deixam de ser desconexos em uma lógica fundada sobre o postulado “e isso e aquilo”, ou antes, “nem isso nem aquilo”. Sendo assim, Nicolescu (2009) acredita que o desenvolvimento de seu formalismo axiomático conduz Lupasco a postular a existência de um terceiro tipo de dinâmica, antagônica, que coexiste com a da heterogeneização que governa a matéria viva e com a da homogeneização, que governa a matéria física macroscópica. Nesse sentido,

[...] Esse novo mecanismo dinâmico demanda a existência de um estado de equilíbrio rigoroso, exato, entre os polos de uma contradição, em uma semiatualização e semi-potencialização estritamente iguais. Esse estado, chamado por Lupasco de *estado T* (“ $T$ ” sendo a inicial do “terceiro incluído”), caracteriza o mundo microfísico, o mundo das partículas [...] a lógica axiomática de Lupasco extrai assim três orientações privilegiadas, três dialéticas: uma *dialética de homogeneização*, uma *dialética de heterogeneização* e uma *dialética quântica*. Lupasco utiliza o termo *tridialética* para caracterizar a estrutura de seu pensamento filosófico, termo que exprime a estrutura ternária, tripolar (homogêneo-heterogêneo-estado  $T$ ) de toda manifestação da Realidade, a *coexistência* desses três aspectos inseparáveis em todo dinamismo acessível ao conhecimento lógico, racional (NICOLESCU, 2009, p. 2). (Destaques do autor).

---

<sup>31</sup> Stéphane Lupasco (nascido Ștefan Lupașcu: 11 de Agosto de 1900 – 7 de Outubro de 1988) foi um filósofo romeno que desenvolveu uma lógica não-aristotélica. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki](https://pt.wikipedia.org/wiki/St%C3%A9phane_Lupasco). Acesso: 12-nov-2015. 13h20min. Em 1946, Lupasco foi nomeado Pesquisador Assistente no *Centre National de la Recherche Scientifique*, um posto que foi obrigado a abandonar devido à inabilidade do Centro em decidir a qual Seção Científica seu trabalho correspondia (BENTTO LIMA, 1999).

A proposta de Nicolescu é que a lógica do Terceiro Incluído (filosofia do terceiro incluído de Lupasco) se caracteriza como uma filosofia da liberdade e da tolerância. Outro teórico citado por Nicolescu (2009) é Jean-François Malherbe que mostrou, em um estudo muito instigante, como a interação entre o Terceiro Incluído e os jogos de linguagem de Wittgenstein poderiam repercutir positivamente no engendramento de uma ética contemporânea, quando se trata de pesquisas com minorias étnicas. “Como toda filosofia digna deste nome, para que ela seja operatória, o Terceiro Incluído deve ser vivido, aplicado na vida cotidiana. O Terceiro Incluído Lógico Lupasciano é útil no plano de ampliação da classe dos fenômenos passíveis de serem compreendidos racionalmente” (NICOLESCU, 2009. p. 3). Numa transposição para a realidade da pesquisa com os Apinajé, e considerando que a noção de nível de Realidade da Transdisciplinaridade, sendo esta identificada também como uma ferramenta na/da pesquisa científica, Nicolescu (2009) apresenta uma explicação clara da inclusão do terceiro no âmbito das relações interculturais. Ademais, Nicolescu dá à palavra realidade seu sentido ao mesmo tempo pragmático e ontológico, pois a compreensão do axioma do Terceiro Incluído – existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não A – ilumina completamente o contexto quando a noção de níveis de Realidade é analisada à luz da contemporaneidade.

A pesquisa que realizamos nas aldeias indígenas Apinajé de São José e Mariazinha, cujos sujeitos estão envoltos na trama da interculturalidade e da transculturalidade, encontra ressonância na lógica do Terceiro Incluído e nos diferentes níveis de Realidade, pois segundo Nicolescu (2009), o contexto torna-se acessível ao conhecimento humano graças à existência de diferentes níveis de Realidade do sujeito, que se encontram em correspondência biunívoca com os níveis de Realidade do contexto. Isso porque o autor parte do pressuposto de que a coerência dos níveis de Realidade é subjetiva e pressupõe, como no caso dos níveis de Realidade do contexto, uma zona de não resistência. O conjunto dos níveis de Realidade do sujeito e sua zona complementar de não resistência constituem o sujeito transdisciplinar.

Nessa perspectiva, acredito que é no recôndito do ser índio em uma realidade fronteiriça étnica e culturalmente situada que os sujeitos, os quais não são objeto mas contexto da pesquisa, nomeada também como transdisciplinar, se engendra uma dualidade identitária entre o ser e o não ser índio. Tal constatação deu-se no período em que estive em campo quando percebi, com preocupação, que a situação de contato interfere nas subjetividades indígenas, promovendo configurações intersubjetivas com fortes impactos no sentimento de pertença dos membros das comunidades pesquisadas, notadamente dos jovens e adolescentes. Isso se evidencia em

diferentes esferas da vida nas aldeias, sendo a língua e, conseqüentemente, a cultura visivelmente afetadas. Então é plausível a percepção de um Terceiro Incluído na lógica da Realidade Apinajé, onde liberdade, alteridade e reciprocidade se engendram, principalmente por se tratar de uma etnografia colaborativa, participante e crítica. Outro aspecto de muita relevância no contexto transdisciplinar em que a pesquisa se insere é a questão ética-êmica, e é disso que trata a seção a seguir.

## **2.8. Postura Ética-Êmica: um construto social**

As abordagens ética e êmica, segundo Sousa (2006) e Milton Rosa e Daniel Clark Orey (2013), têm seus indícios no ano de 1954 a partir dos trabalhos de Keneth Lee Pike (1961), que se inspirou em uma analogia entre as abordagens linguísticas fonêmico e fonético. Nesse sentido, os trabalhos de Pike (1979) e Mark F. Peterson e Pike (2002), ampliaram esses enfoques, entendendo que essa distinção, com base na interpretação da temática (fonema) voltada para a realidade de um som acústico (fonética), deve ser estendida ao comportamento social. Nessa perspectiva, um aspecto primordial que precisa ficar bem claro no tocante à minha inserção nas aldeias Apinajé de São José e Mariazinha para realizar a pesquisa, diz respeito à minha postura, vista sob uma perspectiva “ética-êmica”, pois acredito que o pesquisador deve, obrigatoriamente, assumir um compromisso para com as comunidades. Segundo Marildes Marinho (2010, p. 77), a perspectiva êmica “[...] favorece o ponto de vista, as interpretações feitas pelos membros da comunidade investigada”. Já a perspectiva ética “[...] privilegia o ponto de vista do pesquisador, através de categorias ou traços por ele concebidos”. São, portanto, duas abordagens presentes em pesquisas etnográficas que, ao serem descritas, devem necessariamente perpassar esses dois pontos de vista. Para Sousa (2006, p. 20), a postura “ética” do etnógrafo se caracteriza, preferencialmente, por seu não envolvimento imediato, pelo olhar cuidadoso e pelo rigor de suas observações, negociando com cautela seu plano de trabalho. Em relação à perspectiva “êmica”, Sousa (2006) assegura que essa se particulariza por favorecer uma maior aproximação e adequada interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa.

Nesse sentido, assumi, em todos os momentos da pesquisa etnográfica no contexto indígena Apinajé, uma postura ética-êmica. Em parte por ser esse um contexto onde as subjetividades se entrecruzam mais eloquentemente, tomei o cuidado de não interferir nos eventos observados e ser fidedigna no ato de descrever e analisar os dados. Ademais, as



atividades da pesquisa foram conduzidas em parceria com as pessoas das aldeias, professores alunos e lideranças indígenas. Também estive sempre atenta e sensível às suas necessidades, (co)construindo um trabalho pautado em solidariedade e afeto, ciente da responsabilidade que assumi ao interagir como um “corpo estranho” em sua realidade. Por se tratar de uma pesquisa inserida num ambiente característico do universo indígena, a ênfase esteve nos sujeitos e suas configurações, considerando o tênue contorno das intencionalidades, presentes com mais veemência na fronteira étnica.

De acordo com Marilda C. Cavalcanti (2006, p. 249), o foco prolongado no contexto indígena para gerar os dados da pesquisa, “[...] abre possibilidade de ouvir e olhar a perspectiva do outro, ou seja, coloca-se a questão da alteridade em prática”. Surge, daí, implicações em relação ao contexto e ao compromisso ético-político com a questão indígena, como certamente surgiria em qualquer contexto de minorias. Nesse sentido, assumi o compromisso de não somente respeitar a alteridade absoluta dos indígenas, mas de devolver às comunidades o resultado da pesquisa realizada. Afinal, trata-se de uma pesquisa etnográfica, colaborativa, participante e crítica; e, como partícipes, os indígenas são também parceiros, o que os credenciam à condição de coautores de um trabalho que se desenvolveu mediante múltiplos olhares. Ademais, “[...] esse compromisso é também político, pois está entrelaçado com questões de ética, não como objeto de benevolência, uma vez que as ações e respostas são de todos os participantes da pesquisa” (CAVALCANTI, 2006, p. 249). A autora lembra que a ética é um construto social como qualquer outro e, sendo assim, tende a ser etnocêntrica e que, não obstante, a ética da modernidade é também antropocêntrica e individualista devido a uma visão estreitamente subjetiva. Todavia, a ética a qual me refiro e que foi meu parâmetro na execução da pesquisa “[...] não é antropocêntrica, nem individualista, nem busca apenas a responsabilidade pelas consequências imediatas. É uma responsabilidade para o futuro” (CAVALCANTI, 2006, p. 249-250). Afinal, esse é um desafio para todo e qualquer pesquisador que trabalha em contextos sociolinguístico e culturalmente complexos, tal qual o contexto Apinajé. Uma ética que precisa ser construída interculturalmente, indagando sempre que ética é essa e a quem ela serve.

## **2.9. Considerações finais**

O capítulo discorreu sobre a metodologia e os procedimentos que permitiram a realização da pesquisa etnográfica e sociolinguística no contexto indígena Apinajé. Com o

apoio de um corpo teórico dos mais representativos, discuti analiticamente a etnografia e suas variantes, etnografia crítica, participativa, colaborativa e educacional. De forma clara descrevi as perguntas, os objetivos e as asserções da pesquisa, detalhando passo a passo a responsividade entre cada uma dessas categorias metodológicas. Finalmente, confirmei a subasserção de que a etnografia oferece procedimentos e instrumentos que permitem a realização da pesquisa sociolinguística nas comunidades indígenas Apinajé de São José e Mariazinha. No capítulo 3, a seguir, passo a descrever etnograficamente a Tese, apresentando a complexidade do “Brasil Indígena”, destacando os povos do estado do Tocantins.

### 3. O BRASIL INDÍGENA: UMA BREVE DESCRIÇÃO ETNOGRÁFICA

*Para os que chegavam, o mundo em que entravam era a arena dos seus ganhos, em ouro e glórias. Para os índios que ali estavam, nus na praia, o mundo era um luxo de se viver. Este foi o encontro fatal que ali se dera. Ao longo das praias brasileiras de 1500, se defrontaram, pasmos de se verem uns aos outros tal qual eram, a selvageria e a civilização. Suas concepções do mundo, da vida, da morte, do amor, não são diferentes nem opostas, mas se chocaram cruamente. Os navegantes barbudos, hirsutos, fedentos, escalavrados de feridas de escorbuto, olhavam o que parecia ser a inocência e a beleza encarnadas. Os índios, esplêndidos de vigar e de beleza, viam, ainda mais pasmos, aqueles seres que saíam do mar.*

Darcy Ribeiro

#### 3.1. Considerações iniciais

Neste capítulo, dou início à exposição da etnografia apresentada no capítulo 2 quando descrevo sucintamente os indígenas do Brasil, com destaque para os povos do estado do Tocantins. Por meio de um breve estudo etnográfico histórico, busco situar o leitor no complexo universo no qual a Tese se insere. Traço uma sequência analítica que favorece o entendimento do capítulo 4, que apresenta detalhadamente os indígenas Apinajé da região do Bico do Papagaio<sup>32</sup>. Ademais, pretendo responder à pergunta: Qual a configuração étnica e linguística do Brasil Indígena e quem e quais são os povos que habitam no estado do Tocantins? Busco, ademais, alcançar o seguinte objetivo: Descrever brevemente os indígenas do Brasil, destacando os povos do estado do Tocantins; e confirmar a subasserção de que um estudo etnográfico permite identificar a configuração étnica e linguística do Brasil Indígena.

#### 3.2. Povos Indígenas do Brasil

Antes de os portugueses aportarem à Terra de Vera Cruz<sup>33</sup>, há mais de 500 anos, as terras eram exclusivamente habitadas por índios. Quantos eram exatamente não é possível

<sup>32</sup> A região do Bico do Papagaio compreende uma área do extremo norte do estado do Tocantins, situando-se entre os rios Araguaia e Tocantins e fazendo fronteira entre os Estados do Pará, ocidentalmente, e do Maranhão em sua porção oriental. Fonte: <http://www.trabalhosfeitos.com>. Acesso: 23-ago-2014. 13h45min.

<sup>33</sup> Em tupi-guarani significa terradas palmeiras. Esse nome foi mais usado no período anterior à chegada dos portugueses ao Brasil (1500). Terra de Vera Cruz (de 1500 a 1501): nome provisório de referência cristã. – Terra de Santa Cruz (de 1501 a 1503), nome provisório de referência cristã. Fonte: <https://www.google.com.br/UFT>. Acesso: 03-out-2015. 06h50min.

afirmar, mas segundo historiadores, linguistas e antropólogos, por exemplo, Darcy Ribeiro (1995; 1996), Júlio Cesar Melatti (1977), Aryon Dall'Igna Rodrigues(1986) e Mércio Pereira Gomes (2013), existiam entre 5 e 10 milhões de habitantes nativos falando aproximadamente 1.300 línguas diferentes. Todavia, e devido à insana exploração que os colonizadores praticaram nos séculos que se seguiram, incontáveis povos foram dizimados por guerras e doenças trazidas pelos invasores. Indefesos e vulneráveis, tanto em função de suas composições biológicas quanto cultural, os índios brasileiros foram simplesmente desaparecendo. A título de ilustração a figura 3, a seguir, apresenta alguns indígenas e na nota de rodapé estão suas respectivas etnias.



**Figura3. Um retrato dos Povos Indígenas do Brasil<sup>34</sup>.**

A estimativa da *International Work Group for Indigenous Affairs* (IWGIA, 2015), é que existem atualmente no mundo aproximadamente cinco mil povos indígenas, somando mais de 370 milhões de pessoas. No Brasil, em termos gerais, são cerca de 305 etnias, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2010), falantes de aproximadamente 199 línguas (RODRIGUES, 2013), vivendo principalmente no Amazonas,

<sup>34</sup> Indígenas das etnias: Assurini do Xingu, Tapirapé, Kayapó, Tapirapé, Rikbaktsa e Bororo. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki>. Acesso: 02-ago-2015. 10h13min.

Pará, Mato Grosso, Amapá, Roraima, Goiás e Tocantins. Com efeito, na década de 1970 persistia certo determinismo em relação ao futuro das sociedades indígenas do Brasil, acreditando-se mesmo que o desaparecimento desses povos seria inevitável. Entretanto, a partir da década de 1980, verificou-se uma tendência de reversão da curva demográfica e, desde então, a população indígena no País está em ascendência, indicando uma retomada de crescimento, embora alguns povos tenham diminuído demograficamente e outros estejam até ameaçados de extinção. Segundo o Censo do IBGE (2010), os mais de 300 povos indígenas brasileiros somam 896.917 pessoas. Destas, 324.834 vivem em cidades e 572.083 estão em áreas rurais, o que corresponde aproximadamente a 0,47% da população total do País. A população que habita em terras indígenas é de 517.383 pessoas, sendo que 491.420 vivem em área rural e 25.963 em área urbana. O total de indígenas que vive fora de suas terras é de 379.534, com 298.871 morando nas cidades e 80.663 no campo. Portanto, o contingente de indígenas que vive fora de suas terras corresponde a 42% de toda população indígena do Brasil, índice bastante expressivo.

Com efeito, a configuração étnica do Brasil permite afirmar que esse é um País multiétnico e multilíngue. Em relação à situação linguística, em 1986 Rodrigues realizou um estudo constatando que, além do Português, 170 línguas indígenas eram faladas regularmente por milhares de indivíduos bilíngues e até multilíngues. Em trabalho mais atual, Rodrigues (2013) identifica uma nova configuração no atlas linguístico indígena do Brasil, ratificando que são dois os Troncos Linguísticos (Tupi e Macro-Jê), 42 as Famílias Linguísticas e 199 línguas. Além dessas, existem também outras línguas que são faladas por imigrantes, aproximadamente 40, e mais 2 Línguas Brasileiras de Sinais (LIBRAS)<sup>35</sup>, pois, afora a língua dos surdos da sociedade nacional, há uma Língua de Sinais Kaapor Brasileira, também conhecida por Língua de Sinais Urubu-Kaapor, desenvolvida e utilizada pelos indígenas da etnia Urubu-Caapores. Segundo Lilian Campos (2010), os Urubu-Kaapor apresentam um surdo para cada grupo de 75 não surdos. Essa elevada porcentagem de surdez na tribo contribui para que todos, surdos ou não, aprendam a língua de sinais por eles desenvolvida e utilizada, favorecendo a comunicação em seu dia a dia.

---

<sup>35</sup> A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma língua de sinais nacional, pois conta com reconhecimento social, cultural e legal. A Lei 10.436/2002, Lei de Libras, reconhece a Libras como uma língua nacional usada nas comunidades surdas do Brasil. (Grupo de Trabalho, 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI). Enilde Faulstich *et alii*. Disponível: [www.bibliotecadigital.unicamp.br](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br). Acesso: 03-out-2015. 09h33min.

Na perspectiva do Censo Demográfico (IBGE, 2010), as 305 etnias indígenas brasileiras, tanto as que vivem em terras indígenas quanto fora delas, falam 274 línguas. Todavia, Aryon Dall'Igna Rodrigues<sup>36</sup> (2013), discorda dos dados do IBGE, afirmando que:

Supondo-se que o Censo de 2010 seja aplicado por unidades da Federação (UF), estas foram indicadas para permitir ordenar as línguas pelas UF; contudo, esta indicação é insuficiente para a preparação do trabalho de sondagem. Ainda é necessário redistribuir as línguas por municípios e/ou por Terras Indígenas (T.I.), com a restrição de que haja línguas faladas em vários municípios (também em mais de uma UF) e em mais de uma T.I. (RODRIGUES, 2013, p. 11)<sup>37</sup>.

O Censo 2010 revelou também que dos 786,7 mil indígenas na faixa etária acima dos cinco anos de idade, 293,9 mil (37,4%) declararam falar uma língua indígena. O Português é falado por 605,2 mil (76,9%) dos indígenas que moram nas suas respectivas aldeias. Desse total 45,9% são indígenas com idade entre 5 e 14 anos. Na faixa entre 15 e 49 anos ou mais o percentual de falantes oscila entre 35,8% e 28,5%. Dentro desses três grupos etários, nas terras indígenas, quase todos os falantes de língua indígena não falam o Português, sendo o maior percentual para os indígenas de 50 anos ou mais (97,3%); enquanto que fora das terras indígenas, nessa mesma faixa etária, o Censo 2010 apresentou um menor percentual, ou seja, 40,7% de falantes falam em língua indígena.

O quadro apresentado pelo Censo de 2010 permite a afirmação de que o Brasil tem uma composição étnica heterogênea, e que sua diversidade cultural é tão complexa quanto sua diversidade linguística. Entretanto, os povos indígenas brasileiros vivem numa imposta invisibilidade, e quando são lembrados é em meio a conflitos de toda ordem, sendo também responsabilizados por uma violência que se institucionalizou historicamente. Em detrimento de tantas adversidades, o Brasil indígena resiste em sua complexidade, com alguns povos em crescimento, buscando formas de revitalização linguística e convivência na realidade divisória da fronteira étnica. Nessa perspectiva, Gersem dos Santos Luciano Baniwa (2006, p. 39) informa dados importantes acerca dos povos indígenas do Brasil, descrevendo seus modos de vida, organização social, política e cultural. Para esse autor, os indígenas brasileiros vivem um

---

<sup>36</sup> **Aryon Dall'Igna Rodrigues** (1925-2014) Linguista Brasileiro, considerado o mais renomado pesquisador de Línguas Indígenas no Brasil, responsável pela catalogação do inventário das Línguas Indígenas do Brasil, publicado em 1986.

<sup>37</sup> Destaco que quando o IBGE publicou o relatório do Censo de 2010, o nosso inesquecível Mestre Aryon Rodrigues, em conversas cheias de sabedoria com os mestrandos e doutorando que estavam sob sua orientação e da também querida Professora Ana Suely Arruda Câmara Cabral (tive o privilégio de iniciar meu doutorado sob sua orientação), no LALI, discordou veementemente dos dados. Posteriormente ele escreveu sobre isso.

momento especial de sua história no período pós-colonização. Isso porque, após mais de 500 anos de massacre, escravidão, dominação e repressão cultural, hoje respiram um ar menos repressivo, o suficiente para que, de norte a sul do País, possam reiniciar e retomar seus projetos sociais, étnicos e identitários. Culturas e tradições estão sendo resgatadas, revalorizadas e revividas. Terras tradicionais estão sendo reivindicadas, reapropriadas ou reocupadas pelos verdadeiros donos originários. Línguas vêm sendo reaprendidas e praticadas nas aldeias, nas escolas e nas cidades. Rituais e cerimoniais tradicionais, há muito tempo não praticados, estão voltando a fazer parte da vida cotidiana dos povos indígenas, quer seja nas aldeias ou nos centros urbanos.

No tocante à organização dos indígenas brasileiros, Luciano Baniwa (2006, p. 62) sustenta que cada comunidade ou povo possui seus modos próprios de organização social, política, econômica e jurídica. “Não existe um modelo único. Mesmo em uma comunidade ou povo, às vezes há várias formas de organização social, de acordo com as regras de parentesco, famílias extensas e alianças políticas.” Sendo assim, as organizações tradicionais seguem orientações e regras de funcionamento, de relações e de controle social a partir das tradições de cada povo, aspectos que devem ser valorizados pela educação escolar que chega às escolas das aldeias. Isso permite, segundo Luciano Baniwa (2006), que tais organizações sejam mais dinâmicas, plurais, descentralizadas, transparentes, ágeis e flexíveis. Todas as decisões que afetam a vida dos indígenas são tomadas de forma coletiva ou por meio de acordos entre os subgrupos que compõem cada sociedade. Ademais, a organização indígena tradicional responde aos interesses, necessidades e demandas internas das comunidades, como a distribuição diária dos trabalhos coletivos, das festas, dos cerimoniais, bem como a representação étnica diante dos outros povos e da sociedade não indígena, segundo os princípios e as tradições de cada grupo.

### **3.3. O Tocantins Indígena**

No estado do Tocantins, segundo Albuquerque (2013), habitam sete povos indígenas: Apinajé, Javaé, Karajá, Karajá-Xambioá, Krahô, Krahô-Kanela e Xerente, totalizando aproximadamente 11.739 indígenas, computando não somente os que habitam nas aldeias, mas também aqueles considerados urbanos e desaldeados. Para uma efetiva compreensão, apresento, a seguir, um mapa disponibilizado pelo Governo do estado do Tocantins, que descreve o território indígena nessa Unidade da Federação.



Mapa 1. Estado do Tocantins destacando as reservas indígenas<sup>38</sup>.

Dito isso descrevo, na sequência, os indígenas do Tocantins, informando população, língua, situação de contato, localização, aspectos socioculturais e históricos, fatores importantes para o reconhecimento desses povos nos cenários nacional e internacional.

<sup>38</sup> Fonte: <https://www.palmas.org/indians/tocmapindios.gif>. Acesso: 13-jul-2014. 12h14min.



### 3.3.1. Javaé<sup>39</sup>



**Foto 1. Indígenas Javaé apresentando a Dança dos Aruanãs<sup>40</sup>.**

Os Javaé, segundo Albuquerque (2013), assim como os Karajá e os Karajá-Xambioá, são um dos poucos povos indígenas da antiga Capitania de Goiás que sobreviveram às capturas e grandes mortandades promovidas pelos Bandeirantes, à política repressora dos aldeamentos, às epidemias trazidas pelos colonizadores em épocas diferentes e também à invasão crescente do seu território. Com efeito, os próprios Javaé enfatizam suas diferenças e concebem a si próprios como um grupo étnico único e diferente dos Karajá e dos Karajá-Xambioá, considerando ofensivo serem chamados de Karajá. Do mesmo modo, os Karajá denominam os Javaé de *Ixyju* e se consideram superiores a estes. Enquanto os Javaé tentam se diferenciar dos Karajá no cenário político regional e nacional, os Karajá-Xambioá buscam uma aproximação, preferindo a autodenominação Karajá do Norte (ALBUQUERQUE, 2013).

<sup>39</sup> Fonte: Francisco Edviges Albuquerque (2013).

<sup>40</sup>A Dança dos Aruanãs, ritual repleto de significados que os indígenas praticam, segundo o qual, desde que os humanos de baixo ascenderam do Fundo das Águas, os xamãs e a coletividade masculina responsabilizaram-se em trazer, todos os anos, os Aruanãs (*irasò*) – ancestrais que permaneceram morando no nível subaquático, em sua maioria – para conhecer o mundo “aqui fora” e suas comidas diferentes. Fonte: <http://pib.socioambiental.org>. Acesso: 30-jul-2014. 15h45min. Foto: Fonte: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/javae/2123>. Acesso: 30- set-2015. 18h45min. Foto: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/javae/2123>. Acesso: 24-out-2015. 00h17min.

a) **Nome:** A palavra Javaé é de origem desconhecida, enquanto a palavra Karajá é de origem Tupi-Guarani, com o significado de “mono grande” (macaco guariba), provavelmente atribuída a esse grupo pelos Bandeirantes, que utilizavam a Língua Geral<sup>41</sup>.

b) **Língua:** O povo Javaé fala a Língua Karajá, pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê. Divide-se em três dialetos pertencentes a três etnias distintas: os Karajá, os Javaé e os Karajá-Xambioá (RODRIGUES, 2002).

c) **Localização:** Há muitos anos os Javaé habitam no vale do rio Araguaia, em cujo médio curso está localizada a Ilha do Bananal, situada no estado do Tocantins, em uma área de transição entre o cerrado e a floresta amazônica. A área é constituída de inúmeros rios, lagos, savanas inundáveis (conhecidas regionalmente como “varjão”) e matas de galeria. Seu território possui cerca de dois milhões de hectares e é coberto pelas águas do rio Araguaia em quase sua totalidade durante a estação das chuvas (ALBUQUERQUE, 2013).

d) **População:** Segundo dados oficiais do Distrito Sanitário Especial Indígena DSEI (2010), a população Javaé é composta por 1.456 pessoas distribuídas por 13 aldeias. Dessa população, 84 indígenas estão desaldeados<sup>42</sup>, vivendo 83 na cidade de Gurupi e 01 na Lagoa da Confusão.

e) **Contato:** Os primeiros registros escritos sobre a presença dos povos falantes da língua Karajá no rio Araguaia datam do século XVII. No entanto – e em razão da presença histórica dos Karajá junto às margens do médio Araguaia, importante canal de navegação no centro do Brasil desde os primórdios da colonização –, há um número maior de estudos e registros sobre as relações de contato com os Karajá do que sobre os Javaé. Isso deve-se ao fato de estes últimos permanecerem isolados no interior da Ilha do Bananal e na bacia do rio Javaé até o início do século XX. Durante o século XIX, o contato dos Javaé com os não indígenas era feito por intermédio dos Karajá, de modo que o histórico do contato dos grupos com a sociedade nacional era até então impreciso (ALBUQUERQUE, 2013).

Esse autor informa ainda que em 1776 o governador de Goiás fundou o presídio de São Pedro do Sul e o aldeamento Nova Beira na Ilha do Bananal, os quais eram visitados pelos Javaé, Karajá e Karajá-Xambioá para realizar trocas de artefatos. O aldeamento e o presídio militar foram extintos em 1780, quando os 800 indígenas, entre Javaé e Karajá que ali

---

<sup>41</sup> No Brasil, até 1750, falou-se uma “Língua Geral” baseada no Tupi Guarani, e Padre Anchieta fez uma gramática chamada Língua Brasílica para facilitar a catequese nas diversas aldeias fundadas pelos jesuítas. A Língua Portuguesa tornou-se oficial mediante um decreto do Marquês de Pombal, conforme Rafael Campos (2012).

<sup>42</sup> A denominação “índios desaldeados” refere-se àqueles indígenas que vivem nas áreas urbanas. Os motivos são os mais diversos, desde a expulsão de suas terras, quando não reconhecidas oficialmente, até migração na busca de trabalho ou de educação.

habitavam, foram transferidos para o aldeamento São José de Mossâmedes, o maior e mais importante da Capitania. Os Javaé lembram ainda hoje que moradores da aldeia Manatèrè, dentre outras, foram aprisionados e levados em carros de boi e em batelões<sup>43</sup> para um lugar próximo a Goiás Velho, onde chegaram a realizar o ritual *Iweruhuky*<sup>44</sup>, sendo posteriormente escravizados e suas mulheres violentadas, até o local extinguir-se.

**f) Aspectos culturais:** A cultura Javaé é muito peculiar, rica e variada. Segundo Albuquerque (2013), nas relações familiares, um homem quando se casa tem que viver com a esposa quase na condição de estranho na casa dos pais dela, submetendo-se à sua autoridade, tendo que retribuir pelo casamento aos sogros e cunhados, por um longo período da vida, pescando, caçando e plantando. Os Javaé afirmam que toda a atividade econômica da aldeia existe em função do “pagamento pela esposa”. A cerimônia tradicional do casamento arranjado pelas avós, praticamente inexistente nos dias atuais, dramatizava a hesitação masculina em contrair matrimônio, dado o caráter de desafio que este adquire para o homem.

**g) Cosmologia:** No aspecto cosmológico os Javaé autodenominam-se “O Povo do Meio” (*Itya Mahãdu*), pois acreditam que vivem em um plano intermediário do cosmos, situado entre o nível inferior ou subaquático (*Berhatxi*) – a origem da humanidade – e o nível superior ou celeste (*Biu*) – o destino ideal após a morte. A Ilha do Bananal também está situada na porção intermediária do rio Araguaia, o principal referencial espacial, entre os extremos do rio acima (*Ibòkò*) e do rio abaixo (*Iraru*), conforme Albuquerque (2013).

### 3.3.2. Karajá

Os Karajá são habitantes seculares das margens do rio Araguaia nos estados de Goiás, Tocantins e Mato Grosso, vivendo até hoje distribuídos em aldeias. O grupo tem uma longa convivência com a sociedade nacional, o que, no entanto, não os impediu de preservar costumes tradicionais do grupo como: a língua nativa, as bonecas de cerâmica, as pescarias realizadas em família, os rituais como a festa de *Aruanã*, da Casa Grande (*Hetohoky*), os enfeites plumários, a cestaria, o artesanato em madeira, bem como as pinturas corporais com os característicos dois círculos na face.

<sup>43</sup> Batelão é uma barca grande, tipo canoa, para carregar artilharia pesada.

<sup>44</sup> O *Iweruhuky* é um ritual de iniciação masculina não mais praticado desde a década de 1970. Fonte: [pib.socioambiental.org/pt/povo/javae/2130](http://pib.socioambiental.org/pt/povo/javae/2130). Acesso: 12-ago-2015. 16h18min.



**Foto 2. Criança Karajá preparada para a festa de *Hetohoky*<sup>45</sup>.**

a) **Nome:** O nome desse povo na própria língua é *Iny*, que traduzido para o Português significa "nós". O nome Karajá não é a autodenominação original. É um nome tupi que se aproxima do significado de "macaco grande". O mito de origem dos Karajá conta que eles moravam numa aldeia, no fundo do rio, onde viviam e formavam a comunidade dos *Berahatxi Mahadu*, ou povo do fundo das águas. Satisfeitos e gordos, habitavam um espaço restrito e frio. Interessado em conhecer a superfície, um jovem Karajá encontrou uma passagem, *inysedena*, lugar da mãe da gente na ilha do Bananal. Fascinado pelas praias e riquezas do Araguaia e pela existência de muito espaço para correr e morar, o jovem reuniu outros Karajá e subiram até a superfície. Tempos depois encontraram morte e doenças. Tentaram voltar, mas a passagem estava fechada e guardada por uma grande cobra, por ordem de *Koboi*, chefe do povo do fundo das águas. Resolveram então se espalhar pelo Araguaia, rio acima e rio abaixo; com *Kynyxiwe*, o herói mitológico que viveu entre eles, conheceram os peixes e muitas coisas boas do Araguaia. Depois de muitas peripécias, o herói casou-se com uma moça Karajá e foi morar na aldeia do céu, cujo povo, os *Biu Mahadu*, ensinou os Karajá a fazer roças (ALBUQUERQUE, 2013).

b) **Língua:** Segundo Rodrigues (1986), a língua Karajá pertence à família Karajá, tronco linguístico Macro-Jê e é falada também pelos indígenas Javaé e Karajá-Xambioá.

<sup>45</sup> Foto: Gustavo Chaves (2014). Disponível: <http://portal.mj.gov.br/> Acesso: 30-jul-2014.12h34min.

c) **Localização:** O povo indígena Karajá concentra-se nos estados de Goiás, Mato Grosso, Pará e Tocantins, tendo o rio do mesmo nome como um eixo de referência mitológica e social. O território do grupo é definido por uma extensa faixa do vale do rio Araguaia, situando-se também na Ilha do Bananal, maior ilha fluvial do mundo, que mede cerca de dois milhões de hectares. Suas aldeias estão preferencialmente próximas aos lagos e afluentes dos rios Araguaia e Javaé, conforme Albuquerque (2013).

d) **População:** Apesar do contato intenso com a sociedade não indígena, tem-se registrado um aumento da população Karajá que continua residindo no território tradicional do grupo. Segundo dados da FUNASA (2010), a população Karajá está estimada em 2.753 indígenas distribuídos por 13 aldeias. Dessa população existem alguns indígenas que estão fora de suas terras, em aldeias indígenas de outras etnias, e outros desaldeados, identificando-se, portanto, 81 Karajá nessas condições, sendo 44 na Lagoa da Confusão, 16 em Santa Terezinha e 9 nas aldeias Karajá-Xambioá; 04 estão na Warilyty, 05 na Xambioá, 07 em Formoso do Araguaia, 02 na Lagoa da Confusão, 02 em Araguaia e 01 em Santa Fé do Araguaia (ALBUQUERQUE, 2013).

e) **Aspectos culturais:** O povo *Iny* é o povo das águas que tem no rio Araguaia sua origem e território. Toda a vida dos indígenas está ligada ao rio: o mito de criação, rituais de passagem, o alimento e a alegria. Assim, os dois círculos tatuados nas maçãs do rosto – o *omarura* – dão identidade ao povo Karajá. As pinturas em negro e vermelho desenhadas no corpo as formas da natureza, de peixes e cobras. Os adornos em penas rosa, vermelha, azul e branca contam histórias tradicionais. As cerimônias trazem para o pátio da aldeia os heróis criadores, os ancestrais e os seres mágicos que compartilham com o povo a celebração da vida. Na sociedade Karajá, o nascimento de uma criança é marcado socialmente pela regra da tecnonímia, isto é, quando os pais deixam de ser chamados pelos nomes próprios e passam a ser conhecidos como o pai ou a mãe de fulano(a). No caso do homem, o novo pai passa para outra categoria masculina. O homem é tido como o responsável pela fecundação, sendo necessário copular várias vezes para, de forma gradual, formar a criança no ventre da mãe, considerada apenas como receptora. Após o nascimento, a criança é lavada com água morna e pintada com tinta de urucum (ALBUQUERQUE, 2013).

Um produto cultural desse povo, muito valorizado também pela sociedade não indígena é a “Boneca *Ritxoko* Karajá”, considerada um dos principais símbolos da cultura indígena

Karajá, é patrimônio cultural imaterial brasileiro<sup>46</sup>. Confeccionadas em cerâmica e pintadas com grafismos representando formas humanas e a fauna regional, as bonecas Karajá singularizam esse grupo indígena em meio a outras tribos brasileiras e sul-americanas. Também chamadas de *licocó*, *ritxkòè* ou *litjocô*, são comercializadas como decoração, compradas principalmente por turistas em lojas de artesanatos locais, regionais e nacionais. Na medida em que representam cenas do cotidiano e dos ciclos rituais, as bonecas *Ritxoko* são portadoras de significação cultural, comunicando valores do grupo e ocupando a tarefa de ensinar às crianças os sentidos da cultura em que estão inseridas (FUNAPE, 2014)<sup>47</sup>.



Foto 3. Boneca *Ritxoko*, patrimônio imaterial do Brasil<sup>48</sup>.

### 3.3.3. Karajá-Xambioá<sup>49</sup>

Os Karajá do Norte, mais conhecidos como Karajá-Xambioá, estão divididos em duas aldeias localizadas à margem direita do rio Araguaia. Falam a mesma língua que os Karajá e os Javaé da Ilha do Bananal, mas mantêm muito menos contato com estes do que com a população vizinha (não indígena). Devido ao intenso decréscimo populacional e às uniões recorrentes com

<sup>46</sup> Mais informações no site: <http://www.funape.org.br/site/projetos/>: Projeto de pesquisa “Boneca Karajá: arte, memória e identidade indígena no Araguaia”.

<sup>47</sup> Fundação de Apoio à Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (UFG). <http://www.funape.org.br>. Acesso: 12-jul-2015. 19h45min.

<sup>48</sup> Foto: Emerson Silva. Disponível: <http://encantosdocerrado.com.br/Acesso:13-out-2015>. 22h20min.

<sup>49</sup> Fonte: Albuquerque (2013); Isa - <http://pib.socioambiental.org>; Acesso: 30-jul-2014. 12h35min.

não indígenas, os Karajá do Norte passaram por mudanças culturais importantes, conforme estudos de Giovanni Salera Júnior (2005).

**a) Nome:** Os membros do grupo indígena Karajá-Xambioá quase nunca utilizam a palavra Xambioá para se auto referirem. "Xambioá" vem de *ixybiowa* ("amigo do povo") que era como se chamava uma aldeia que existiu na foz do rio de mesmo nome, a montante do atual Posto Indígena, conforme Albuquerque (2013). Para esse autor, especulativamente, pode-se supor que o nome tenha sido aplicado a todos seus habitantes e, posteriormente, a todos os Karajá do Norte.

**b) Língua:** Segundo Rodrigues (1986), os Karajá-Xambioá falam o Xambioá, um dialeto específico da Língua Karajá, pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê e à Família Linguística Karajá. Essa se divide em três línguas: Karajá, Javaé e Xambioá. Cada uma delas tem formas diferenciadas de falar de acordo com o gênero do falante. Apesar destas diferenças, todos se entendem. Em algumas aldeias como em Xambioá (TO) e em Aruanã (GO), devido ao processo do contato com a sociedade nacional, o Português tem sido a língua dominante, SOUSA, Luismar Gomes, Severina Alves de Almeida e Francisco Edviges Albuquerque (2012).

**c) População:** A população Karajá-Xambioá divide-se em três aldeias, com aproximadamente 268 pessoas (FUNASA, 2010), quais sejam, Xambioá, *Kurehe e Warilyty*. Compõe-se majoritariamente de indígenas Karajá do Norte, além de alguns *Mbya-Guarani* que se casaram na década de 1980 com indígenas Karajá do Norte. Dessa população, 16 são desaldeados, sendo 11 na região rural de Araguaína, 05 em Santa Fé do Araguaia e 09 são urbanos, vivendo na cidade de Araguaína.

**d) Aspectos culturais:** Os Karajá do Norte, como os demais grupos de língua Karajá, marcam o que corresponderia às estações do ano da cultura majoritária pelo regime das águas do rio: "início da enchente", "enchente", "período entre o fim das enchentes" e "início da vazante", quando o rio fica estacionado (*behetxi*), "tempo das praias novas" (vazante) e "tempo das praias" (estiagem). Suas manifestações religiosas, formas de organização social e política, bem como as atividades de subsistência, encontram-se centradas na relação que os indígenas mantêm com o rio durante o ciclo de estações. Cada estação pressupõe um ritmo e as atividades sociais são bem definidas. O tempo da chuva e do estio não marca apenas regimes de subsistência bem diferenciados, mas também a chegada e partida de seres sobrenaturais esperados e recebidos pelos grupos de língua Karajá ao longo do ano e

os movimentos de reunião e dispersão dos habitantes das aldeias, que resultam em formas sociais singulares, intercaladas no tempo das chuvas e do estio (ALBUQUERQUE, 2013).



**Foto 4. Indígenas Karajá-Xambioá em comemoração ao dia do Índio<sup>50</sup>.**

Ainda de acordo com Albuquerque, atualmente as principais facções dos Karajá do Norte estão ligadas aos líderes das famílias extensas, que se coligaram na época da formação da aldeia Xambioá. A ligação dos indígenas com os grupos familiares "originais" que formaram a aldeia é uma referência forte, como indica a permanência do nome desses líderes familiares das décadas de 1940 e 1950 como "sobrenome" dos atuais Karajá do Norte. Nos dias atuais, os nomes "típicos" são compostos de (1) nome em Português, acrescido do (2) nome Karajá do Norte, (3) sobrenome familiar (nome do principal membro da facção familiar: *Txebwaré*, *Axure*, etc. e (4) sobrenome "étnico" Karajá.

### 3.3.4. Krahô

Os Krahô são um dos oito povos indígenas do estado do Tocantins que muito se preocupam em preservar seus aspectos socioculturais e linguísticos, ao mesmo tempo em que valorizam muito seus costumes e tradições.

a) **Nome:** Os Krahô chamam a si próprios de *Mehê*, um termo que no passado era provavelmente aplicado aos membros dos demais povos falantes de sua língua e que viviam conforme a mesma cultura. Atualmente *Mehê* é aplicado a membros de qualquer grupo

<sup>50</sup> Foto: Maria Cândido Matos (2012).



indígena. A esta ampliação correspondeu uma redução do sentido do termo oposto, *Cupe(n)*, que, de não-Timbira, passou a significar não-indígena. Os Krahô que vivem mais ao sul também se chamam de *Mãkrare* (*mã* = ema, *kra* = filho, *re* = diminutivo, "filhos da ema"), termo que pode variar para *Mãcamekrá* e que aparecia em textos do século XIX como "*Macamecrans*" (ALBUQUERQUE, 2013).

**b) Língua:** Os indígenas Krahô falam a língua do mesmo nome que, segundo Rodrigues (1986), faz parte do Tronco Macro-Jê e da Família Linguística Jê.



**Foto 5. Povo Krahô reunido dia 10 de setembro de 2015 para deliberar sua não participação nos Jogos Indígenas Mundiais de 2015<sup>51</sup>.**

**c) Localização:** De acordo com Melatti (1970, 1972, 1993) e Roberto Cardoso de Oliveira (1972), os Krahô vivem no nordeste do estado do Tocantins, na Terra Indígena denominada Kraolândia, situada nos municípios de Goiatins e Itacajá entre os rios Manoel Alves Grande e Manoel Alves Pequeno.

**d) População:** Os Krahô possuem uma população de aproximadamente 2.463 pessoas, distribuídos em 24 aldeias, segundo dados da Fundação Nacional da Saúde Indígena FUNASA (2010). Dessa população, 08 são desaldeados em Itacajá e 01 vive na aldeia Txuode, no município da Lagoa da Confusão.

**e) Aspectos Culturais:** As aldeias Krahô seguem o ideal timbira da disposição das casas ao longo de uma larga via circular, cada qual ligada por um caminho radial ao pátio

<sup>51</sup> Foto: <http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com.br>. Acesso: 03-out-2015. 11h49min.

central. As casas normalmente abrigam as mulheres que ali nasceram e os homens que, deixando as moradas de suas mães, vêm com aquelas se casarem. Na sociedade Krahô, alguns grupos cerimoniais são mais visíveis nas atividades dos rituais no pátio, fora das casas, como por exemplo, os vários pares de metades em que podem se dividir os Krahô. Um deles, classificado como metades sazonais, está associado à estação seca (e também ao dia, ao leste, ao pátio central); e a outra à estação chuvosa (e também à noite, ao oeste, à periferia). As reuniões masculinas diárias realizadas no pátio central são coordenadas por dois "prefeitos", ambos pertencentes à metade sazonal correspondente à estação em curso (ALBUQUERQUE, 2013). De acordo com Marta Virgínia de A. Abreu (2012), imediatamente após deixar a meninice, os rapazinhos da aldeia nascidos mais ou menos na mesma época são reunidos numa classe de idade, sob um nome coletivo. Malgrado esse ritual estar um tanto desorganizado, nota-se que as classes são introduzidas alternadamente em metades opostas e colocadas ao norte do pátio, sendo empurradas para o sul à medida que outras novas são criadas. Essas metades, que se pode chamar de etárias, participam de vários ritos e outrora, também, de um rito de iniciação não mais realizado, o *Pembjê* ou *Ikrere*, conclui a autora.

### 3.3.5. Krahô-Kanela<sup>52</sup>

De acordo com o Conselho Indigenista Missionário do Tocantins (CIMI-TO, 2009), os Krahô-Kanela são uma comunidade formada por um grupo familiar autoidentificado como pertencentes ao grupo étnico Krahô, originário do estado do Maranhão, mais precisamente do local “Morro do Chapéu”, localizado na região de Barra do Corda, de onde migraram no ano de 1924.

**a) Nome:** Esse povo se auto identifica como Krahô–Kanela por ser descendente de duas etnias distintas: Krahô e Kanela, povo Timbira, vinculadas ao Tronco Linguístico Macro-Jê, originárias do Maranhão (MELATTI, 1970, 1972).

**b) Localização:** Os indígenas Krahô-Kanela habitam as aldeias Lankraré e Takaiurá na terra indígena Mata Alagada, no município de Lagoa da Confusão, localizado entre os rios Formoso e Javaé, a 300 Km de Palmas (TO). Atualmente o grupo luta pela desapropriação do território vizinho, pois 90% da área onde vivem fica alagada entre os meses

---

<sup>52</sup> Fonte: Albuquerque (2013); Isa- <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/javae/2123>. Acesso: 30-jul-2014. 17h20min.

de janeiro a maio. Para garantir a reprodução física e cultural do povo é necessária a aquisição de duas fazendas no município de Lagoa da Confusão, totalizando 33 mil hectares<sup>53</sup>.



**Foto 6. Indígenas Krahô-Kanela<sup>54</sup>**

**c) População:** Os Krahô-Kanela são um povo indígena composto por aproximadamente 84 pessoas, distribuídas em 01 aldeia e também fora desta, pois 17 estão desaldeados, sendo 13 em Gurupi e 04 na Lagoa da Confusão, conforme dados da FUNASA/DSEI-TO (2010).

**d) Contato:** Devido às frentes de expansão das atividades econômicas que usurparam seu território de origem no local denominado Morro do Chapéu, município de Barra do Corda, MA, os Krahô-Kanela vêm padecendo com as sucessivas migrações desde o século XIX. Após violentos massacres, na década de 1920, adentraram no então estado de Goiás, atual Tocantins, visando a reconstruir sua história e preservar seus costumes e tradições. Chegando à terra Mata Alagada em 1963, lá permaneceram até o ano de 1977, sendo expulsos de forma violenta e levados pela Fundação Nacional do Índio FUNAI para a Ilha do Bananal. Depois de viverem por doze anos na Ilha como índios tutelados à FUNAI, foram novamente expulsos. Em 1999, após muita luta, eles foram assentados como trabalhadores

<sup>53</sup> Fonte: <http://oprogressonet.com/tocantins/mpf-debate-questao-territorial-da-comunidade-kraho-kanela>. 28/08/2013 03h00 - Atualizado em 14/11/2015 07h35. Acesso: 14-nov-2015. 08h40min.

<sup>54</sup> Fonte: <http://www.prto.mpf.mp.br/news/indios>. Acesso: 28-mai-2015. 12h55min.

rurais pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária INCRA, no assentamento Tarumã, município de Araguacema, distante 630 km da Mata Alagada. Enfrentando vários problemas de discriminação, precário atendimento à saúde, falta de água, péssimas condições da terra, dentre outros fatores de subjugação, o grupo decidiu retomar parte de seu território em 22 de setembro de 2001 (ALBUQUERQUE, 2013).

e) **Aspectos Culturais:** Os Indígenas Krahô-Kanela realizam uma festa para os espíritos *Kokrit*, um ente descrito como um artrópode sobrenatural que vive dentro do rio Tocantins. As máscaras que representam *Kokrit* são bem grandes, cobrindo todo o corpo do índio que a veste. Consiste em duas esteiras trançadas com a palha do buriti, com longas franjas que descem até o chão e dois chifres de madeira. As máscaras são decoradas com diferentes pinturas, cada uma representando uma personagem diferente que há dentro da sociedade dos *Kokrit*. Os homens fazem estas máscaras fora da aldeia e chegam dançando em passos curtos balançando as franjas das máscaras (ALBUQUERQUE, 2013).

### 3.3.6. Xerente<sup>55</sup>

Os Xerente são um povo indígena que há mais de 250 anos mantém contato com a sociedade não indígena. Segundo Albuquerque (2013), esse período prolongado de contato com a sociedade nacional não afetou a identidade étnica do grupo. Ainda assim, esse autor sustenta que as rápidas e intensas transformações sociais, políticas e econômicas que atingem a região na qual residem, têm proporcionado aos indígenas, não sem dificuldades, uma participação ativa nos processos decisórios que os envolvem.

a) **Nome:** Os Xerente, autodenominados *Akwẽ*, formam com os Xavante de Mato Grosso, também *Akwẽ*, o ramo central das sociedades de língua Jê, conforme Albuquerque (2013). Ademais, os Xacriabá, atualmente localizados em Minas Gerais, e Acroás (extintos), também são considerados grupos a eles aparentados linguística e culturalmente.

b) **Língua:** A língua do grupo é a Xerente pertencente ao Tronco Linguístico Macro-Jê e à Família Linguística Jê (RODRIGUES, 1986).

c) **População:** Segundo dados da FUNASA (2010) a população Xerente é constituída por aproximadamente de 3.017 indígenas, distribuídos em 59 aldeias. Dessa

---

<sup>55</sup> Fonte: Francisco Edviges Albuquerque (2013); Isa – <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/javae/2123>. Acesso: 30-jul-2014. 17h20min.

população, 26 são desaldeados vivendo em Gurupi, 01 em Sandolândia, 02 em Boto Velho e 02 na aldeia Apinajé de São José.

**d) Contato:** Segundo Albuquerque (2013), a historiografia oficial assinala que os primeiros contatos entre os *Akwẽ* e segmentos não indígenas, remontam ao século XVII com a chegada de missões jesuítas e colonizadores. No século XVIII, com a descoberta de minas de ouro, intensificou-se a colonização dos territórios indígenas localizados na então chamada Capitania de Goiás. Entre 1750 e 1790 registrou-se a construção dos primeiros aldeamentos indígenas financiados pela Coroa, que visavam à abertura do território através da atração e pacificação dos diversos povos indígenas ali situados.

**e) Localização:** O território Xerente – composto pelas Terras Indígenas Xerente e Funil – localiza-se numa região do cerrado no estado do Tocantins a leste do rio do mesmo nome, distante 70 km da capital, Palmas. A cidade de Tocantínia, situada entre as duas terras, tem sido palco de tensões entre a população local não indígena e os Xerente, conforme Albuquerque (2013).



**Foto 7. Indígenas Xerente participando dos Jogos Indígenas do Tocantins<sup>56</sup>.**

**f) Aspectos Culturais:** Os sistemas sociais indígenas organizam-se através de um dualismo estrutural que se manifesta por uma multiplicidade de metades nos planos sociais. No caso Xerente, esse aspecto encontra expressão nos complexos rituais, grupos cerimoniais

<sup>56</sup> Foto: Olga Cavalcante (2009).

masculinos e de nomeação, classes de idade e times esportivos, organizados a partir de relações de parentesco. A base desse ordenamento está centrada numa divisão de duas metades sóciocosmológicas – *Doí* e *Wahirê* – associadas respectivamente ao Sol e à Lua, os heróis míticos fundadores da sociedade Xerente. A onça – *huku* – também faz parte da mítica Xerente, já que foi responsável por ensinar-lhes o uso do fogo, conforme Albuquerque (2013). A metade *Doí* inclui os clãs *Kuzaptedkwá* "os donos do fogo", *Kbazitdkwá* "os donos do algodão" e *Kritóitdkwa* "os donos do jogo com a batata assada" ou "donos da borracha"; e a metade *Wahirê*, além dos clãs *Krozaké*, *Kreprehí* e *Wahirê*, que têm o mesmo nome da metade, conforme Silvia Lucia Bigonjal Braggio e Rodrigo Mesquita (2012) e também Albuquerque (2013).

### 3.3.7. Povos Indígenas de outras etnias

Em suas pesquisas Albuquerque (2013), constatou que no estado do Tocantins tem vários outros povos indígenas além dos relatados anteriormente. São povos originários de diferentes regiões do País, totalizando 287 pessoas, convivendo tanto nas cidades, como nas aldeias, conforme descrevo a seguir: 01 Tapuia na Barra do Rio Verde, no município de Sandolândia; 10 Ava-Canoeiro, sendo 01 em Boto Velho na Lagoa da Confusão e 09 em Canuanã, Formoso do Araguaia; 29 Fulniô em Tocantinópolis; 41 Tuxá, sendo 10 em Canuanã, em Formoso do Araguaia e 08 desaldeados também em Formoso do Araguaia, 12 em Gurupi e 01 em São João, no Formoso do Araguaia; 08 Apurinã e 132 Atikum em Gurupi; 03 Makuxi; 19 Pankaruru em Gurupi; 29 Guarani, sendo 01 (um) desaldeado em Araguaína, 01 (um) urbano em Santa Fé do Araguaia, 13 na aldeia Kurehe, 06 na aldeia Warilyty e 08 na aldeia Xambiá, todos na reserva Karajá-Xambioá no município de Santa Fé do Araguaia; 11 Guajajara, sendo 01 na aldeia Karajá-Xambioá em Santa Fé do Araguaia, 07 na aldeia Apinajé Botica, 03 na aldeia Apinajé Mariazinha, sendo que esta última também abriga 03 indígenas da etnia Krikati.

### 3.4. Considerações finais

Nesse capítulo, apresentei informações gerais sobre os Indígenas do Brasil, enfatizando os povos de estado do Tocantins. Busquei responder à seguinte pergunta: Qual a configuração étnica e linguística do Brasil Indígena, quem e quais são os povos que habitam no estado do Tocantins? Esclareço que não foi possível identificar a configuração étnica e linguística do

Brasil Indígena, mas apenas descrever brevemente os indígenas do Brasil, destacando os povos do estado do Tocantins. Também não foi possível confirmar a subserção de que um estudo etnográfico permite identificar a configuração étnica e linguística do Brasil Indígena. Isso porque tal empreitada demandaria um tempo extra na pesquisa, o que não foi possível, e também porque ampliaria em demasia o tamanho do texto, uma vez que só a confirmação dessa subserção e a resposta à pergunta, *per se*, se configuraria numa Tese. Não obstante, foi possível alcançar o objetivo específico de descrever brevemente os indígenas do Brasil, nomeadamente os povos que habitam no estado do Tocantins.

No próximo capítulo, faço uma descrição etnográfica dos indígenas Apinajé, respeitando uma cronologia que se inicia na década de 1930 e se estende até os dias atuais.

#### 4. ETNOGRAFIA DOS APINAJÉ

*Era uma vez uma tartaruga que vivia num lago com um grupo de peixes. Um dia, a Tartaruga foi dar uma volta em terra seca. Ela ficou longe do lago por algumas semanas. Quando voltou se encontrou com alguns peixes. Os peixes perguntaram: “Senhora Tartaruga, como vai? Faz algumas semanas que não a vemos. Por onde tem andado?”. “Eu estava um tempo em terra seca”. Os peixes ficaram perplexos e perguntaram: “Em terra seca? De que a senhora está falando? Essa terra seca é molhada?” A Tartaruga respondeu: “Não, não é”. “Lá é fresco”? “Não, não é”. “Tem ondas”? “Não, não tem”. “Lá pode nadar”? “Não, não pode”. Os peixes disseram: “Não é molhado, não é fresco, não tem ondas, não se pode nadar. Portanto, essa terra seca de que a senhora está falando, não deve existir. É coisa de sua imaginação. Não é real”. A Tartaruga disse: “É, pode ser”. Aí, então os peixes decidiram dar uma volta em terra seca. Os peixes disseram à Tartaruga: “Não nos diga o que não é. Nos diga o que é”. “Não consigo”, disse a Tartaruga. “Não tenho uma língua para descrever isso”.*

**Brian Street**

##### 4.1. Considerações iniciais

Começo este capítulo refletindo sobre as palavras de Street (2010, p. 41), que apresenta uma acepção de etnografia que pode definir o trabalho realizado na sociedade Apinajé. “Achei em um site budista na internet uma história memorável e lacônica que ajudará a caracterizar o que é Etnografia”, afirma o autor, argumentando que usa essa narrativa como ilustração para um entendimento dos aspectos constitutivos de uma etnografia, contrapondo-se ao modo dominante de se entender essa categoria epistemológica. Ao estabelecer parâmetros comparativos entre essa abordagem e a etnografia no contexto indígena Apinajé busco, sem a pretensão de esgotar o assunto, situar a descrição desse povo na perspectiva do enfoque elaborado por Street. Minha expectativa é que a exposição e os argumentos que faço remetam o leitor ao texto em epígrafe, ao mesmo tempo em que demonstro a minha imanência<sup>57</sup> diante da complexidade dessa sociedade indígena.

O capítulo responde à seguinte pergunta de pesquisa: Quem são os indígenas Apinajé, onde estão, quantos são, quais línguas falam, como se dá o contato com a sociedade envolvente e de que modo lidam com as questões ambientais, políticas e socioculturais da modernidade? O objetivo específico é delinear e discutir dados informativos sobre os indígenas Apinajé, por

---

<sup>57</sup> A concepção de imanência a que me reporto, tem a ver com a minha interioridade em contraste com a existência real da dimensão do contexto indígena Apinajé.



meio de uma descrição etnográfica que revele sua situação atual, tendo em vista aspectos como demografia, educação, saúde e a assimétrica posição em relação ao contato com a sociedade não indígena. Tenho como subasserção corroborar que, mediante uma etnografia dos indígenas Apinajé, é possível descrever e analisar a situação atual do grupo, preferencialmente em relação aos aspectos socioculturais, ambientais, educacionais e sociolinguísticos, considerando o permanente contato com a sociedade nacional.

## **4.2. Os Apinajé**

Os Apinajé são um grupo indígena remanescente da grande nação Timbira, falante de língua homônima pertencente ao Tronco Macro-Jê e à Família Linguística Jê, conforme Rodrigues (1986). A população Apinajé é de 2.282 indígenas distribuídos em 27 aldeias, conforme o DSEI-TO (2013), todas na região do Bico do Papagaio, na fronteira do estado do Tocantins com o Maranhão e o Pará. Nas seções seguintes descrevo o território, discorro sobre nome, origem, organização social, aldeias, população, aspectos culturais, cosmologia e situação atual da sociedade Apinajé. O intuito é fazer uma descrição etnográfica reveladora desse povo, delineando sua configuração sociocultural e sociolinguística, antecipando dados que serão ampliados nos capítulos 7 e 8, que descrevem analiticamente o perfil sociolinguístico e o letramento dos indígenas das comunidades pesquisadas.

### **4.2.1. Localização**

Nimuendajú (1983) informa que o grupo indígena Apinajé nunca deixou de habitar a região compreendida pela confluência dos rios Araguaia e Tocantins, cujo limite meridional era dado, até o início do século XX, pelas bacias dos rios Mosquito (no divisor de águas do Tocantins) e São Bento (no rio Araguaia). Quando o assunto versa sobre Terras Indígenas no Brasil é importante considerar definições e conceitos jurídicos materializados na Constituição Federal de 1988, e no Estatuto do Índio, Lei 6.001 de 1973, sendo que este último encontra-se em revisão no Congresso Nacional. A Constituição Federal do Brasil (1988) consagrou o desígnio de que os indígenas são os primeiros e naturais senhores da terra, que se sobrepõem a qualquer outro. Portanto, eles têm direito inalienável à terra ocupada independentemente de reconhecimento formal. A acepção do que sejam terras tradicionalmente ocupadas pelos indígenas, encontra-se no primeiro parágrafo do artigo 231 da atual Constituição, como aquelas

por eles habitadas em caráter permanente; as utilizadas para suas atividades produtivas; as imprescindíveis às preservações dos recursos ambientais necessários ao seu bem-estar; e as necessárias à sua reprodução física e cultural segundo seus usos, costumes e tradições. O mapa 2 localiza as terras Apinajé.

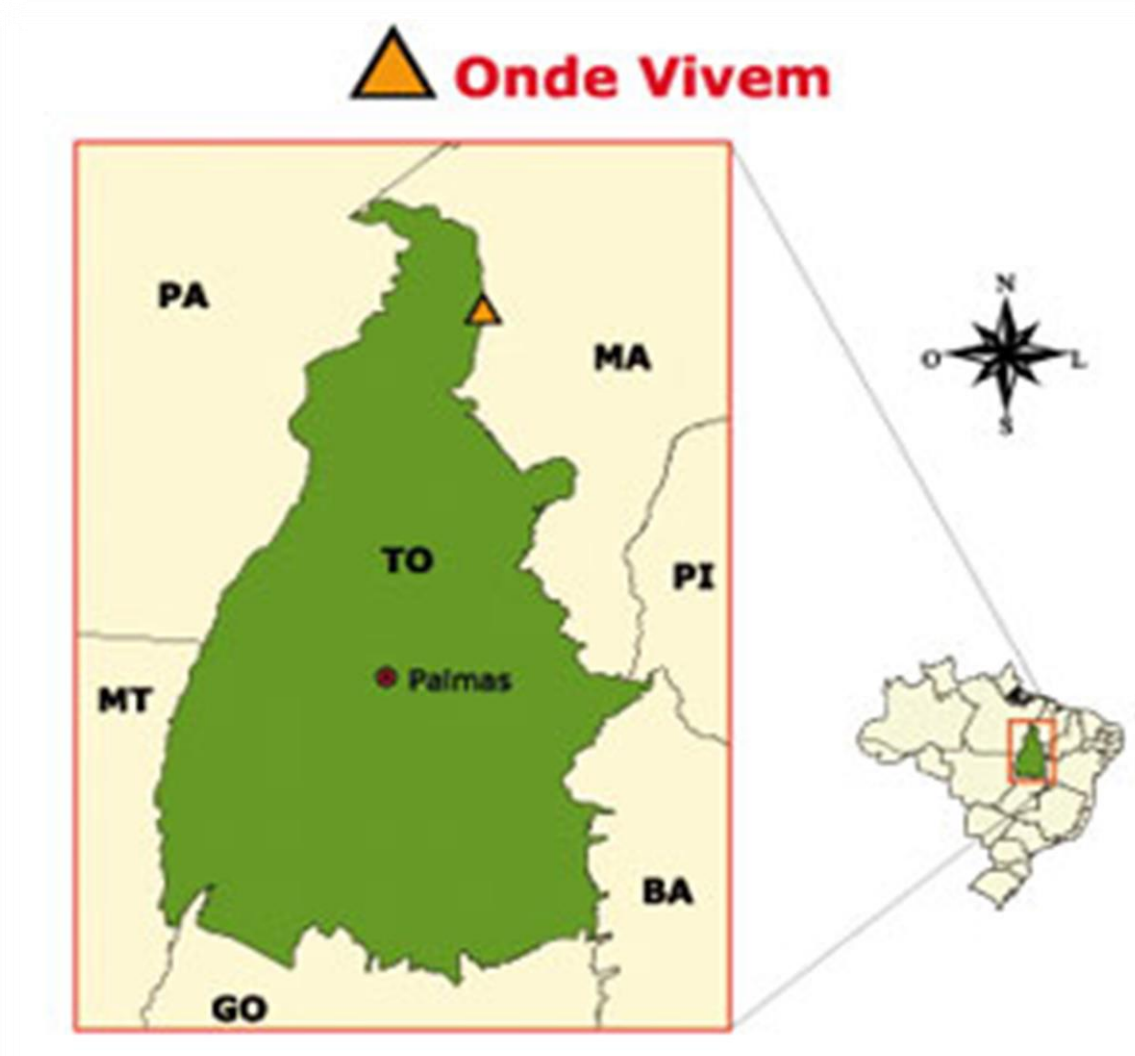


**Mapa 2. Localização do Território Indígena Apinajé<sup>58</sup>.**

No tocante à Terra Indígena Apinajé, doravante TI, sua demarcação foi homologada em 14 de fevereiro de 1985, pelo Decreto da Presidência da República Nº 90.960. A área de 141.904ha estende-se pelos municípios de Tocantinópolis, Maurilândia, Arguanópolis, São Bento e Cachoeirinha. Segundo Albuquerque (2007), no período que antecede à demarcação da área a TI era composta por duas aldeias, São José e Mariazinha. Entretanto, após o reconhecimento legal do território, os indígenas se expandiram formando novas aldeias e, desse modo, passando a ter um maior controle sobre a área. De acordo com Paulo Santilli (2001), o reconhecimento de posse de terras ocupadas tradicionalmente pelos povos indígenas brasileiros e o direito de usufruto das riquezas naturais nelas existentes, são princípios constitucionais contemplados ainda na Constituição de 1934 e ratificados por diversos documentos nas esferas nacional e internacional. Para Albuquerque (2012) a área demarcada não corresponde, de fato, às terras tradicionalmente ocupadas pelos Apinajé, pois desconsidera formas de uso e

<sup>58</sup> Fonte: <http://www.questaoindigena.org/2013>. Acesso: 01-jul-2014. 10h20min.

distribuição da terra historicamente reivindicada pelos indígenas. A seguir apresento o mapa do estado do Tocantins com destaque para a área onde vivem os Apinajé.



**Mapa 3. Estado do Tocantins destacando a área onde vivem os Apinajé<sup>59</sup>.**

As Terras indígenas Apinajé estão distante 550 km da capital do Tocantins, Palmas e seu acesso passa por Tocantinópolis, centro urbano frequentado pelos indígenas. A estrada até a entrada da TI é asfaltada, mas logo que adentra as terras Apinajé, o asfalto termina e o percurso até às aldeias é feito por estradas de terra, as quais na época das chuvas ficam em péssimo estado, o que motiva mobilizações dos indígenas por melhorias. Na foto 8, a seguir, é possível perceber essas afirmações.

<sup>59</sup> Fonte: <http://www.culturasindigenas.org>. Acesso: 01-jul-2014. 17h19min.



**Foto 8. Entrada na TI Apinajé<sup>60</sup>.**

Como pode ser visto na foto 8, ao chegar às TI Apinajé o visitante se depara com toda exuberância de um cenário composto por matas ciliares e campos cerrados. Predominantemente a paisagem é constituída por árvores típicas da Amazônia brasileira e arbustos fechados, característica do bioma cerrado. Em meio a tudo isso se sobrepõem as palmeiras de babaçu, ou “*orbgnia speciosa*”, conforme Da Matta (1976). Em outro momento (ALMEIDA, 2011), verifiquei o que afirmam Da Matta (1976) e Albuquerque (2007), ou seja, que a área ocupada pelos Apinajé preserva características da amazônia brasileira com babaçuais<sup>61</sup> e riachos perenes, porém se apresenta pobre em lagos e pântanos. Para Albuquerque (2007, p. 25), “[...] em alguns lugares da reserva a mata nativa ainda é preservada e proporciona extensa variedade de plantas como buriti, bacaba, juçara e babaçu”. Além dessas, encontram-se caju, manga, cajá, pequi, murici, dentre outras, que servem como alimentação, sendo que alguns desses produtos são comercializados na cidade de Tocantinópolis, gerando uma renda complementar para os indígenas.

---

<sup>60</sup> Foto: acervo da autora.

<sup>61</sup> Palmeiras de babaçu.

#### 4.2.2. Origem

Os Apinajé mantêm um sistema operante que explica a morfologia de sua sociedade, seu universo cosmológico e cultural. São mitos e lendas<sup>62</sup>, ritos e cerimoniais que os indígenas praticam, em detrimento da aculturação<sup>63</sup> a que estão expostos. Para efeito da reflexão etnográfica que faço, destaco dois mitos Apinajé, o “do sol *myt* e da lua *mytwrÿre*”<sup>64</sup> que narra a origem do mundo na concepção indígena, e o mito “Origem da Tribo Apinajé”, que trata disso mesmo, como surgiu a tribo. Segundo Sinval Oliveira (2013, p. 148), “[...] o mito da genealogia dos Apinajé apresenta os irmãos *Mbud-ti* e *Mbuduvri-re* como protagonistas que permitem traçar uma cartografia do e no universo onde fazeres e saberes são correlacionados, interconectados, entrelaçados às suas práticas socioculturais”(Sic), onde se pode perceber marcas de seus processos educacionais e epistêmicos tradicionais.

O mito, um gênero textual marcado pela oralidade, cada vez que é contado apresenta a versão que traduz a percepção da pessoa que o conta e, dessa forma, pode expor diferentes visões a partir da época e do ponto de vista de quem está narrando. Na historiografia Apinajé o mito do Sol e da Lua foi documentado por Curt Nimuendajú com a seguinte narrativa:

*Mbud-ti* (sol) desceu primeiro à terra. *Mbudruví-re* (lua) seguiu-o depois, mas errou de lugar. Porém, no dia seguinte, quando foi caçar, viu *Mbud-ti* de longe. Imediatamente abaixou-se atrás de uma palmeira Peti e, de gatinhas, se esgueirou para dentro de mato onde se escondeu. *Mbud-ti*, que lhe seguiu o rastro, chamou-o para que saísse, perguntando se tinha medo dele. *Mbudruví-re* respondeu que não e, saindo, se desculpou dizendo que não sabia quem vinha. *Mbud-ti*, então, contou-lhe que já fizera uma casa numa cabeceira onde juntara frutas comestíveis. Levou *Mbudruví-re* consigo, mas no caminho o recriminou por ter-se escondido. *Mbudruví-re* pediu-lhe então que não falasse mais nisso; ele se escondeu de vergonha porque tinha errado o lugar combinado para o encontro (NIMUENDAJÚ, 1983, p. 120)<sup>65</sup>. (Sic).

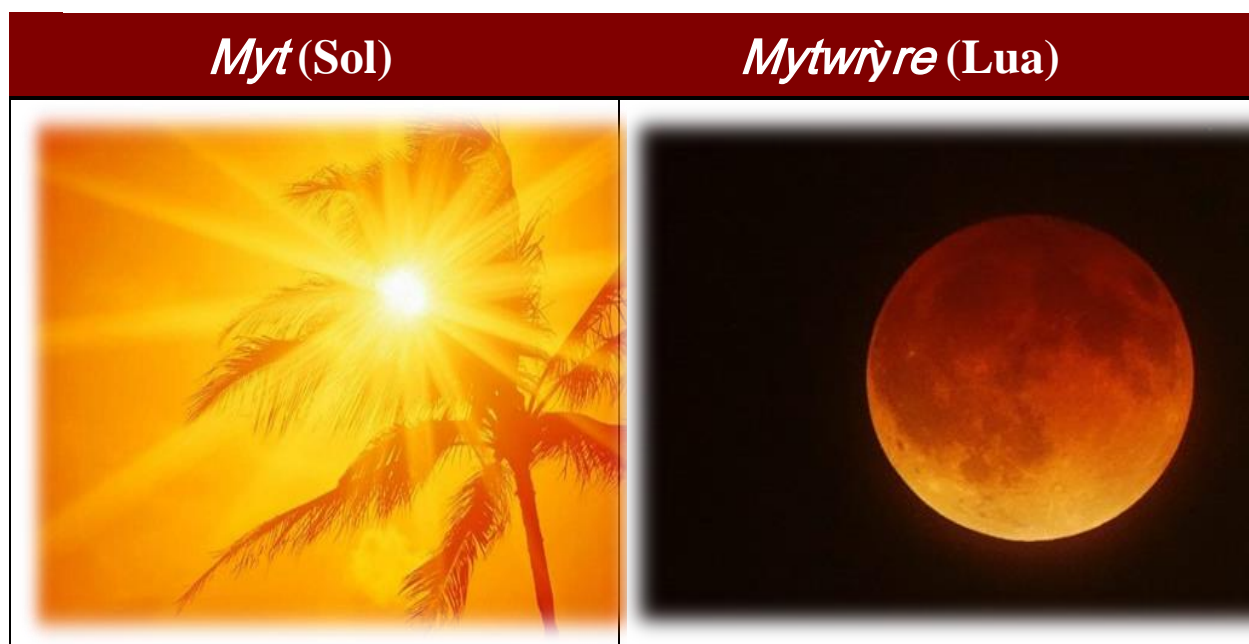
Com efeito, os mitos Apinajé se mantêm vivo na memória de muitos indígenas e são contados com modificações, pois um dos principais atributos desse gênero linguístico é que, por sua característica oral, cada pessoa conta-o de um jeito, mas prevalece o sentido. A seguir ilustro esse mito com duas fotos do sol *Myt* e da lua *Mytwrÿre*, conforme a figura 4.

<sup>62</sup> Nimuendajú (1983) identifica dezessete mitos e lendas na sociedade Apinajé.

<sup>63</sup> Segundo M. Panoff e M. Perrin (1973, p. 13), o termo aculturação designa os fenômenos que resultam da existência de contatos diretos e prolongados entre duas culturas diferentes, e que se caracterizam pela modificação ou pela transformação de um ou mais tipos de cultura em presença. Contudo, mais adiante retomamos o assunto.

<sup>64</sup> O mito do sol e da lua conta a história de como a vida surgiu na terra. É a concepção dos Apinajé da criação do mundo correspondente ao livro "Gênesis" na cultura cristã.

<sup>65</sup> A versão completa do mito do sol e da lua, descrita por Nimuendajú em 1937 está no livro "Os Apinayé" (1983), p. 120 a 124. Disponível: <http://www.etnolinguistica.org>. Acesso: 12-ago- 2015. 17h58min.



**Figura 4. *Myt* e *Mytwrÿre***<sup>66</sup>

Destaco que a foto da lua foi tirada no contexto da pesquisa, mas a do sol não. Isso porque após inúmeras tentativas não consegui uma boa imagem. Então optei por uma foto tirada em outro lugar, mas com um cenário próprio das TI Apinajé, as palmeiras de babaçu, aspecto que faz parte da identidade étnica desse grupo indígena.

Esse mesmo mito numa versão atual, em depoimento do ancião *Wanhm* (Sr. Oscar), foi descrito assim:

*Wanhm* (Oscar): Então foi assim, história do Sol (S) e a Lua (L). Antigamente, numa época que não tinha nem índios, só mato mesmo, os dois andavam pela terra, acima dos matos. Os dois andavam pela terra, observando, nesse tempo não faziam ou inventavam coisas. O Sol, no dia seguinte, passando e vendo a terra descobriu uma fruta chamada buriti. O Sol comeu muito buriti, e aí, quando ele foi cagá, as suas fezes saíram amareladas. A Lua viu as fezes quando passou lá e depois falou para o Sol assim: L: a Rapaz! O que você comeu? Porque as tuas fezes são amareladas e as minhas não são? S: a Não, porque eu como flor. L: a Que flor? S: a Uma flor da chapada. L: a então tá bom... (OLIVEIRA, 2013, p. 148)<sup>67</sup>.

A tradição oral dos Apinajé permanece até os dias atuais. Mesmo com a introdução de materiais escritos nas aldeias e da televisão, que está presente em muitas casas, as famílias indígenas mantêm viva, na memória dos mais velhos, as narrativas de seus mitos e lendas. Cada

<sup>66</sup> Foto do Sol: <http://brejo.com/2011>. Acesso: 02-ago-2015. 10h34min. Foto da Lua: Fernando Marinho (2015).

<sup>67</sup> A versão completa do mito está no anexo 1 da tese de doutorado de Sinval de Oliveira (2013). Disponível: [www.unesp.br](http://www.unesp.br). Acesso: 15-ago-2015. 11h16min.

um ao seu modo, os anciões recontam, preferencialmente à noite, para as crianças, histórias fantásticas que vêm passando de geração em geração e que, por seu fascínio, despertam o interesse de todos. Em muitos aspectos, a vida dos Apinajé está relacionada a um mito ou lenda, pois para muitos fenômenos da natureza eles têm uma explicação sobre sua origem, como, por exemplo, o nome "Apinajé" que denomina a tribo. Para contar a origem de sua tribo, os indígenas recorrem ao mito "Origem da Tribo Apinajé" documentado Nimuendajú da seguinte forma:

Um número de guerreiros novos e raparigas públicas saíram da aldeia dos Mâkráya (Krinkati, Caricaty) para caçar. Chegando à margem do Tocantins resolveram passar para o outro lado. Fizeram uma espécie de salva-vidas de pau sêco e talo de buriti, nadando com o auxílio dêle para margem oposta. Lá chegando, resolveram casar e não mais voltar [...]. Um dia um bando de índios vindo do Leste, chegou à margem do Tocantins. Ficaram com vontade de passar o rio e para esse fim fizeram um novelo enorme de cordão muito forte. Um deles passou o rio por meio de um salva-vidas de madeira leve, levando a ponta do cordão, que amarrou numa árvore da margem esquerda. Depois todos, segurando-se no cordão esticado, começaram a passar o rio com suas mulheres. Como se achavam nadando, seguros pelas mãos ao cordão, pareceu a um índio que o número dos que queriam vir para a margem do lado ocidental era demasiado, e por isso cortou o cordão pelo meio. Os que já haviam alcançado a margem ocidental puxaram para terra os que se achavam agarrados na parte do cordão que estava lá amarrado, ao passo que a correnteza levou outra vez para a margem oriental os que se achavam presos a outra metade do cordão. Quando mais tarde os dois partidos se viram em terra firme, nas margens do Tocantins, gritaram uns aos outros, mas já não se compreendiam muito bem. "Falai direito!" – gritaram os que tinham ficado na margem oriental. "Falai direito vós mesmos!" – responderam os Apinajé da margem ocidental. "Vós sois os Ôti!" – gritaram aqueles. "E vós sois os Mâkráya!" – replicaram os Apinajé. E assim ficou para sempre (NIMUENDAJÚ, 1983, p. 127-128)<sup>68</sup>.

Além desses dois mitos que descrevi, há mais quinze outros que servem para os Apinajé apresentarem as concepções que a tribo tem sobre como surgiu o fogo, como foi o primeiro contato com os não indígenas, como se dá a relação marital, o que é a vida, a morte, o céu e o inferno, dentre outros. São narrativas repletas de conteúdos místicos, míticos, filosóficos e sociológicos. Porém, muitas dessas histórias estão se perdendo, pois os anciões que os têm na memória estão com idade muito avançada. A única fonte documentada que existe, onde todos estão transcritos, é o livro de Curt Nimuendajú que há muito tempo está fora de edição. Por isso é fundamental que sejam realizadas pesquisas com esse povo, notadamente em relação aos seus mitos e lendas.

<sup>68</sup> A versão completa do mito "A Origem da Tribo Apinayé" descrita por Nimuendajú está no livro "Os Apinayé" (1983 p. 127 e 128). Disponível: <http://www.etnolinguistica.org>. Acesso: 15-ago-2015. 11h16min.

### 4.2.3. Nome

Segundo Nimuendajú (1983), o nome Apinajé é originário de *Pinarés/Pinagés*, e foi citado pela primeira vez por Souza Villa Real (1793). O autor afirma não ter explicação para esse nome, porém sugere que o sufixo pessoal 'Yê', dos dialetos dos Timbira Orientais, soa como o próprio Apinajé, 'Ya'. O nome provavelmente foi-lhe atribuído por aqueles e não por ser autodenominação da tribo. Já os Kayapó Setentrionais referiam-se ao Apinajé usando o termo *Ken-Tug* “Pedra Preta” ou “Serra Negra”. Para Albuquerque (2007), além do nome tribal Apinajé existem outros, tanto na própria sociedade como entre os Timbira Orientais, derivados da palavra Apinajé: “ôd”, “ôdo” e Timbira Oriental: “hot”, “hôt”, que significa “Canto” ou “Pontal”, referindo-se à sede no pontal formado pelos rios Araguaia e Tocantins.

### 4.2.4. Histórico

Os indígenas Apinajé estão em contato com a sociedade nacional desde o século XVII. Segundo Nimuendajú (1983, p. 1) “[...] os primeiros civilizados a alcançar essas alturas foram os Jesuítas PP Antônio Vieira, Francisco Veloso, Antônio Riveiro e Manoel Nunes, que, entre 1633 e 1658 empreenderam quatro entradas, Tocantins acima, a fim de descerem índios para as aldeias do Pará” (*Sic*). Para esse etnólogo, a entrada do Padre Manoel Nunes, realizada com 450 indígenas das missões e 45 soldados no ano de 1658, chegou ao território onde habitavam os Apinajé. Porém, Nimuendajú (1983, p. 1) ressalta que “[...] nenhuma das indicações, extremamente escassas, sobre os índios encontrados faz supor que tivesse encontrado os Apinayé ou alguma tribo aparentada”.

Nesse sentido, a cronologia da saga dos Apinajé descrita por Nimuendajú compreende o período que vai desde os primeiros contatos com a sociedade não indígena em 1633, até 1932 quando ele descreve sua última jornada nas terras habitadas por essa etnia indígena. Apesar da relação entre indígenas e não indígenas – independentemente da origem étnica – ter se efetivado pelas missões religiosas, quando o poder colonizador buscava, por meio da religião, cooptar os nativos para servirem às necessidades e interesses de mão de obra escrava – o que se sucede é o extermínio de populações inteiras não apenas em terras brasileiras, mas em todo continente americano.



#### 4.2.5. Contato

No tocante à situação de contato dos Apinajé com a sociedade não indígena, Albuquerque (2007, p. 8) afirma que esse povo começou “a ser integrado à história do Brasil com a ocupação do sertão nordestino e com a intensificação da navegação do rio Tocantins”. Para esse autor, a ocupação do sertão do Maranhão, da Bahia e do Piauí é consequência da criação extensiva de gado que, no período Colonial, servia para alimentar as populações dos engenhos litorâneos, sendo que esse gado avançou pelos sertões até chegar ao sertão goiano, atual Tocantins, na região onde estavam os indígenas. Essa integração se transformou em dependência dos Apinajé pelo modo de vida da sociedade de seu entorno propiciado, dentre outros fatores, pela investida dos fazendeiros e madeireiros, e pela construção de hidrelétricas, tal qual a Usina Hidrelétrica de Estreito (UHE) construída na divisa dos estados do Tocantins e Maranhão, no rio Tocantins, interferindo negativamente na forma de vida dos indígenas.

Com efeito, os Apinajé, descendente dos Timbira, são tradicionalmente um povo caçador, coletor e agricultor. A agricultura é a base principal da dieta alimentar do grupo. A maioria das aldeias possui roças em quantidade suficiente para o fornecimento dos carboidratos de que a população precisa. A exceção são as aldeias Mariazinha, Bonito e Cocalinho. A pequena quantidade de roças nas duas primeiras aldeias (Mariazinha tem apenas dez e em Bonito seis) deve-se, sobretudo, ao fato da população vir se envolvendo, já há alguns anos, na coleta de coco de babaçu para vender a um atravessador que o revende para a Tobasa<sup>69</sup>, uma empresa que processa a amêndoa do babaçu e extrai óleos e carvão. Existem, dentro da área indígena, caçambas que armazenam os cocos coletados quinzenalmente. Como a colheita do babaçu ocorre entre os meses de junho a novembro, as pessoas que se envolvem nessa atividade acabam deixando de plantar roças, pois os meses de preparação do terreno (broca, derrubada, queima, coivara, limpeza e plantio) coincidem com a atividade de coleta do babaçu (CTI, 2006)<sup>70</sup>.

Até aqui descrevi, com detalhes, a sociedade Apinajé em seus aspectos sócio históricos. Na seção seguinte apresento a organização social do grupo e sua morfologia.

---

<sup>69</sup> Tobasa Bioindustrial de Babaçu S.A. é uma empresa de beneficiamento de óleos vegetais localizada em Tocantinópolis no Estado do Tocantins.

<sup>70</sup> Fonte: Centro de Trabalho Indigenista CTI. Disponível: <http://www.trabalhoindigenista.org.br>. Acesso: 15-ago-2015. 11h3min.

#### **4.2.6. Morfologia da Sociedade Apinajé: Organização Social**

Os Apinajé possuem uma complexa organização social, composta por vários sistemas que se traduzem por metades cerimoniais e rituais (NUMUENDAJÚ, 1983; DA MATTA, 1976). Mesmo vivendo uma situação de contato que interfere no modo de vida das comunidades, os indígenas buscam mecanismos que permitem a preservação de suas formas de vida, que se manifestam em atividades culturais próprias do grupo, além da língua materna que se mantém ativa. Habitando uma área de transição entre o cerrado e a região amazônica, o grupo se relaciona com a sociedade de seu entorno não livre de conflitos. Está em jogo a sobrevivência de um povo que ainda ano século XVII, teve o primeiro contato com os Jesuítas que desciam pelos rios Araguaia e Tocantins e, não obstante enfrentarem todo tipo de adversidades por mais de três séculos, continua lutando por seus direitos, buscando sua afirmação como grupo étnico, preservação da sua língua nativa e reconhecimento de sua cidadania.

##### **4.2.6.1. Metades**

Os povos indígenas configuram-se como sociedades altamente instituídas e complexas. Suas organizações sociais seguem princípios e orientações cosmológicas e ancestrais fortemente marcadas por funções de subgrupos sociais ou metades (Clãs, *Kiyê*, Fratrias, Sibs, Grupos Etários), que, articulados entre si, conformam a possibilidade de existência do grupo étnico. Cada subgrupo exerce funções primordiais para a existência do grupo como tal, ou seja, cultural e etnicamente distinto de outros. As mulheres exercem funções socioeducativas fundamentais para a existência do grupo, razão pela qual são geralmente a causa de guerras intra ou intertribais. As crianças, os jovens, os adultos, os velhos, os pajés, cada um tem sua importância e uma função no grupo ao que pertence, e cada qual se reporta a uma unidade social e política, favorecendo a continuidade da tribo, conforme Luciano Baniwa (2006).

##### **4.2.6.2. Os Apinajé e sua organização dual: as metades *Kolti* e *Kolre***

Estudos como os de Nimuendajú (1983), Da Matta (1976) e Albuquerque (2007), sustentam que a sociedade Apinajé é dividida em metades *uxorilocal* e matrilocais, que antigamente tinham sua localização em cada aldeia. A metade que habitava o lado setentrional do círculo de casas era nomeada *Kolti* (*Kolo-ti* - Sapucaia) ou *Kolre* (*Kolo-re* - Castanha do

Pará). O mito do Sol e da Lua conta que os *Kolti* foram criados pelo sol e os *Kolre* pela lua. Os *Kolti* se distinguem pelo uso da cor vermelha (tinta de urucum) e os *Kolri* pela cor preta (látex vegetal com pó de carvão). Para Albuquerque (2007) os Apinajé, de ambos os sexos, pertencem a uma das metades *Kolti* e *Kolri*, mas em virtude do recebimento de dois grupos de nomes, um indígena pode pertencer a duas metades simultaneamente. Essa ocorrência, de acordo com Da Matta (1976), não causa nenhum problema em relação à divisão de lealdade ou à personalidade, pois eles tomam essa possibilidade de escolha como uma vantagem. Isso porque, segundo esse autor, desde que o índio duplamente filiado escolha o seu grupo durante um ato cerimonial, ele tem todos os privilégios do grupo escolhido, e como esses grupos só entram em plena atividade durante as festas, a escolha não constitui um problema, pois a definição da filiação é apenas uma decisão contextual.

O dualismo Apinajé, segundo Da Matta (2010, p. 274) é uma verdade etnográfica fundamental, isto é, “[...] o modo de ordenar por oposição, colocando tudo em relação de contrariedade, era básico e visível na organização do mundo dessa sociedade”. Nesse sentido, o autor lembra que o dualismo é tão importante que atinge seu limite, tornando-se mesmo um dualismo absoluto, diametral, complementar e maniqueísta, pois o universo desde o seu começo requer a presença de dois elementos. Para os Apinajé, o mundo social é constituído por ações simultâneas do Sol e da Lua, os seus dois heróis mitológicos mais poderosos que, segundo Da Matta (2010), só podem ser perfeitamente interpretados como seres em absoluta simetria e complementaridade em termos de ação. Isso porque o que o Sol realiza está implícito ao que a Lua deixa de fazer; e o que a Lua faz está diretamente relacionado ao que o Sol não fez. “Tal conjunto de ações opostas e complementares formam um quadro fascinante que, como busquei revelar no meu livro sobre os Apinajé segue um quadro de tese, antítese e síntese, num movimento tipicamente hegeliano” (DA MATTA, 2010, p. 274).

#### **4.2.6.3. População**

A população Apinajé é de 2.282 indígenas (DSEI-TO, 2013). Segundo Cunha Matos, citado por Nimuendajú (1983), no início do século XIX a tribo era formada por 4.200 indígenas, mas em menos de seis décadas registrou-se uma redução dramática, pois em 1897 eram somente 400 pessoas. Ademais, no período que compreende os anos de 1926 a 1928, portanto, num espaço de 74 anos, os Apinajé foram reduzidos a 150 pessoas. A tabela 1 apresenta os detalhes da evolução e/ou involução populacional desse povo cronologicamente.

**Tabela 1. População Apinajé**

<b>DATA</b>	<b>FONTE</b>	<b>POPULAÇÃO</b>
Início século XIX	Cunha Matos	4.200
1859	Ferreira Gomes	2.000
1897	Coudreau	400
1926	Snethlage	150
1928	Nimuendajú	150
1997	Funai	1.025
2003	Funasa	1.262
2004	Funasa	1.565
2007	Albuquerque	1.597
2010	Funasa	1.847
2012	Sesai	2.412
2013	Dsei	2.282

Como se percebe, no início século XIX a população Apinajé era formada por aproximadamente 4.200 pessoas. No período que vai dos anos de 1926 e 1928, apenas 150 indígenas habitavam as aldeias, chegando mesmo a ser ameaçada a continuidade desse grupo indígena. Segundo Albuquerque (2007), essa situação foi resultado de sucessivas epidemias de varíola que assolaram as comunidades. Porém, registros do ano de 1997 divulgados pela FUNAI informam uma recuperação demográfica, quando a população atingiu o total de 1.025 indígenas. A partir desse ano, a evolução populacional Apinajé tem sido gradativa. Entretanto, em 2010 a população sofreu uma redução de 153 pessoas, em relação a 2007, mas no ano de 2012 eram 2.412 indígenas, contudo em 2013 reduziu-se a 2.282, com um arrefecimento de 130 pessoas. Tal ocorrência deveu-se, em maior proporção, à falta de atendimento na área da saúde, tratamento da água que os indígenas consomem e ações profiláticas envolvendo principalmente as crianças e os mais velhos. Segundo Albuquerque (2013), a causa de morte entre os Apinajé é um problema que se agravou com a retirada da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), das aldeias, passando a saúde indígena a cargo da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) a partir do ano de 2010. O processo de mudança causou muitos transtornos para os indígenas que tiveram o atendimento nos postos de saúde das aldeias interrompidos, ficando até o ano de 2013 sem atenção, o que começou a mudar com a chegada de um médico pelo programa “Mais Médicos” do Governo Federal, o qual faz visitas diárias às aldeias.

### 4.3. Aldeias

Historicamente, os indígenas brasileiros organizam-se socialmente em aldeias. Segundo Melatti (1973, p. 73-74), muitas tribos, por exemplo, os Bororo do Alto Xingu, os Yanoama da Bacia do Rio Negro e os povos descendentes dos Timbira, dentre estes os Apinajé, constroem suas aldeias em forma de círculo. No centro das aldeias Bororo existe uma casa, denominada “Casa dos Homens”; já entre os indígenas do Alto Xingu são construídas, no centro das aldeias, uma “Gaiola do Gavião Real”. Porém, alguns indígenas, como é o caso dos Xerente e Karajá Xambioá não constroem suas aldeias em forma de círculo, sustenta Melatti (1973). Esse autor relata, também, que as aldeias indígenas brasileiras formam uma unidade politicamente independente, uma vez que ele desconhece a existência de chefes ou conselheiros que dirijam mais de uma aldeia.

Segundo Albuquerque (2008, p. 213), para os Apinajé três domínios sociais são muito importantes: “[...] o pátio (chamado por eles de *ingó* ou *me-ingó*); a região das casas (*ikré* ou periferia) e o local que fica fora dos limites da comunidade, mas está em sua volta (chamada de *atúk*, que significa atrás)”. Da Matta (1976) sustenta que os Apinajé concebem suas aldeias como estruturas concêntricas, mas além do plano concêntrico das casas é importante considerar seu aspecto diametral. Para Albuquerque (2008), no plano concêntrico os elementos fogo, pátio, casas, aldeias, roças, água, índios mansos, índios bravos, civilizados, terra, céu, aldeia dos mortos e finalmente, o sol e a luz, são distribuídos do centro para a periferia. Para esse autor, quando os indígenas Apinajé se referem à sua própria sociedade sempre destacam a aldeia como uma unidade fundamental e que, diferentemente de outros indígenas que ao falar da vida social tomam como referência algum grupo tribal, os Apinajé sempre focalizam a comunidade da aldeia, exaltando a importância social do espaço físico que ocupam.

Com efeito, as aldeias Apinajé sempre localizam-se em áreas próximas a um ribeirão em disposição circular. Da Matta (1976) constata que os Apinajé, como os demais povos Jê do Norte, preferem edificar suas aldeias no campo, utilizando a mata para a caça e a agricultura, sendo que as aldeias situam-se no alto de colinas e as roças sempre se localizam nas suas vertentes ao lado do ribeirão, onde um pedaço da mata ciliar foi domesticado. Para esse autor, as casas dos Apinajé formam aldeias distribuídas por campos cerrados que separam cada um desses ribeirões, onde eles não precisam derrubar árvores para conseguir impor ao ambiente natural o estigma de sua cultura: aldeias circulares com uma praça no centro, marca identitária dos grupos Jê do Norte. Ademais, os ribeirões que cortam as aldeias indígenas Apinajé são

espaços de socialização que favorecem a higiene diária, pois é comum no final da tarde as famílias se reunirem para um banho coletivo, o que se constitui também como forma de estreitar as relações intragrupo.

Nimuendajú (1983, p. 14) afirma que quando visitou os Apinajé pela primeira vez em 1928 o grupo estava organizado em 4 aldeias: Mariazinha (que não corresponde à atual), Gato Preto, Bacaba e Cocal, ocupadas por uma população de 150 indígenas. Conforme verificamos durante a realização da pesquisa, é recorrente indígenas que, por motivos de divergências políticas internas se dispersem e se mudem com suas famílias para espaços desabitados do território, dando origem a novas aldeias. Por exemplo, das 27 aldeias atuais apenas 6 têm uma população acima de 100 indígenas, enquanto que em 21 aldeias, a população varia de 11 (Brejinho) a 88 (Botika) pessoas. A tabela 2, a seguir, descreve as aldeias com suas respectivas populações.

**Tabela 2. As aldeias Apinajé<sup>71</sup>**

<b>ALDEIAS</b>	<b>HOMENS</b>	<b>MULHERES</b>	<b>POPULAÇÃO</b>
Abacaxi	65	57	122
Aldeinha	21	17	38
Areia Branca	25	27	52
Bacaba	29	21	50
Bacabinha	25	30	55
Barra do Dia	14	10	24
Boi Morto	43	34	77
Bonito	76	44	120
Botika	42	46	88
Brejinho	04	07	11
Brejão	15	16	31
Cocal Grande	18	19	37
Furna Negra	29	14	43
Girassol	119	109	228
Macaúba	12	18	30
Mariazinha	161	139	300
Mata Grande	34	32	66
Olho D'Água	07	14	21
Palmeira	67	51	118
Patzal	30	29	59
Prata	42	44	86
Pêpxá	09	14	23
Recanto	09	13	22
Riachinho	12	07	19
São José	128	191	369
Serrinha	40	43	83
Varedão	17	25	42

<sup>71</sup> Dados cedidos pelo Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) de Tocantinópolis em outubro de 2013.

Indígenas desaldeados	39	29	68
<b>TOTAL</b>	<b>1.187</b>	<b>1.095</b>	<b>2.282</b>

Na tabela acima, as aldeias têm suas populações classificadas por gênero. Os dados foram obtidos mediante pesquisa *in loco* no Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI-TO) em outubro de 2013, informando que 68 indígenas estavam desaldeados. O total de indígenas homens são 1.187 e mulheres 1.095. Considerando a importância das aldeias São José e Mariazinha, foco desse estudo, apresento brevemente um histórico dessas comunidades.

#### 4.3.1. Aldeia São José



**Foto 9. Pátio da aldeia São José<sup>72</sup>.**

A aldeia São José é uma das mais tradicionais e a mais populosa. Segundo Albuquerque (2007), essa aldeia é remanescente da antiga São Josezinha, que inicialmente possuía apenas três casas e tinha como líder José Dias Roxo, que, ao lado de José Grossinho, tentou reunir os Apinajé em apenas um grupo, pois os índios eram poucos e estavam muito divididos. Fundaram, então, a Aldeia Velha. Porém, as divergências continuaram e, com isso, Grossinho juntou-se a *Kakrôhti* (Sr. Romão) em 1983 e fundou a atual aldeia São José, que está situada às margens

---

<sup>72</sup> Foto: Acervo da autora.

do ribeirão grande, a 1000 metros da Transamazônica. Albuquerque (2007) informa ainda que a Aldeia São José, naquela época, era composta por 22 famílias, com uma população aproximada de 250 indígenas, tendo como cacique Camilo Apinajé. Em 2010 a população era de 467 pessoas e a mais populosa. Atualmente são 269 indígenas, 178 homens e 191 mulheres e continua sendo a com maior número de pessoas, dentre as 27 aldeias que formam o grupo.

#### 4.3.2. Aldeia Mariazinha



**Foto 10. Pátio da aldeia Mariazinha<sup>73</sup>.**

Segundo Albuquerque (2007), a aldeia Mariazinha, fundada em 1980 por Alexandre Apinajé, está localizada na TO 126 que liga Itaguatins a Tocantinópolis e situa-se a 20km da cidade de Tocantinópolis, próximo ao rio Tocantins e distante cinco quilômetros da cachoeira das Três Barras. Conforme Almeida (2011), em 2010 a população da aldeia era de aproximadamente 257 pessoas. Em 2013 são 300 indígenas, 161 homens e 139 mulheres. A composição familiar nesta aldeia tem se constituído, também, a partir de casamentos mistos, que vai desde a união entre indígenas Apinajé com não indígenas, até de Apinajé com membros de outros grupos, por exemplo, os Krikati. Nas famílias formadas por pai e mãe Apinajé todos falam a língua materna, sendo esta também a língua mais usada nas conversações e também a

---

<sup>73</sup> Foto: Acervo da autora.



primeira língua adquirida pelas crianças no domínio social familiar. No caso das famílias constituídas por pai Apinajé e mãe Krikati, ou vice-versa, a comunicação se efetiva de forma bilíngue, desde que eles falam entre si tanto o Apinajé, quanto o Krikati nas interações com seus pares. Os filhos, dessa forma, adquirem as duas línguas simultaneamente. No tocante às famílias formadas por pai ou mãe Apinajé com um não indígena, a comunicação se dá tanto na língua materna, Apinajé, quanto na segunda língua, o Português. Segundo Albuquerque (2009), essa situação contribui para o enfraquecimento da Língua Apinajé no domínio familiar, favorecendo o uso da Língua Portuguesa oral em outros domínios sociais da comunidade que antes eram exclusivos da língua materna, por exemplo, as reuniões e os rituais tradicionais como o casamento e a corrida da tora.

#### **4.4. Família**

A Pesquisa evidenciou que a sociedade Apinajé é complexa e que a realidade atual das comunidades São José e Mariazinha encontra-se impactada pelo contato ostensivo com a sociedade nacional. Constatamos que as mulheres têm um papel importante na estrutura familiar. Elas cuidam da casa, promovem a educação das crianças, algumas trabalham fora<sup>74</sup> e ainda se mantêm sempre cuidada em relação à sua condição de mulher, visto que são muito vaidosas. Em outro momento (ALMEIDA e MOREIRA, 2009), averiguamos que as mulheres Apinajé se organizam de tal forma que desempenham suas atribuições com tranquilidade, considerando ser sua organização social complexa e que ainda se pauta nos significados míticos e cosmológicos próprios dos seus ancestrais. São aspectos de sustentação de uma sociedade que se mantém viva por séculos, mas se encontra invadida pelas antenas parabólicas com seus apelos televisivos para um consumo que eles não podem acompanhar, dentre outras coisas “estranhas” à sua cultura, como, por exemplo, as drogas lícitas, neste caso, as bebidas alcoólicas<sup>75</sup>.

Com efeito, a mulher Apinajé é considerada peça primordial na organização social desse povo que, mesmo enfrentando toda sorte de extermínio, sustenta-se e tenta manter viva suas tradições, seus ritos e costumes, seus cerimoniais, seus artesanatos, sua língua, enfim, sua

---

<sup>74</sup> Muitas mulheres Apinajé trabalham em casa costurando, na roça, nos postos de saúde e também nas escolas das aldeias.

<sup>75</sup> Como todos os Timbira, os Apinajé não conheciam nenhuma bebida embriagante. Suas festas são até hoje celebradas com comida. Antes de aprenderem com “os vizinhos civilizados” o uso do álcool, a água era sua única bebida, quando muito misturada com ananás ou frutas da taperabá socadas no pilão, cujo trabalho de buscar água e preparar tais bebidas é atribuído às mulheres (NIMUENDAJÚ, 1983, p. 76).

identidade. Esses são aspectos culturais importantes para que se preserve uma sociedade que traz arraigada no seu interior uma axiologia tão ausente em nossa sociedade. A família nuclear<sup>76</sup> tem muita importância para os Apinajé e é para a esposa que o marido constrói a casa. Havendo separação, o homem não pode obrigar a mulher a ir embora. Ele é quem deve se retirar, e isso vale até mesmo para as mais altas hierarquias do poder político das aldeias. Mesmo que se comprove o adultério por parte da mulher é o homem quem vai embora, quase sempre para a casa de sua mãe<sup>77</sup>.

#### 4.4.1. Rituais e Cerimoniais<sup>78</sup>

Segundo Da Matta (1976), até a década de 1940 os Apinajé mantinham rigorosamente seu sistema ritual operante e preservavam a essência de sua estrutura social, que os caracteriza como grupo pertencente aos Timbira. Informações de Nimuendajú (1983) dão a dimensão da singularidade desse povo. O destaque são as corridas de tora que aconteciam em todas as aldeias, demonstrando a intensidade dos ritos, o rigor dos enfeites e adereços usados pelos rapazes e pelas moças nos flagrantes dos rituais de iniciação, e a complexidade dos casamentos que duravam em média uma semana. Atualmente são realizadas, seguindo suas tradições, o casamento, o *Pàrkaper*, quando acontece a corrida da Tora Grande e o *Měôkrepôxrunhti*, a história de um guerreiro Apinajé (VERÍSSIMO, 2015). A seguir apresento cada um desses rituais, com destaque para o casamento, cerimonial celebrado com muito rigor que contribui para a preservação da identidade étnica do grupo.

##### 4.4.1.1. Casamento

O casamento é um ritual bastante reverenciado pelos Apinajé, muito embora esteja um pouco descaracterizado, pois a cerimônia que durava uma semana atualmente reduz-se a

---

<sup>76</sup> Na sociedade Apinajé existem dois tipos de família, a nuclear, formada pelos pais e filhos, e a extensa, que comporta também o marido que se agrega à família da esposa, e sua “parentela” – Nimuendajú, (1983) e Da Matta (1976), fato percebido na pesquisa atual.

<sup>77</sup> Nimuendajú (1983) relata que, ao voltar de uma viagem, o chefe da aldeia Bacaba, José Dias Mătyk, suspeitou de adultério por parte da esposa e, indagado se ela teria que deixar a casa ele falou que não, pois era ele, o marido, quem teria de se retirar.

<sup>78</sup> Os rituais são cerimônias constituídas de gestos simbólicos repetitivos, carregados de intencionalidade. Podem ser religiosos e não religiosos, e estão presentes em todas as culturas. O rito é a práxis do mito. Por meio da linguagem ritualística os seres humanos rememoram e atualizam mistérios, acontecimentos importantes de um passado distante, geralmente explicado por meio da linguagem mítica, conforme Borres Guilouski e Diná Raquel D. da Costa (2012).

algumas horas, o que, segundo *Kamêr Kamrôr* (Dona Josina) senhora mãe, avó e bisavó – ela não sabe quantos anos têm – é “culpa da televisão e do jogo de bola<sup>79</sup>. A vida familiar da mulher Apinajé tem estreita relação com a mitologia e o universo cosmológico próprios das etnias indígenas, e aspectos como casamento e sexualidade preservam características muito particulares, apesar dos impactos advindos pelo inevitável contato com a sociedade nacional. A foto a seguir apresenta uma jovem preparando-se para o casamento.



**Foto 11. Moça Apinajé sendo ornamentada para o casamento<sup>80</sup>.**

O casamento se constitui num ritual repleto de significados e de sentidos, como é o caso das relações pré-maritais a que se submetem os noivos, sendo que as moças não são obrigadas a se casarem virgens. Entretanto, é tradição entre os Apinajé o casamento de meninas em “estado imaturo”<sup>81</sup>, sendo que a primeira menstruação é cercada por um cerimonial que envolve a moça e seu marido, quando é costume ambos se submeterem a um período de reclusão, que consiste também numa dieta alimentar reduzida a beijus feitos da mandioca. Durante a

<sup>79</sup> Presenciei dois casamentos, um na aldeia São José e outro na Mariazinha. Na São José, *Kamêr Kamrôr* (Dona Josina) reclamou, pois no momento da cerimônia, simultaneamente, algumas as famílias não compareceram porque estavam assistindo televisão e alguns moços jogavam futebol num campo construído no centro da aldeia.

<sup>80</sup> Foto acervo da Associação União das Aldeias Apinajé-PEMPXÀ. Disponível: <http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com.br>. Acesso: 07-ago-2014. 16h20min.

<sup>81</sup> De acordo Nimuendajú (1983, p. 60), “[...] o costume de casar as mocinhas em estado imaturo parece ser tradicional entre os Apinajé, isto é, sem terem sofrido a primeira menstruação”.

reclusão<sup>82</sup> “a mãe da moça junta o pó que resulta do uso das pedras que servem de quebranozes, misturando-o com urucum e pinta a filha. “Manda-a também urinar sobre as mesmas pedras, para que alcance uma idade avançada e não morra no parto”, conforme Nimuendajú (1983 p. 60). Esse autor salienta ainda que as mulheres menstruadas não se enfeitam nem participam dos rituais de dança, se negam a ter relações sexuais e repelem o homem que com elas insista, e que:

[...] era comum as mulheres menstruadas se marcarem elas próprias com um risco vermelho, do epigastro ao umbigo [...] o contato com uma mulher menstruada torna o homem pálido e fraco, além de ‘panema’ na caça. O remédio contra este mal consiste nas folhas de uma árvore chamada blin-kin, cujas folhas se mastiga, engulindo-se o sumo e esfregando-se o corpo com os resíduos (NIMUENDAJÚ, 1983, p. 61). (Sic).

Segundo Eduardo Apinajé (2010, p. 20), o casamento nessa sociedade é tradicionalmente conhecido e sempre se realizou de duas formas. Uma forma era de acordo com a promessa da família de duas crianças que nasciam num mesmo período, quando os pais e as mães combinavam entre si para que os dois passassem a fase da adolescência, até quando ficassem “no ponto de casar”. Dessa forma, a madrinha e o padrinho preparavam o Paparuto ou outra comida típica, para deixar na casa dos sogros. Em seguida, faziam a troca dessa comida que fora ofertada e, mais tarde, duas pessoas da família da noiva iam à casa do noivo para buscá-lo e deixá-lo na casa dela. A outra, ocorria na forma de festa sem interferência família, pois, chegando o momento de uma pessoa gostar de outra da aldeia, o padrinho e a madrinha marcavam o dia do casamento e preparavam os enfeites e a tinta para a pintura corporal<sup>83</sup>. Nesse ínterim, os homens saíam para o mato para caçar e as mulheres iam à roça para arrancar a mandioca. Quando terminavam de ajeitar tudo, alguns dias depois, todo mundo ia cantar no pátio durante toda a noite e, ao romper do dia, todos se dirigiam para a casa dos noivos para preparar a cerimônia, conclui Eduardo Apinajé (2010).

Ainda de acordo com esse autor, conforme o partido a que os noivos pertencessem, o ritual tinha suas particularidades. Se fossem *Kolti* iriam se preparar só à tarde. Se fossem *Kolre*, a preparação acontecia mais cedo, até o meio dia. Enquanto isso, ocorria troca de comidas e, após a troca, a pintura corporal dos noivos. Então, “[...] quando chegava a hora do casamento, iam buscar a tora e o noivo ia atrás, para acompanhar essa corrida até a aldeia” (EDUARDO

<sup>82</sup> *Kamêr Kamrôr* (Dona Josina), afirma esse ritual está quase desaparecendo, se limitando a algumas famílias, fator que ela atribui à pouca importância dada pelos mais novos às tradições culturais de seu povo, motivados pelas “novelas da televisão”, pelas músicas dos branco e pelo jogo de sinuca.

<sup>83</sup> Retomo o tema, com mais esclarecimentos, mais adiante.

APINAJÉ, 2010, p. 20). Com efeito, a ordem exogâmica das metades, descrita por esse indígena, também foi identificada por Nimuendajú (1983), de modo que as mulheres de uma metade deveriam casar somente com os homens de uma determinada metade. Estes, segundo Nimuendajú (1983), eram denominados por “*Pebkaág*” (*pemb*, guerreiro), e no cerimonial de iniciação aprendiam, dentre outras coisas, como escolher uma “boa moça” para ser uma “boa esposa”; como cuidar da esposa, não a maltratando, mas levar em consideração os seus desejos; que o adultério por parte do marido, também é condenável. Tudo isso ocorria no pátio da aldeia sob a orientação dos mais velhos, como uma forma de educação para os jovens, os quais aprendiam regras básicas de convivência, como respeito, solidariedade e altruísmo.

O casamento dos Apinajé nos dias atuais mudou em relação ao modo como era antes, pois quando uma pessoa gosta de outra não combina mais com o pai e a mãe. “Já entra sem a permissão deles” afirma Eduardo Apinajé (2010, p. 20). Atualmente é recorrente as moças Apinajé terem experiências sexuais antes de casar, mas antigamente castigava-se aquela que, não estando destinada a ser rapariga pública<sup>84</sup>, praticava sexo fora do casamento. Segundo Nimuendajú (1983), a moça prometida em casamento não tinha intercuro sexual pré-marital e quando isso ocorria o homem era obrigado a receber uma indenização em objeto de uso e enfeites. Segundo *Kamêr Kamrôr* (Dona Josina), “isso era bom, pois mantinha as moça na linha que hoje tão muito solta”. Um preceito importante da cultura desse grupo indígena que também faz parte da cultura ocidental é a proibição do incesto<sup>85</sup>.

No período em que realizamos a pesquisa percebemos o que Nimuendajú (1983, p. 64) afirma, ou seja, que os Apinajé são monogâmicos e que o ritual do casamento que se estendia por uma semana limita-se a poucas horas. Esse foi o caso das cerimônias que presenciei nas aldeias São José e Mariazinha quando acompanhei todas as etapas do ritual, desde o momento da preparação e troca de alimentos, passando pela fase em que dois irmãos do noivo(a) saem de mãos dadas com a noiva(o) em praça pública.

Durante o ritual do casamento, ocorre o choro cerimonial quando as mulheres choram ao lembrar dos parentes que já morreram e não podem participar da festa. No casamento entre os jovens Apinajé os padrinhos e madrinhas (escolhidos ainda antes do nascimento) dos noivos exercem um papel primordial, chegando mesmo a ser mais importante do que os próprios pais.

---

<sup>84</sup> Nimuendajú (1983) e Da Matta (1976) fazem referências às moças que, iniciadas no sexo, e que por algum motivo não se casam ficam livres para terem quantos homens quisessem, e fazem uma alusão à “rapariga pública”, fazendo entender que podiam se relacionar com quem quisessem, não fazendo menção de qualquer tipo de pagamento, como ocorre em nossa sociedade. Isso acontece nos dias de hoje.

<sup>85</sup> Nimuendajú (1983, p. 59) afirma que “[...] casos de incesto, como os que presenciei entre os Xerente, são desconhecidos entre os Apinajé”.

São as madrinhas quem orientam a noiva em muitas atribuições que lhes são devidas como esposa. Isso também vale para o noivo, que recebe conselhos que serão de muita relevância na constituição da família que se inicia.

A troca de comida entre as famílias dos noivos é um cerimonial de muita relevância e está registrada na foto 12 a seguir.



**Foto 12. Troca de alimentos<sup>86</sup>.**

Segundo Oliveira (2013), a troca de alimentos é uma ação recíproca. Logo que as madrinhas do noivo, bem como os parentes saem da casa da noiva, as madrinhas da noiva começam os preparativos para levar a comida para a casa do noivo. Assim, quando as madrinhas da noiva e os seus familiares chegam à casa do noivo com a comida, estes estão aguardando, sentados defronte a uma esteira e o processo se repete. Ou seja, a comida é entregue, a madrinha da noiva faz o uso da palavra, as mulheres iniciam o choro que é acompanhado por todos os parentes e, por fim, a madrinha da noiva faz as suas recomendações batendo com o facão enfeitado no cofo<sup>87</sup> e em seguida retornam para a casa da noiva. Reitero que outro cerimonial que os Apinajé mantêm operante é o choro que acompanha diversas atividades dos indígenas, inclusive na ocorrência dos casamentos, conforme podemos perceber na foto 13 a seguir.

---

<sup>86</sup> Foto: Oliveira (2013, p. 97).

<sup>87</sup> Cesto oval, com ou sem alça, confeccionado com palha de palmeiras, utilizado para acondicionar ou transportar objetos, frutas, etc.



**Foto 13. Choro Cerimonial<sup>88</sup>.**

Na sociedade Apinajé, o choro cerimonial é um evento muito significativo, realizado pelas mulheres. Ao passo em que elas choram, evocam nomes de parentes já falecidos que não podem participar da festa e, segundo Dona Josina, esta é uma forma de comunicação dos vivos com os mortos. Após o choro, uma das madrinhas toma o facão enfeitado nas mãos e diz mais algumas palavras na língua indígena e, por vezes, ela bate com facão sobre a lateral do cofo, ou a borda da bacia. Segundo Oliveira (2013), é nesse momento que a madrinha que está com a fala, passa recomendações expressas para que seu afilhado seja bem tratado, pois, caso contrário, a família dele virá logo ao amanhecer do dia seguinte à casa das outras madrinhas para aplicar um corretivo. Com efeito, no ritual de casamento ainda são preservados alguns aspectos da cultura tradicional Apinajé como, por exemplo, o costume de, logo pela manhã, no dia do casamento, dois irmãos da noiva irem à casa do noivo, tomarem-no pela mão e levam-no até à casa da noiva, conforme evidencia a foto 14.

---

<sup>88</sup> Foto: Oliveira (2013, p. 97).



**Foto 14. Noivo sendo levado pelos irmãos da noiva<sup>89</sup>.**

Ao chegar à casa da noiva, o noivo é colocado ao lado desta e os dois ficam diante de um representante da comunidade que, resguardadas suas idiossincrasias, assume as funções de um juiz na sociedade não indígena. Na medida em que este começa a falar, as mulheres choram copiosamente, dando continuidade ao choro cerimonial. Em seguida, um irmão do noivo pega a noiva pela mão, e um irmão da noiva faz o mesmo com o noivo e todos seguem para a casa dos pais deste, conforme retrata a foto 15 a seguir.



**Foto 15. O casal sendo levado pelos irmãos do noivo e da noiva.**

---

<sup>89</sup> Foto: Acervo da autora.



O casal, ao chegar à casa dos pais do noivo, é protagonista do mesmo ritual que aconteceu na casa dos pais da noiva, inclusive o choro cerimonial que dura cerca de uma hora. Em seguida, os recém-casados saem da casa e distribuem balas e doces para as crianças, conforme a foto 16 a seguir.



**Foto 16. Os recém-casados distribuem balas, doces e chocolate para as crianças<sup>90</sup>.**

Com efeito, os jovens Apinajé casam-se envoltos por rituais repletos de significados. Um deles é o ideal de fidelidade conjugal que as mulheres e moças Apinajé conservam até hoje. Segundo Nimuendajú (1983, p. 60), não obstante ocorrerem transgressões, elas são conscientes de que estão agindo mal assumem a responsabilidade por seus atos, o que não necessariamente se configura como adultério. No entanto, os homens não têm essa humildade, comportamento que Nimuendajú (1983, p. 61) atribui ao contato com a sociedade abrangente. “Em geral, a decadência moral se acentua mais na parte masculina da população, que na feminina, por ser aquela mais exposta do que essa à influência destruidora da civilização neo-brasileira”. Outro aspecto degradante dessa sociedade é o expressivo contingente de pessoas dependentes de álcool que cresce em progressão geométrica, apresentando-se como um problema social sem precedente, incidindo não apenas na população masculina, mas também entre as mulheres, jovens e adolescentes de ambos os sexos e de todas as idades. Com efeito, no cotidiano das

---

<sup>90</sup> Foto: Acervo da autora.

famílias Apinajé, sempre que marido e mulher têm alguma desavença isso não gera gritaria ou injúrias, apenas viram as costas um para o outro e, nos casos mais graves o marido deixa a casa e então um conselheiro ou um parente mais velho dos dois interfere, tratando de reconciliá-los e geralmente conseguem. Durante o tempo de convivência com os indígenas não presenciei situações de agressão física, salvo quando alguém, sob o efeito do álcool e visivelmente alterado discute verbalmente, sempre na Língua Apinajé.

Entre os Apinajé as atividades laborais são divididas entre os dois sexos, porém a caça e a pesca são tarefas desempenhadas pelos homens, enquanto a roça é comum aos dois. Segundo Da Matta (1976), as roças Apinajé se situam sempre nos declives e nas proximidades de um ribeirão, espaço tomado por mata ciliar e com terra fértil para a agricultora. O local é escolhido em comum acordo pelo homem e pela mulher e as roças pertencem às mulheres que as utilizam com maior frequência, porém, em caso de separação, a roça fica com a esposa. “É recorrente o homem plantar um pedaço de sua roça para o sogro porque, como dizem os índios, ‘um homem gosta de pagar para o homem que lhe deu o *iprom* (esposa)’” (DA MATTA, 1976, p. 69-70). (Sic).

#### 4.5. Cultura tradicional

A cultura da sociedade Apinajé é muito rica e variada. Atualmente o grupo se esforça para manter vivos ritos, mitos e festas tradicionais, por exemplo, o “*Meôkrepôxrunhti*” a história de um guerreiro; o “*Pàrkapêr*”, quando se pratica a corrida da tora grande, o corte de cabelo, as cantorias e alguns tipos de comida (por exemplo, o bolo Paparuto)<sup>91</sup>; festas do maribondo, do milho, da batata doce, dos mortos, de São José, festa em comemoração ao dia do índio e a Tinguizada<sup>92</sup>. Também praticam pinturas corporais, contam histórias, confeccionam artesanatos como: flechas, arcos, pulseiras, cocá, brincos, colares, cintos e bolsas de diversos tipos, materiais para decoração, suporte para panela, abanos, esteiras que servem como portas e também para dormir. Segundo Albuquerque (2011), as atividades culturais também contribuem para o fortalecimento da Língua Apinajé.

---

<sup>91</sup> O Paparuto é uma comida típica dos indígenas Apinajé e Krahô. Primeiro rala-se a macaxeira (aipim) ou a mandioca-brava. Depois coloca folhas de bananeira no chão, no formato de uma cruz e espalha a massa. Pedacos de carne são colocados em cima da massa e depois cobertos com mais mandioca. Fonte: <http://www.kimage.com.br>. Acesso: 02-set-2015. 12h46min.

<sup>92</sup> A “Tinguizada” é uma pesca coletiva realizada na estação seca em pequenos ribeirões com o uso do tinguí (planta tóxica que diminui o nível de oxigênio da água deixando os peixes “bêbados”). Fonte: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/apinaye/65>. Acesso: 14-nov-2015. 18h28min.

#### 4.5.1. “*Pàrkapêr*”: ritual sagrado do povo Apinajé<sup>93</sup>

O tradicional Ritual *Pàrkaper* é um festejo dos Apinajé que o praticam uma vez por ano, podendo durar um mês inteiro. Segundo Antônio Veríssimo<sup>94</sup>, em 2014 ocorreu entre os dias 01 a 25 de julho, quando pelo menos 300 pessoas vindas de 12 aldeias se reuniram na aldeia Boi Morto para realizar a celebração. Algumas famílias Krahô da aldeia Cachoeira, no município de Itacajá, também participaram. É recorrente também que não indígenas sejam convidados a participar do ritual, principalmente pesquisadores que estão em trabalho de campo, como ocorreu comigo e com Oliveira (2013). A corrida da tora é uma prática sociocultural complexa realizada por muitas tribos indígenas brasileiras. Dentre estas, Melatti (1976) destaca os Timbira Apinajé, Xerente, Krahô e Xavante. Para esse autor, a maioria dos grupos indígenas que praticam ou praticavam as corridas de tora se classificam como pertencentes ao Tronco Linguístico Macro Jê, mas isso não significa que todos os indígenas desse tronco linguístico corram com toras, por exemplo, os Kaingang, os Karajá e os Bororo. O ritual *Pàrkapêr* é composto por diferentes atividades e a celebração, segundo Antônio Veríssimo Apinajé (2014), pode assim ser definida:

##### Excerto 1<sup>95</sup>

A celebração do *Pàrkapêr* tem por finalidade reverenciar os mortos, seja criança, adulto ou ancião. O *Pàrkapêr* é um ritual inspirado por sentimentos e expressões, onde são realizadas corridas de toras, corridas de flechas, cantorias, choros, cortes de cabelo e danças em memória das pessoas falecidas e sempre acontece um ano depois que o indivíduo morre. Para nós, o *Pàrkapêr* significa também um cerimonial sagrado, cheio de mística e espiritualidade, realizado com muita seriedade, pois as toras da palmeira buriti que são cortadas e utilizadas representam as pessoas homenageadas. Por meio desse ritual nossas relações de convivências sociais reguladas por princípios e sentimentos de amizade, alegria, solidariedade, igualdade, humildade, respeito e amor ao próximo, continuam mesmo depois da morte. Entendemos que a celebração deste ritual é necessária para manutenção e fortalecimento de nossa cultura. Sendo importante a participação e o envolvimento dos jovens, para que os mesmos possam adquirir os saberes e conhecimentos dessa tradição e assim manter nossa identidade étnica e fortalecer nossos valores culturais (IRAN VERÍSSIMO APINAJÉ, 2014).

A corrida da Tora é uma das principais atividades do *Pàrkapêr*. Para correrem com a Tora os Apinajé, segundo Nimuendajú (2001, p. 164), realizavam uma sequência de

<sup>93</sup> Fonte: uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com/ Acesso: 30-jul-2014. 12h40min.

<sup>94</sup> Fonte: uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com/ Acesso: 30-jul-2014. 12h50min.

<sup>95</sup> Texto extraído do Blog Associação União Das Aldeias Apinajé-PEMPXÀ: Cultura. uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com/ Acesso: 30-jul-2015. 12h30min

procedimentos, iniciando com o preparo de uma espécie de lã esbranquiçada raspada das hastes de folhas novas da palmeira Pati que colam no corpo<sup>96</sup>. São dois grupos que participam da corrida, os quais se reúnem junto às toras prontas, colocando-se lado a lado e, em seguida, dois homens de cada equipe apanham a tora e colocam-na sobre os ombros de um terceiro indígena que, imediatamente, se põe a caminho da aldeia. Depois de cerca de 150m, outro passa bem perto do carregador que, sem parar a corrida, transfere a tora para o ombro do primeiro com um giro elegante do corpo, e tudo continua sem a menor interrupção, conclui Nimuendajú (2001). Atualmente os procedimentos da Corrida da Tora não são exatamente esses registrados por Nimuendajú, mas permanece sua essência.

O primeiro procedimento para a Corrida da Tora acontece quando os indígenas se reúnem e vão à mata para cortar a madeira (Buriti) para celebração do ritual, revelando aspectos da Etnografia da Comunicação, conforme Bortoni-Ricardo (2014). Na foto 17, a seguir, está um registro desse momento.



**Foto 17. Os participantes da corrida e a Tora<sup>97</sup>.**

Com efeito, a Corrida da Tora é uma das principais celebrações do povo Apinajé realizada para lembrar as pessoas falecidas. Este é um ritual de morte que envolve familiares e parentes das pessoas homenageadas, que se reúnem para celebrar uma cerimônia de

<sup>96</sup> Essa prática, segundo Albuquerque (2013), atualmente, está em desuso.

<sup>97</sup> Foto: Iran Veríssimo Apinajé (2014).

encerramento de luto. Em 2014 o *Pàrkapêr* foi realizado em homenagem a anciã Júlia Corredor Apinajé de 96 anos que faleceu em 2013. Segundo Iran Veríssimo Apinajé (2014), a celebração do *Pàrkapêr* tem por finalidade reverenciar os mortos, seja criança, adulto ou ancião. É um ritual inspirado por sentimentos e expressões onde são realizadas, além das Corridas de Tora, corridas de flecha, cantorias, choro cerimonial, corte de cabelo e danças em memória das pessoas falecidas, o que acontece sempre no ano seguinte à morte da pessoa homenageada.

Iran Veríssimo Apinajé (2014) sustenta que os meses de julho e agosto é a época adequada para realizar essa celebração, pois não chove na região, favorecendo as atividades que acontecem ao ar livre em espaços abertos como o pátio da aldeia, as matas e os campos. Esse contato direto com a natureza melhora as relações de respeito e coexistência com o meio ambiente. É momento também de fortalecer afinidades e vínculos pessoais, familiares e sociais, não só entre os Apinajé, mas com indígenas de outras etnias. A foto 18, a seguir, registra esse ritual.



**Foto 18. Jovens Apinajé durante a Corrida de Tora<sup>98</sup>**

Com efeito, as atividades de cantoria, dança e corte de cabelo ocorrem durante o *Pàrkapêr*, quando oficialmente é finalizado o luto. As fotos 19 e 20 são elucidativas desses eventos.

---

<sup>98</sup> Foto: Antônio Veríssimo (2013).



Foto 19. Cantoria e Dança<sup>99</sup>.



Foto 20. Corte de cabelo<sup>100</sup>.

A cantoria, a dança e o corte de cabelo são formas de os indígenas finalizarem o luto, configurando-se como eventos que celebram a morte como parte da vida, evidenciando laços que permanecem independentemente da presença física. Outro ritual que ainda é praticado pelos Apinajé é o *Mẽôkrepôxrunhti*, o qual descrevo a seguir.

<sup>99</sup> Foto: Iran Veríssimo Apinajé (2014).

<sup>100</sup> Foto: Iran Veríssimo Apinajé (2014).

#### 4.5.2. *Měôkrepôxrunhti*: A história de um Guerreiro Apinajé<sup>101</sup>

Segundo Amnhi Jovilina Apinajé<sup>102</sup>, atualmente o *Měôkrepôxrunhti* é um dos rituais mais realizados pelo grupo e acontece entre os meses de junho a setembro. Durante realização dessa celebração são consumidos muitos alimentos, especialmente produtos da roça como batata, farinha de mandioca e macaxeira, sendo esta última preparada em forma de bolo Paparuto *Kwrkupu*<sup>103</sup>, que é servido com carne de caça. Para realizar o *Měôkrepôxrunhti*, as famílias devem cultivar uma boa roça e plantar esses produtos para garantir alimentação dos participantes. A última celebração do *Měôkrepôxrunhti* foi realizada na aldeia Brejinho e iniciou-se no dia 02 de julho de 2015 com corte de cabelo de alguns participantes nomeados para essa formalidade. Durante a noite inteira, de quinta para sexta-feira, ocorreram cantorias no pátio da aldeia. Nos intervalos das cantigas aconteceram rodas de conversas e café<sup>104</sup>. A foto 21 registra as mulheres confeccionando o bolo.



**Foto 21. Mulheres Apinajé preparando o *Xwỳkupu*<sup>105</sup> Paparuto para o *Meôkrepôxrunhti*<sup>106</sup>.**

<sup>101</sup> Fonte: Associação União das Aldeias Apinajé-PEMPXÀ, 22 de julho de 2015. <http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com.br/> Acesso: 13-ago-2015. 13h45min.

<sup>102</sup> Fonte: Associação União das Aldeias Apinajé-PEMPXÀ, 22 de julho de 2015. <http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com.br/> Acesso: 13-ago-2015. 13h45min.

<sup>103</sup> Fonte: Júlio César Borges e Fernando Niemeyer (2012). Disponível: [www.revistas.usp.br](http://www.revistas.usp.br). Acesso: 20-set-2015. 11h56min.

<sup>104</sup> Fonte: Associação União das Aldeias Apinajé-PEMPXÀ, 22 de julho de 2015. Acesso: 13-ago-2015. 13h45min. 13h45min. <http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com.br/> Acesso: 13-ago-2015. 13h45min.

<sup>105</sup> *Xwỳkupu*. Bolo Paparuto (ALBUQUERQUE, 2010, p. 74).

<sup>106</sup> Foto: Iran Veríssimo Apinajé (2014).

No dia 03 de julho de 2015, pela manhã, os participantes homens e mulheres enfeitados com “cocá” (tipo de capacete de palhas de palmeira babaçu) se deslocaram do pátio até a casa onde foram expostos os bens para serem distribuídos. Depois foram apresentadas cantorias, danças e choros coletivos. Nesse momento foram distribuídos produtos da roça especialmente farinha de mandioca, carne moqueada (assada em moquém, espécie de grelha onde se põe o peixe e a carne para assar), arroz e também “coisas” adquiridas na cidade como colheres, pratos, bacias e panelas. Os bens foram distribuídos entre os participantes, especialmente aqueles que ficaram acordados e ajudaram nas cantorias. Depois do encerramento, no período da tarde os participantes retornaram à suas aldeias<sup>107</sup>. Essa celebração reúne muitas famílias que vêm de outras aldeias e até de pessoas não indígenas. Por ocasião dos *Mêôkrepôxrunhti*, as famílias encontram-se e confraternizam-se entre si, fortalecendo as relações de respeito e amizade. “Por essa razão queremos sempre celebrar para que esses valores, saberes, costumes, mitos e crenças continuem sendo transmitidos para as gerações futuras” (ANTÔNIO VERÍSSIMO, 2015). O encerramento do *Mêôkrepôxrunhti* é marcado por choro que tem o mesmo significado do choro cerimonial que é praticado na celebração do casamento. Ao lembrarem-se das pessoas que já morreram, as mulheres indígenas demonstram reverência e respeito por meio do choro, numa atitude de muita comoção, mas que, necessariamente, não denota tristeza. É, pois, uma celebração. Outra atividade cultural muito expressiva nas comunidades Apinajé é a confecção de artesanato, assunto apresentado a seguir.

#### 4.5.3. Artesanato

Segundo Vanderlei Mendes de Oliveira (s/d)<sup>108</sup>, Nimuendajú registrou a cestaria Apinajé, a qual é composta de 2 bolsas de palha de buriti; 1 cesto de carga de palha de buriti; 1 patrona de caça de palha de buriti; 1 caixa com tampa para guardar miudezas, de palha de babaçu; 1 cesto de carga de palha de babaçu; e 1 cesto para guardar miudezas, de palha de babaçu. Os demais artesanatos Apinajé podem ser divididos em armas de guerra, com 7 (sete) tipos diferentes de bordunas; pode-se incluir os objetos de uso doméstico, entre eles, a esteira

<sup>107</sup> Fonte: Texto com adaptações. O texto completo pode ser acessado na página da Associação União das Aldeias Apinajé-PEMPXÀ 22 de julho de 2015. <http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com.br/> Acesso: 13-ago-2015. 13h45min.

<sup>108</sup> Um estudo da etnoarte e dos saberes fazeres. Sem data e formatação de número de páginas o texto está na web: [observatoriogeograficoamericalatina.org.mx](http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx). Acesso: 30-jul-2014. 15h50min.



de descansar ou dormir confeccionada com palha de babaçu; o carregador de criança feito de palha de buriti; cabaças de carregar/armazenar água pintadas e ornamentadas; tipiti de palha de buriti<sup>109</sup>; e objetos lúdicos, joalheria, jarreteiras, dentre outros. Atualmente essa é uma atividade muito valorizada pelos indígenas que, em 2012<sup>110</sup>, organizaram e realizaram a primeira oficina de artesanato e saberes tradicionais do povo Apinajé, conforme relato no excerto 2 a seguir.

### **Excerto 2**<sup>111</sup>

A realização dessa oficina teve a finalidade de propiciar um espaço social e cultural, onde os mais idosos, que são detentores de conhecimentos e saberes tradicionais, podem estar ensinando e repassando aos mais jovens, alguns conhecimentos e saberes do povo Apinajé. Os participantes gostaram da ideia e pediram que seja realizada mais vezes (pelo menos uma vez por ano) essas oficinas. Essa primeira edição da oficina de artesanato, foi uma parceria da Associação União das Aldeias Apinajé-PEMPXÀ, com a Supervisão de Educação Indígena do MEC/DRE-Delegacia Regional de Ensino de Tocantinópolis-TO e da FUNAI de Tocantinópolis e teve o apoio de CTI-Centro de Trabalho Indigenista, do CIMI-Conselho Indigenista Missionário regional GO/TO e UFT-Universidade Federal do Tocantins.

É importante ressaltar a parceria que os indígenas Apinajé buscam para viabilizarem a realização de seus projetos. No tocante à primeira oficina de artesanato e saberes tradicionais, foram várias as instituições que participaram e colaboraram, conforme o excerto 3 acima. Ademais, essa é uma característica desse povo que está sempre aberto ao diálogo, desde que percebam a reciprocidade por parte de seus interlocutores e que as ações promovam benefícios para as comunidades. Porém, acontecendo o contrário, ou seja, quando ocorrem atos externos que interferem negativamente na vida dos indígenas, eles se mobilizam para encontrar uma solução, conforme destaque mais adiante. A foto 22 e a figura 4, a seguir, ilustram não somente o evento, mas apresentam com detalhes algumas peças do artesanato Apinajé.

<sup>109</sup> Tipitié uma espécie de prensa ou espremedor de palha trançada usado para escorrer e secar raízes, mormente mandioca. O objeto é utilizado precipuamente por índios brasileiros e ribeirinhos da região amazônica. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Tipiti>. Acesso: 18-ago-2015. 13h00min.

<sup>110</sup> Nos dias 10, 11 e 12 de outubro de 2012, realizou-se na aldeia Patizal terra indígena Apinajé, município de Tocantinópolis TO, a 1ª Oficina de Artesanato e Saberes Tradicionais do Povo Apinajé. O evento teve a participação 80 pessoas, entre anciões, alunos, mulheres e professores. Fonte: <http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com.br>. Acesso: 26-set-2015. 11h02min.

<sup>111</sup> Texto extraído do Blog Associação União Das Aldeias Apinajé-PEMPXÀ: Cultura. [uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com/](http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com/) Acesso: 30-jul-2015. 15h50min



**Foto 22. “Cofos” cestarias de palha de babaçu e Buriti<sup>112</sup>.**



**Figura 5. Oficina de Artesanato e Saberes Tradicionais Apinajé<sup>113</sup>.**

Importante ressaltar que a atividade de preparação e confecção de produtos artesanais pelos indígenas Apinajé é um evento que envolve toda a comunidade. São crianças, jovens e anciões, homens mulheres, professores, estudantes e lideranças que se mobilizam para cortar a palmeira, prepará-la e fazer diferentes objetos que serão utilizados nas próprias famílias ou

<sup>112</sup> Fonte: <http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com.br/2012/11/1-> Acesso: 26-set-2015. 12h05min.

<sup>113</sup> Fonte: <http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com.br/2012/11/1-> Acesso: 26-set-2015. 12h03min.

vendidos para as pessoas que visitam as aldeias. Outro aspecto repleto de significados na cultura indígena Apinajé é o seu universo cosmológico, assunto tratado na seção a seguir.

#### 4.6. Cosmologia

Estudos como os de Nimuendajú (1983), Da Matta (1976) e Giralдин (2000), comprovam que para os Apinajé, assim como para grande parte dos grupos indígenas brasileiros, os elementos da natureza, sobretudo os animais, nunca são vistos como únicos ou isolados; antes, são participantes de uma rede que aglutina, de uma só vez humanos e não humanos. Dessa forma, caçar tem como princípio interagir com forças simbólicas da natureza. Isso porque todo animal caçado tem uma espécie de “subjetividade inerente”, isto é, um “espírito” que define o “caráter” de uma determinada espécie animal, a qual coloca a relação predador/presa como uma relação intersubjetiva, por mais paradoxal que possa parecer. Para Giralдин (2000), a mitologia também atribui valores humanos aos animais, pois antes todos os bichos falavam. Isso eu percebi ao ouvir histórias proferidas pelos mais velhos, que afirmam serem os animais ex-humanos, pensamento totalmente diferente da cultura ocidental, que apresenta como condição comum entre humanos e bichos a animalidade, pois somos animais racionais.

A cosmologia Apinajé tem forte representatividade também no mundo dos mortos, sendo este um aspecto que permanece vivo na cultura do grupo. Na concepção Apinajé, assim como dos Timbira de um modo geral, o espírito dos humanos mortos “*carõ*” sofre metamorfoses. Os Apinajé que morrem passam a habitar os corpos de animais e vegetais como *avatar*, respeitando uma escala hierárquica regressiva, indo dos mamíferos superiores aos insetos, das plantas frutíferas ao pau podre, para posterior e finalmente transformarem-se em pedra, deixando para traz o mundo dos vivos. Não obstante, ao revelar uma hierarquia subentendida na ordem natural, no entendimento Timbira tais metamorfoses indicam que, sob apelo de um ente natural, o *carõ* é capaz de estabelecer contato perigoso com os humanos, inclusive com ameaças de morte. No entanto, desde que a pessoa viva aceite os termos oferecidos pelo *carõ*, recebe o privilégio de ser um xamã, adquirindo assim o poder de manter uma permanente interlocução com o “outro lado” ou mesmo o “poder da cura” (GIRALDIN, 2000).

A fala desse autor é elucidativa no sentido de corroborar o que presenciei enquanto estive na aldeia São José, quando pude constatar que a relação dos Apinajé com os mortos é

algo extremamente forte, e para quem não tem um entendimento mínimo do que ocorre, como foi o meu caso, é bem complicado. Tanto isso é verdade que eu não consegui entrar na casa onde estava acontecendo um ritual fúnebre, pois o desconforto que senti foi enorme e inexplicável. Porém, os mortos são relembrados também numa atividade festiva como é o casamento, quando as mulheres choram fartamente durante a cerimônia, evocando os entes queridos mortos que não podem desfrutar do momento de alegria que está acontecendo.

Segundo Giralдин (2010, p. 3), presente nas cosmologias não ocidentais, incluindo a sociedade Apinajé, o animismo<sup>114</sup> nomeia os seres não humanos (animais, plantas, espíritos) de disposições humanas e atributos sociais, conferindo-lhes, em algumas situações, ingredientes culturais, como hábitos, rituais, músicas e danças próprias. Recorrente nas comunidades tradicionais, essa concepção orienta comportamentos sociais, permite interpretar acontecimentos e tomar decisões, conclui o autor.

Até aqui descrevi e analisei os aspectos sociais, culturais e cosmológicos dos Apinajé. Na sequência delinheiro a situação atual do grupo, ilustrada por fotografias.

#### **4.7. Situação atual**

Atualmente os Apinajé enfrentam muitos desafios, inclusive em relação à preservação de seu território, e têm nas atividades agrícolas a manutenção de suas famílias, preparando roças onde plantam milho, arroz, mandioca, batata, mandioca, banana, e assim por diante. Uma preocupação das lideranças é que o cultivo da lavoura, que tem como finalidade primária a alimentação do grupo, comercializando apenas o excedente, não faça uso de agrotóxicos, o que contribui para uma alimentação saudável. Outra preocupação dos Apinajé é o desmatamento para plantio de eucaliptos e soja que ocorre no entorno de suas terras o que, segundo os indígenas, pode transformar o cerrado em deserto em poucos anos. Nesse sentido, Antônio Veríssimo (2015) argumenta que em reunião de caciques realizada no dia 25 de maio de 2015 na aldeia Patizal, para tratar da proteção territorial e sobre os empreendimentos no entorno da terra Apinajé, os líderes resolveram se deslocar até a região da fazenda Dona Maria, localizada na divisa da terra Apinajé como município de Tocantinópolis. O intuito foi investigar a

---

<sup>114</sup> Crença de acordo com a qual todas as formas identificáveis da natureza (animais, pessoas, plantas, fenômenos naturais etc.) possuem alma. O “animismo” é usado na antropologia da religião como um termo para o sistema de crenças de alguns povos tribais indígenas, conforme David Hicks (2010), especialmente antes do desenvolvimento de religiões organizadas, conforme Rowman Altamira (2010). (Fonte: <https://t.wikipedia.org/wiki/Animismo>. Acesso: 02-set-2015. 13h17min.

existência de área desmatada, provavelmente para plantio de soja e/ou eucaliptos<sup>115</sup>. Além de tudo isso, os indígenas precisam lidar com queimadas que destroem a fauna e a flora do território. As fotos 23, 24 e 25 denunciam essa ocorrência e as consequências dessas ações.



**Foto 23. Exploração ilegal de madeiras na TI Apinajé<sup>116</sup>**



**Foto 24. Grande área desmatada<sup>117</sup>.**

---

<sup>115</sup> Fonte: <http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com.br>. Acesso: 19-Jun-2015. 08h57min.

<sup>116</sup> Foto: Associação União das Aldeias Apinajé-PEMPXÀ. Disponível: <http://racismoambiental.net.br>. Acesso: 14-ago-2015. 11h49min.

<sup>117</sup> Foto: Associação União das Aldeias Apinajé-PEMPXÀ. Disponível: <http://racismoambiental.net.br>. Acesso: 14-ago-2015. 12h29min.



**Foto 25. Área da TI Apinajé devastada pelo fogo<sup>118</sup>.**

Segundo Veríssimo (2015) todos os anos, no período de julho a setembro, milhares de hectares de campos (cerrados e florestas) do território Apinajé são consumidos pelo fogo. Entretanto, o grupo há dois anos mantém uma “Brigada Apinajé” que atua na prevenção e combate aos focos de incêndio e queimadas na TI Apinajé. Os Brigadistas também realizam queimadas controladas, orientando e fazendo a queima de roças e outras áreas de risco que efetivamente precisam de controle para que o fogo não se espalhe, sustenta Veríssimo, adiantando que faltam melhores estruturas de comunicação (radiofonia) para facilitar o trabalho de monitoramento, prevenção, controle e combate às queimadas no território Apinajé<sup>119</sup>. As fotos a seguir são elucidativas dessa ação.

---

<sup>118</sup> Foto: Associação União das Aldeias Apinajé-PEMPXÀ. Disponível: <http://racismoambiental.net.br>. Acesso: 14-ago-2015. 11h52min.

<sup>119</sup> Fonte: Associação União das Aldeias Apinajé-PEMPXÀ, 22 de julho de 2015. <http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com.br/> Acesso: 13-ago-2015. 13h45min.



Foto 26. Esquadrão em atividades na aldeia Cocalinho<sup>120</sup>.



Foto 27. Brigadistas Apinajé em atividades de combate ao fogo na aldeia Barra do Dia, município de Maurilândia<sup>121</sup>.

<sup>120</sup> Foto: Antônio Veríssimo (Julho de 2015). Disponível: <http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com.br/> Acesso: 14-ago-2015. 12h07min.

<sup>121</sup> Desde o ano de 1999 que o território Apinajé, localizado na região Norte do estado do Tocantins, vem sendo violentamente impactado pelos desmatamentos. Foto disponível no blog da Associação União Das Aldeias Apinajé-PEMPXA: [Cultura.uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com/](http://Cultura.uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com/) Acesso: 30-jul-2014. 12h21min.



**Foto 28. Queimada sendo controlada na aldeia Cocalinho<sup>122</sup>.**

Como se não bastasse o problema enfrentado pelos Apinajé com as queimadas e o desmatamento, eles têm que conviver também com um lixão que é despejado nos arredores de suas aldeias. Porém, os indígenas se mobilizam e, mediante ação coletiva, fazem mutirões para tentar minimizar os danos ambientais, conforme as fotos a seguir.



**Foto 29. Lixão ao lado da TI Apinajé<sup>123</sup>.**

---

<sup>122</sup> Foto: Antônio Veríssimo (Julho de 2015). Disponível: <http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com.br/Acesso:20-set-2015.12h17min>.

<sup>123</sup> Foto: Antônio Veríssimo (2013).





**Foto 30. Ação coletiva de consciência ambiental dos indígenas Apinajé<sup>124</sup>.**

Com efeito, os indígenas Apinajé têm muito cuidado com a natureza e, por conseguinte, com a qualidade dos alimentos que produzem. As roças e suas plantações são livres de agrotóxicos, contribuindo para uma “boa qualidade de vida” em contraponto à “vida de qualidade” da sociedade nacional. As fotos 31 e 32 revelam os fatos.



**Foto 31. *Karêrxwỳnh*<sup>125</sup>. Roçado de plantação de mandioca Apinajé<sup>126</sup>.**

<sup>124</sup> Foto disponível no blog da Associação União das Aldeias Apinajé-PEMPXÀ: Cultura. [uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com/](http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com/)Acesso: 30-jul-2014. 16h03min.

<sup>125</sup> *Karêrxwỳnh*. Roçado (ALBUQUERQUE, 2010, p. 35).

<sup>126</sup> Foto: Antônio Veríssimo (2012).



**Foto 32. Indígenas Apinajé colhendo mandioca<sup>127</sup>.**

As fotos demonstram o esmero que os indígenas têm no trato com a plantação e o cultivo de alguns tubérculos como, por exemplo, a mandioca, a qual não somente serve como fonte de alimentação para o grupo, mas também pelos valores simbólicos que detém, quando é utilizada para confecção do bolo Paparuto utilizado em alguns rituais.

#### **4.8. Considerações finais**

Nesse capítulo, descrevi etnograficamente os Apinajé, fazendo uma retrospectiva histórica de sua etnologia, desde a primeira metade do século XX com Curt Nimuendajú, passando pela década de 1970 com Roberto da Mata, até o final dos anos 1990 e primeira década do século XXI, destacando os trabalhos dos pesquisadores Francisco Edviges Albuquerque, Odair Giraldin e Severina Alves de Almeida Sissi. Um levantamento histórico dessa sociedade revelou aspectos socioculturais que são preservados, com reflexos importantes nos modos de ser e de viver, como é o caso de alguns rituais e cerimoniais que, ao serem praticados, permitem que as gerações atual e futuras prossigam valorizando e preservando o legado de seus ancestrais. A etnografia dos Apinajé revela também a persistência e a resistência dos indígenas em relação ao cuidado com o meio ambiente e com a prática de uma agricultura orgânica.

<sup>127</sup> Foto disponível no blog da Associação União Das Aldeias Apinajé-PEMPXÀ: Cultura. uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com/ Acesso: 30-jul-2014. 16h04min.

Ao final, ficou claro que esse povo não espera as coisas acontecerem ou ficam com discursos retóricos. Antes, organizam-se formando frentes de ação, como é o caso da não aderência aos agrotóxicos, da “Brigada anti-incêndio” e dos mutirões para a retirada do lixo que em seu entorno é depositado. Nesse sentido, evoco Roberto da Matta (1976, p. 10) que, com maestria, afirma que no caso dos Apinajé é importante saber que existe uma posição onde o “conhecer” e o “defender” estão em plena sintonia, “como um momento simultâneo e não como dois estágios separados e antagônicos”, como sempre tem sido colocado. Não obstante, o ponto de partida, deve-se notar bem, não é aquele que assume a defesa do índio como parte de um “movimento semifilantrópico”, que apresenta o índio como “bom, inocente, puro e infantil”, mas porque esse índio, “como homem verdadeiro que é desenvolveu um conjunto original de soluções para uma série de problemas” comuns a toda a humanidade.

Na foto 33, a seguir, é possível perceber a consequência positiva das ações dos indígenas.



**Foto 33. Primavera na aldeia Mariazinha:  
A Natureza cuidada agradece com “pixôrajaja” flores<sup>128</sup>.**

Nos capítulos 5 e 6, apresento o arcabouço teórico de algumas categorias que sustentam as discussões e análise dos dados, mas sem perder de vista um diálogo progressivo com esses mesmos dados, que perpassam cada uma das abordagens teóricas delineadas.

---

<sup>128</sup> *Pixôrajaja*: flores (ALBUQUERQUE, 2010, p. 64). Foto: acervo da autora.

## 5. MANANCIAL I: SOCIOLINGUÍSTICA E ETNOLINGUÍSTICA<sup>129</sup>

### 5.1. Considerações iniciais

Neste capítulo, apresento pressupostos teóricos e epistemológicos da (Socio)linguística em interação com os estudos de multilinguismo, bilinguismo, bilingualidade, educação bilíngue e Etnolinguística, presentes na realidade de duas aldeias indígenas, a saber, São José e Mariazinha. Busco, ademais, responder à seguinte pergunta norteadora: Quais as contribuições que a Sociolinguística em seu arcabouço teórico, oferece para a Educação Escolar Indígena Apinajé e a implementação de um Currículo Bilíngue e Intercultural que a sustente? Tenho como objetivo específico, apresentar o construto teórico da Sociolinguística, identificando suas contribuições para a Educação Escolar Indígena Apinajé e a prática de um Currículo Bilíngue e Intercultural. Procuro, também, validar a subserção de que o construto teórico da Sociolinguística tem importantes contribuições a oferecer para a Educação Escolar Indígena Apinajé, notadamente em relação à construção de um Currículo Bilíngue e Intercultural.

### 5.2. Sociolinguística: uma síntese histórica

Para delinear um traçado histórico da Sociolinguística, macro área da linguística que busca em seu arcabouço epistemológico estudar a relação entre língua e sociedade, é necessário fazer uma travessia por veredas teóricas trilhadas por andarilhos obstinados pelo estudo da língua como uma ação social, com destaque para William Labov (1972; 2008); Stella Maris Bortoni-Ricardo, (2005; 2011; 2014); Rainer Enrique Hamel (1988; 1989; 1991); Rosineide Magalhães de Sousa (2006; 2013; 2014); Roberto Gomes Camacho (2013); Louis-Jean Calvet (2009); Dell Hymes (1974; 1986) e Allan Bell (2014)<sup>130</sup>, dentre outros.

Com efeito, a caminhada histórica da Sociolinguística se inicia em meados do século XX quando a linguística, área do estudo científico da linguagem, apresenta mudanças significativas e delinea novos paradigmas. Estes, por conseguinte, emergem quando os estudos linguísticos vão além do sistema linguístico em si, focalizando a língua em interação e uso

---

<sup>129</sup> Para nomear esse capítulo e também o capítulo 6 recorro à palavra “manancial” em um sentido metafórico, desde que esta pode ser definida como “aquilo que é considerado fonte abundante de algo”.

<sup>130</sup> Allan Bell é um renomado teórico da Sociolinguística na atualidade e sendo assim recorro aos seus estudos publicados na obra “*The Guidebook to Sociolinguistics*”. Oxford, Wiley Blackwell. 2014. 367p. Resenhado por Rosineide Magalhães de Sousa (2015).

cotidiano. Nesse sentido, a linguística assume uma concepção interdisciplinar (BORTONIRICARDO, 2014), expandindo-se por diferentes campos de pesquisa, articulando-se com outras áreas do conhecimento como Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia e Etnografia. Na Tese que aqui defendo, o interesse centra-se na articulação da língua com os estudos acerca da sociedade, pois esta conexão permitiu o surgimento da (Socio)linguística (CAMACHO, 2013), que estuda as línguas em relação com as comunidades de fala que as usam. Segundo Labov (1972), uma comunidade de fala pode ser definida como um grupo de pessoas que compartilha normas e atitudes sociais em comum, e mais:

[...] Uma comunidade de fala não é definida por qualquer acordo estabelecido quanto ao uso de elementos da linguagem, mas pela participação em um conjunto de normas compartilhadas. Estas podem ser observadas em tipos evidentes de comportamento avaliativos, e pela uniformidade de padrões abstratos de variação, que são invariáveis em relação a níveis específicos de uso (LABOV, 1972, p. 120-121). (Tradução minha).

Nessa perspectiva, a pesquisa etnográfica e sociolinguística que realizamos no contexto de duas aldeias indígenas Apinajé, com aproximadamente 669 pessoas, buscou esclarecer questionamentos sobre "quem fala o quê, onde, quando, como e por quê". O intuito foi perceber que as línguas são constituídas a partir das suas diversidades de uso, considerando fatores extralinguísticos como idade, gênero e contexto social, tendo em vista o ambiente bilíngue e intercultural em que se inserem os falantes. Com efeito, foi nos anos 1960 nos Estados Unidos, que surgiram os primeiros trabalhos despertando o interesse em estudar a língua como prática social, sob a denominação de Sociolinguística. Segundo Marianne C. B. Cavalcante (2009, p. 5), a motivação pela pesquisa em estudos da língua em consonância com as pessoas que a falam, deve-se "[...] à grande divulgação dos estudos de comunicação; à necessidade de maior aproximação com outros povos, ou de conhecimento melhor da própria comunidade; e à divulgação dos estudos de Sociologia e Linguística". O ano de 1964 é considerado um marco para o surgimento da Sociolinguística, pois nesse período foram publicados livros assinados por John Joseph Gumperz, William Labov e Dell Hymes. Com precisão, Calvet (2009, p. 28) afirma que "[...] do dia 11 a 13 de maio de 1964, por iniciativa de William Bright, 25 pesquisadores se reuniram em Los Angeles para uma conferência sobre Sociolinguística".

A repercussão de tal evento atesta a relevância da Sociolinguística que, em sua fase embrionária, mobilizou pesquisadores além das fronteiras estadunidenses, haja vista que, dentre os estudiosos participantes, encontravam-se dois pesquisadores da Iugoslávia, conforme evidencia Calvet (2009). A influência do linguista francês Antoine Meillet [1866-1936] também

se confirma, pois "[...] quando, em 1966, Labov publica seu estudo sobre a estratificação do /r/ nas grandes lojas de departamento nova-iorquinas, texto que soa como um manifesto, pôde-se ver ali uma retomada das ideias de Meillet" (CALVET, 2009, p. 32). Segundo esse autor, percebe-se tal aproximação desde o título do capítulo oito do livro *Padrões Sociolinguísticos: O estudo da língua em seu contexto social*, no qual é possível perceber textualmente o laço que une Labov a Meillet, postulando que o objeto de estudo é a linguagem e sua evolução no contexto social de uma comunidade linguística, conclui Calvet. Na perspectiva de Dante Lucchesi (2015, p. 32), a Sociolinguística laboviana “[...] representou um ponto de ruptura no desenvolvimento histórico da pesquisa linguística em relação a concepções até então hegemônicas sobre a língua. Para esse autor, as proposições de Labov trouxeram à tona as rígidas dicotomias saussurianas que dividiam a pesquisa linguística em áreas bem delimitadas, separando língua e fala, sincronia e diacronia. Ademais, Lucchesi acredita que foi Saussure quem separou o sistema abstrato (a língua) da atividade linguística concreta (a fala), na construção teórica do objeto da Linguística, de modo que a língua seria por excelência seu objeto de estudo, enquanto a fala deveria ser descartada como um subproduto teórico, conforme postulado de Bourdieu (1983). Assim, ao colocar a variação na estrutura da língua, considerando essa como um sistema heterogêneo, a Sociolinguística rompe com a dicotomia saussuriana, resgatando a Linguística como atividade concreta e objeto legítimo de investigação, conclui Lucchesi.

Cabe supor que a evolução histórica dos estudos da Sociolinguística identificada por Calvet (2009, p. 33) como "uma luta por uma concepção social da língua" se estende cronologicamente, sendo que os anos 1970 vão constituir uma virada, pois surgem publicações de artigos referindo-se explicitamente à Sociolinguística, que adquire, progressivamente, uma importância inquestionável, ao deslocar posições até então consideradas definitivas. Calvet (2009) informa que em 1972, Pier Paolo Giglioli publica *Language and Social Context*<sup>131</sup>, obra na qual encontram-se nomes como Joshua Fishman, Erving Goffman, Basil Bernstein, William Labov, John Gumperz e Charles Ferguson. Arrematando as argumentações até aqui descritas, recorro a Bortoni-Ricardo (2014, p. 11) que identifica a Sociolinguística como uma "ciência autônoma e interdisciplinar", apresentando como marco histórico de sua incidência, a segunda metade do século XX, e constatando que alguns linguistas, muito antes da década de 1960, já desenvolviam em suas pesquisas teorias com uma conotação sociolinguística, como, por

---

<sup>131</sup> Linguagem e contexto social.

exemplo, Antoine Meillet, Mikhail Mikhailovic Bakhtin e componentes do Círculo Linguístico de Praga<sup>132</sup>. Segundo Bortoni-Ricardo:

[...] Esses são pensadores que levavam em conta o contexto sociocultural e a comunidade de fala em suas pesquisas linguísticas, ou seja, não dissociavam o material da fala do produtor dessa fala, o falante – pelo contrário, consideravam relevante examinar as condições em que a fala era produzida (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 11).

Expandindo suas argumentações, a autora identifica duas premissas que considera básicas da linguística estruturalista do século XX, que aplainaram as veredas para a emergência da Sociolinguística como um horizonte interdisciplinar, quais sejam, o relativismo cultural e a heterogeneidade linguística, inerente e sistemática. É ainda de Bortoni-Ricardo (2014, p. 12) a constatação de que a pesquisa sociolinguística, em sua gênese, foi motivada pela suposição de que as crianças advindas de grupos linguísticos minoritários, apresentavam desempenho escolar defasado em relação às outras crianças provenientes das classes média e alta. "Hoje podemos explicar essas diferenças com base no grau de letramento com que as crianças convivem em seu ambiente familiar". Foi também na década de 1960 que surgiram os trabalhos embrionários acerca da Sociolinguística, que, de acordo com a autora, buscavam no repertório linguístico das crianças, entendimento para o seu melhor ou pior ajustamento à cultura da escola. Todavia, pouco se discutia acerca do impacto da cultura letrada sobre os grupos sociais.

Com efeito, a década de 1960 é um marco na história das práticas de leitura e escrita na sociedade Apinajé. Segundo Albuquerque (2008, p. 87), data de 1962 os primeiros materiais escritos na Língua Apinajé produzidos por Patrícia Ham e distribuído pelo *Sammer Institut of Linguistic SIL*. Constavam: Cartilha de História Apinajé, Livro de lendas 1 e 2, Leitura Suplementar das Cartilhas, Introdução à Leitura e Livro de Geografia. Posteriormente, foram publicadas mais cinco cartilhas de alfabetização, intituladas *Pumep Kagá Pumu*, além dos Livros de Canções Novas na Língua Apinajé (livro de teor religioso) e Aspectos da Língua Apinajé, também produzidos por Ham. Evidentemente, essa situação apresenta uma nova configuração sociolinguística, impactando de forma indelével a língua e a cultura das

---

<sup>132</sup> O Círculo Linguístico de Praga ou "Escola de Praga", foi um grupo de críticos literários e linguistas estabelecidos na cidade de Praga, parte do múltiplo movimento chamado Formalismo russo. Seus membros desenvolveram métodos de estudos semióticos e de análise estruturalista entre os anos 1928 e 1939. Depois da segunda Grande Guerra o Círculo se desfez, mas os membros a Escola de Praga continuaram como uma força fundamental. O professor Dell Hymes descreve, em seu trabalho "*The Ethnography of Speaking*" (A Etnografia da Fala), a influência desta escola na antropologia norte-americana (Hymes, "*Prague Functionalism*," *American Anthropologist*", 84, 2, p. 398). Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Circulo\\_Linguistico\\_de\\_Praga](http://pt.wikipedia.org/wiki/Circulo_Linguistico_de_Praga). Acesso: 26-mar-2015. 11h21min.

comunidades. Ao terem os primeiros contatos com uma material escrito, os indígenas passaram a questionar para que servia essa nova forma de comunicação e, conseqüentemente, a escola, preocupação essa que se estende até os dias atuais, conforme a fala de um ancião reproduzida no excerto a seguir.

### **Excerto 3<sup>133</sup>**

A escola do branco vem pra aldeia do índio mas é preciso saber que o índio tem sua escola que é família a natureza. Mas é bom a escola do Kupen só se for pra o Apinajé aprender a ler e escrever também na língua. O índio precisa saber escrever e ler na língua portuguesa pra poder saber que tem o mesmo direito do branco mas que o branco não se importa com o índio. Então saber ler e escrever deve ser ensinado na escola que num pode ser do interesse só do branco tem que ser de interesse também do índio e assim a escola tem importância (J.D.M.A. ANCIÃO DA ALDEIA SÃO JOSÉ, 15-set-2012).

Na argumentação desse indígena<sup>134</sup>, percebe-se uma preocupação que se estende aos demais membros da comunidade. Porém, no limiar do século XXI e no transcorrer da década atual, devido em parte aos avanços tecnológicos, os Apinajé têm convivido mais ostensivamente com artefatos escritos com impactos ainda profundos em suas vidas. Essa nova configuração, no entanto, tem servido para que os Apinajé tornem-se mais visíveis aos olhos da sociedade hegemônica, ao usarem a escrita para reivindicarem direitos e denunciarem situações de opressão. Como exemplo apresento o Blog a Associação PEMPXÀ União das Aldeias Apinajé que é, também, uma forma de comunicação com as demais sociedades indígenas, como é o caso dos Krahô, quando publicaram a decisão de sua não participação nos Jogos Mundiais Indígenas JMI, conforme o excerto abaixo.

### **Excerto 4<sup>135</sup>**

#### **NOTA PÚBLICA DO POVO APINAJÉ, SOBRE OS JOGOS MUNDIAIS INDÍGENAS**

Nós caciques e lideranças Apinajé reunidos na VI Assembleia Ordinária da Associação União das Aldeias Apinajé Pempxà, realizada nos dias 17 a 21 de setembro do corrente na aldeia Irepxi, no município de Tocantinópolis TO, vimos à público manifestar nosso integral apoio ao Povo Krahô e a decisão desta etnia de não participar dos JMI que serão realizados em Palmas (TO) no próximo mês de outubro de 2015 com a participação de povos do Brasil e do Exterior.

**Associação União das Aldeias Apinajé-Pempxà**  
**Segunda-feira, 21 de setembro de 2015**

<sup>133</sup> Texto extraído do Diário de Campo: Aldeia São José dia 15 de setembro de 2012.

<sup>134</sup> Esse ancião Indígena Apinajé faleceu em 2013.

<sup>135</sup> Texto extraído do Blog Associação União Das Aldeias Apinajé-PEMPXÀ: Cultura. uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com/ Acesso: 30-set-2015. 17h04min.



Como se percebe, os impactos da cultura letrada sobre o grupo étnico Apinajé, reflete uma situação sociolinguística que evidencia um letramento ideológico, na perspectiva de Street (2010). Esses impactos podem ser também positivos, na medida em que as comunidades deles se valem para exercerem direitos plenos de cidadãos brasileiros que os são. Revela, também, aspectos da Etnografia da Comunicação, ao apresentar uma linguística que é socialmente construída, expressando uma visão social que molda e dá forma aos traços linguísticos presentes na vida real, conforme Bortoni-Ricardo (2014).

### **5.3. Sociolinguística: Concepção Social da Língua ou Sociologia da Linguagem?**

Qual é o grau em que o social influencia o linguístico no tratamento da heterogeneidade constitutiva da linguagem?, pergunta Camacho (2013), que logo em seguida responde:

[...] Se o enfoque for o estudo das relações entre língua e sociedade com o objetivo de entender a estrutura da língua, a pesquisa se enquadra na área da sociolinguística. Se for o estudo da relação entre língua e sociedade com o objetivo de entender a estrutura da sociedade, a pesquisa se enquadra na área da sociologia da linguagem (CAMACHO, 2013)<sup>136</sup>.

Nesse sentido, estabelecer distinções, segundo esse autor, é um gesto político inerente à criação de um determinado objeto de estudo. Porém, na realidade, Camacho acredita que as coisas não se apresentam necessariamente dessa forma. Enfocar mais a língua ou mais a sociedade é um problema que a própria (Socio)linguística, precisa enfrentar seriamente, conclui Camacho. Nesse sentido, Calvet (2009) entende que os vínculos entre língua e sociedade provêm mais de linguistas como Meliet do que de sociólogos como Pierre Bourdieu, mas acredita que é notório um incessante vaivém entre duas posições simétricas: interrogar a sociedade por meio da língua ou interrogar a língua por meio da sociedade? Para Calvet (2009), a Sociolinguística se movimenta entre dois polos de abordagem: uma microsociolinguística e outra macrosociolinguística. Bortoni-Ricardo (2014) contribui apontando diferenças entre estudos micro e macrosociolinguísticos e, para que essa distinção fique clara, ela recorre a Erving Goffman (2002) e suas pesquisas interacionais de natureza micro analítica. No tocante à dimensão macro da Sociolinguística, Bortoni-Ricardo recupera alguns legados do Círculo Linguístico de Praga, por exemplo, a intelectualização da língua e suas complexidades, além de

---

<sup>136</sup> Texto extraído da contracapa do livro, portanto, sem número de página.

se deter no conceito de diglossia e fazer uma reflexão mais demorada sobre as atitudes linguísticas<sup>137</sup>.

Com efeito, ao estabelecer formas de interação entre povos cultural e linguisticamente diferentes, a corrente teórica da Sociolinguística assume outros contornos, atuando como objeto catalisador das subjetividades. Caracterizada por sua incidência em ambientes bilíngues, heterogêneos e interculturais, a Sociolinguística ocupou uma posição central no processo de rompimento com o estruturalismo (CALVET, 2009), contribuindo para que se tornasse uma das candidatas à sucessão do estruturalismo, contrapondo com o modelo hegemônico da linguística. É a partir dessa contradição que surge não apenas a Sociolinguística, mas outras duas correntes ou programas de pesquisa: a etnografia da fala e a sociologia da linguagem, a partir dos estudos de Dell Hymes e Joshua Fishman, que concebem a Sociolinguística como uma teoria que estuda as relações entre linguagem e sociedade, concentrando-se em perceber como a língua é utilizada pelo indivíduo e por grupos de falantes no seu contexto social. Para Tânia Maria Alkmin (2006), os seres humanos vivem organizados em sociedades e são detentores de uma norma de comunicação oral, uma língua, estabelecendo uma relação interacional e intencional. Nesse sentido, a língua assume o contorno de um sistema que segue a evolução da sociedade, refletindo os padrões de comportamento que variam em função do tempo e do espaço. Todavia, é possível que certas posturas sociais ou manifestações do pensamento sejam influenciadas pelas características que a língua da comunidade apresenta.

Na avaliação de Bakhtin (2008), a língua é um fenômeno eminentemente social que se processa na e pela interação entre dois ou mais interlocutores. Essa influência mútua identificada por Bakhtin nas formas de comunicação humana estende-se à Sociolinguística, fenômeno eminentemente social que se materializa nas conexões mantidas por falantes de uma língua em situação de bilinguismo e/ou biculturalismo e, não obstante, se estabelece de forma conflituosa. Nesse sentido, Pierre F. Georges Guisan (2009, p. 26) afirma que “[...] à luz da Sociolinguística dos contatos e dos conflitos, na medida em que se torna uma prática interdisciplinar, constata-se a necessidade de empreender uma profunda revisão das funções que as línguas assumem, na dinâmica de suas representações”. Segundo esse autor, a Sociolinguística precisa e deve assumir o seu lugar nesse debate, contribuindo, também, para o acúmulo de conhecimento sobre a interdependência das línguas e das estruturas sociais e mentais.

---

<sup>137</sup> Para mais informações sobre o assunto consultar o livro "*Manual de Sociolinguística*" de Stella Maris Bortoni-Ricardo, Ed. Contexto, São Paulo: 2014.

Nessa perspectiva, Guisan (2009) esclarece que as investigações sobre a língua podem delimitar com mais segurança as contribuições do inato cultural, reafirmando, com bases sólidas, que o próprio do homem é a cultura e que nesse campo os estudos linguísticos oferecem uma forte contribuição. Sendo assim, o preconceito e a intolerância demonstram as suas inanidades, e junto com eles todo o seu cortejo de discursos nacionalistas, religiosos ou comunitaristas<sup>138</sup> que os sustentam. Maria Cecília de Magalhães Mollica (2012, p. 9) contribui com a reflexão, ao apresentar um contraponto entre a Linguística e a Sociolinguística, afirmando que “[...] enquanto a linguística volta-se para todas as comunidades com o mesmo interesse científico, a Sociolinguística considera a importância social da linguagem, dos pequenos grupos socioculturais e comunidades maiores”. Mollica adverte que, se cada grupo apresentasse comportamento linguístico análogo, não haveria razão para se ter um olhar sociolinguístico dos grupos sociais. Tratando das áreas de interesses da Sociolinguística, a autora apresenta a situação de contato entre as línguas, o bilinguismo e o multilinguismo como questões relativas à eminência do surgimento e/ou extinção de uma língua, e a variação e a mudança como temas recorrentes da investigação na área.

#### **5.4. Sociolinguística Variacionista e Interacional**

A Sociolinguística, área da Linguística que se ocupa em estudar a língua falada no contexto onde interagem pessoas com repertórios linguísticos distintos, divide-se em Sociolinguística interacional e Sociolinguística variacionista. Com o passar dos anos os estudos foram se expandindo e atualmente a Sociolinguística apresenta outras vertentes, como, por exemplo, a Sociolinguística educacional. Assim, ambas têm em comum o fato de ter a língua falada como objeto de estudo em correlação com a sociedade, isto é, estudam a influência dos aspectos sociais nos diferentes dialetos. Nesse sentido, Sousa (2006) entende que a Sociolinguística interacional concentra-se em perceber a linguagem como causa e efeito da comunicação interpessoal, sem prescindir do contexto no qual essa comunicação se efetiva, percebendo-se, assim, como o falante reage às situações de interações face a face em um determinado ambiente social.

---

<sup>138</sup> Segundo Denis Coutinho Silveira (2007), o Comunitarismo é um conceito político, moral e social que surge no final do século XX (por volta da década de 1980) em oposição a determinados aspectos do individualismo e em defesa de fenômenos como a Sociedade Civil. Entre a queda do Comunismo russo em 1989 e o triunfo do Liberalismo anglo-americano no mundo até 2007-2008, a sociedade fica sem rumo para as suas novas esperanças; com a necessidade de contestar o Liberalismo, surge o Comunitarismo, para enriquecer os debates políticos do mundo pós guerra fria. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki>. Acesso: 20-set-2015. 17h13min.

No entendimento de Leo Wetzels e Demerval da Hora (2010, p. 187), a Sociolinguística variacionista tem em Labov as primeiras bases teóricas de estudo da língua em interação, mediante uma metodologia que prioriza a fala como objeto de estudo. Para Aline Perencio do Nascimento (2011), essa corrente teórica se caracteriza pela preocupação em desvelar como ocorrem as variações linguísticas de acordo com o contexto social no qual o falante está inserido, e pela constatação de que a língua é heterogênea e que são diversas as variedades em um mesmo idioma. Porém, e tendo em vista o teor essencialmente comunicativo da Sociolinguística interacional, ela tem como principal característica ratificar que a fala em interação está propícia a interpretações e mudanças, as quais variam segundo o comportamento linguístico de uma sociedade ou comunidade linguística, considerando sempre os contextos específicos dos falantes. Segundo Bortoni-Ricardo (2014, p. 147), “[...] a Sociolinguística interacional rejeita a separação entre língua e contexto social e focaliza diretamente as estratégias que governam o uso lexical, gramatical, sociolinguístico e aquele decorrente de outros conhecimentos, na produção e contextualização das mensagens”. A autora recorre a John Joseph Gumperz (1982), argumentando que foi esse teórico quem cunhou o termo “pistas de contextualização”, definidas como traços de um discurso que sinaliza os pressupostos contextuais, indicando aos sujeitos, no momento da interação, como ocorre a comunicação, isto é, se a interação está sendo bem transmitida e devidamente interpretada.

Sousa (2006) defende o postulado de que a Sociolinguística interacional é uma vertente sócio pragmática que busca estudar o discurso constituído na interação face a face. Preocupa-se em investigar como os interagentes conduzem e negociam a comunicação em diferentes contextos de fala, na prática do dia a dia, no ambiente escolar, valendo-se de sua competência comunicativa, gramatical e lexical. Para essa autora, os conhecimentos da Sociolinguística interacional possibilitam ao pesquisador, que tem interesse em investigar e buscar novas experiências na interação face a face, uma base teórica interdisciplinar, pois está ancorada nos conhecimentos não somente da Linguística, mas também da Sociologia e da Antropologia, áreas que se movimentam em três campos, da linguagem, da sociedade e da cultura. Nesse sentido, o conceito se *footing* expresso por Ervin Goffman (2002) explica as interações face a face na tríade “falante-ouvinte-contexto”, representando o alinhamento, a posição, a postura e a projeção da individualidade de uma pessoa em sua relação com o outro, consigo mesmo e com o discurso em interação. É, ademais, uma forma de se entender os motivos que levam um falante a desempenhar diversos papéis sociais, optando por determinadas posturas corporais e gestuais,

bem como palavras e estruturas frasais, como modo de interação, sempre de acordo com o contexto em que a fala se materializa.

Na interação são construídos enunciados que se estabelecem em atos comunicativos, os quais ocorrem em um contexto interacional marcado pelas linguagens verbal e não verbal, na forma de enquadres realizada pelas pistas de contextualização, pois conforme Sousa (2006, p. 30), “[...] Na interação exercemos nossos papéis sociais, revelando identidades, crenças e valores que são interpretados pelo outro”. Entretanto, e apesar de a língua e as práticas sociais manterem um estreito relacionamento com a constituição da identidade de um grupo social, as sociedades humanas usam a língua também para produzir conhecimento e construir subjetividades. Esse processo nada mais é do que a interação social culturalmente situada em um contexto comunicativo, resultado do contato linguístico entre comunidades bilíngues ou mesmo multilíngues. Essa interação provoca mudanças em diferentes áreas das estruturas linguísticas, por exemplo, na fonologia, morfologia, sintaxe e lexicologia, conforme a teoria da Sociolinguística variacionista. Esse é um fato constatado na Língua Portuguesa do Brasil que, ao longo dos anos de colonização, não apenas influenciou as línguas nativas, como modificou e mudou substancialmente as línguas faladas pelos indígenas brasileiros.

## 5.5. Sociolinguística e Educação

Uma das vertentes da Sociolinguística que adquire status superior no contexto acadêmico é a Sociolinguística educacional, corrente teórica que, segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 113), “[...] surgiu na América Latina ainda na década de 1930, a partir da preocupação com a heterogeneidade linguística na sala de aula, e teve como marco a implantação do Projeto Tarasco<sup>139</sup>, no México, no ano de 1939”. O referido Projeto foi uma iniciativa visando à intervenção na educação bilíngue daquele país, baseada em princípios linguísticos com o grupo étnico Purepecha, falante da Língua Tarasco. Bortoni-Ricardo (2005) recorre a Gumperz (1987) para afirmar que a Sociolinguística, herdeira da dialetologia e da antropologia linguística, atinge sua maturidade na década de 1950, partilhando com as demais ciências sociais a crença no igualitarismo e na projeção social decorrentes da ação democratizadora da escola, que deveria

---

<sup>139</sup> "Tarasco" é uma denominação que os espanhóis deram ao povo Purepecha (ou *P'urhépecha*) assim como ao seu idioma que, contrariamente ao que se tinha pensado, carece de sentido despectivo. Parece tratar-se de um termo de parentesco usado pelos antigos P'urhépechas para tratar certos espanhóis com quem se aparentavam politicamente. Tarasco vem de *tarascue* (genro e sogro) usado pelos indígenas para se referirem aos espanhóis. Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Cultura\\_tarasca](http://pt.wikipedia.org/wiki/Cultura_tarasca). Acesso: 21-jul-2014. 16h05min.

promover a base consensual de padrões culturais via a mobilidade social. As contribuições da Sociolinguística para o ensino ampliam-se quando se trata da educação em contextos socioculturais complexos, como, por exemplo, nas escolas indígenas. Por se tratar de uma prática pedagógica em ambientes bilíngues e até multilíngues, a educação indígena atua em um cenário muito próximo do que Bortoni-Ricardo (2005) entende por comunidades étnicas minoritárias, emersas de culturas que se transformam pela relação compulsória com a sociedade nacional. Portanto, a Sociolinguística aplicada à educação, por seu teor interacional e pela forma como atua em ambientes cultural e linguisticamente híbridos, tal qual as comunidades Apinajé e suas escolas indígenas, tem um papel importante a exercer, principalmente em relação ao currículo e seus conteúdos. Não somente porque promove, catalisa e conjuga as tradições com a modernidade, mas também porque atua para a preservação dos povos, suas culturas e suas línguas, deixando para as futuras gerações o legado próprio de sociedades que permanecem vivas porque perpetuaram valores e formas transdisciplinares de ser, estar e viver. Esse é o papel primordial da (Socio)linguística posta à educação em contextos de minorias étnicas.

Discutindo a escola como espaço privilegiado onde o ensino da língua pode e deve levar em conta a heterogeneidade dos alunos que têm um falar diferente do que professa a academia, Bortoni-Ricardo (2005) considera o ambiente escolar um *locus* onde os educandos vão adquirir, de forma sistemática e crítica, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em meio às práticas sociais especializadas. Para essa autora, quando se fala em recursos comunicativos é bom recordar três parâmetros que estão associados à questão da ampliação desses recursos, quais sejam: grau de dependência contextual; nível de complexidade no tema abordado; e familiaridade com a tarefa comunicativa. É, então, trabalho do professor de língua materna estar atento a cada uma dessas situações, promovendo um diálogo que possibilite intervir positivamente na aprendizagem dos alunos, mas sem abrir mão do rigor na seleção dos conteúdos e, sempre que possível, interagir com atividades e fatos do cotidiano e da realidade dos estudantes. A Sociolinguística educacional estabelece pontes e pontos de intersecção com a Sociolinguística interacional de forma irrefutável, se complementando. Ademais, a Sociolinguística educacional tem na interação sua razão de ser. Isso porque é na sala de aula que se manifestam atitudes e preconceitos linguísticos, conforme Marcos Bagno (2007), com o poder de determinar o avanço ou a interrupção da carreira acadêmica dos alunos. Segundo Bortoni-Ricardo (2005), no desenvolvimento das ações da Sociolinguística na educação deve-se considerar, dentre outros princípios, o fato de que a influência da escola na aprendizagem e/ou aquisição da língua não deve ser creditada ao dialeto vernáculo dos falantes,

em seu estilo mais coloquial, mas antes, precisa de se considerar seus estilos formais devidamente monitorados. Afinal, é no âmbito da linguagem monitorada que as ações relativas ao planejamento linguístico exercem influência<sup>140</sup>.

Essa constatação é um fato em contextos sociais, educacionais e linguísticos, que tanto podem ser monolíngues, bilíngues, quanto multilíngues, como é a realidade dos povos indígenas brasileiros, que falam 199 línguas catalogadas, descritas e analisadas, conforme evidenciam Aryon Dall'Igna Rodrigues e Ana Suely A. C. Cabral (2005). Nestes contextos a escola se instala com um ensino em uma língua alheia às línguas das comunidades que, de forma compulsória (MAHER, 2007), tornam-se pessoas bilíngues. Exemplo são os Apinajé das aldeias São José e Mariazinha, parceiros nesse estudo que, conforme evidencio em outro trabalho (ALMEIDA, 2012), são bilíngues em Apinajé/Português, resultado não somente da situação inevitável do contato a que se expõem, mas também porque a educação escolar com seu currículo e materiais didáticos são monolíngues em Português. Considere-se, também, os professores que não são indígenas, os quais contribuem para uma situação sociolinguística que requer ações monitoradas e um planejamento para o ensino, tanto da Língua Portuguesa (segunda língua) como da Língua Apinajé (língua materna)<sup>141</sup>.

Com efeito, Sociolinguística, Interação e Educação são palavras que lideram discursos e intercambiam novos e velhos paradigmas, estabelecendo conexão com outras áreas do conhecimento, corroborando seu teor Inter e transdisciplinar. As comunidades estudadas são falantes da Língua Apinajé, mas devido ao contato prolongado que estabelece com os não indígenas, têm o Português como segunda língua, numa interação face a face, promovida pelas relações em domínios sociais como a escola e o trabalho. Segundo Sousa (2006), essa interação nada mais é do que uma influência recíproca de uns sobre outros, quando, em presença física imediata, percebe-se como a linguagem é situada em contextos específicos da vida social, e também como esses eventos dão sentido e estruturam as circunstâncias interativas. Para essa autora, a interação face a face se constitui no âmbito dos domínios sociais família, escola, trabalho e em diferentes encontros sociais. Nesses domínios, as pessoas assumem papéis sociais determinados pelas relações interacionais. Assumem-se várias identidades para promover as relações sociais, por exemplo, uma pessoa, uma mulher, assume o papel de mãe, esposa, profissional, filha etc. Para cada um desses papéis, Sousa (2006) ressalta que se assume um

---

<sup>140</sup> Esse princípio e outros serão retomados no capítulo 9 quando apresento as contribuições da Sociolinguística para o Currículo Indígena Apinajé.

<sup>141</sup> Retomo esse assunto no capítulo 7 quando analiso os dados da pesquisa.

comportamento, e faz-se uso de uma competência comunicativa, possibilitando que a pessoa saiba interagir com o outro, dependendo da situação conversacional.

## 5.6. Etnografia da Comunicação

Para refletir sobre Etnografia da comunicação no âmbito da Sociolinguística, recorro aos estudos de Bortoni-Ricardo (2014, p. 85), que credita ao sociolinguista Hymes [1927-2009] "[...] a proposta programática da tradição acadêmica conhecida como Etnografia da comunicação". Segundo essa autora, Hymes dedicou-se a estudos linguístico, sociológicos e antropológicos combinando, com rara habilidade, elementos dessas áreas para compor as bases teóricas da Etnografia da Comunicação. Tendo como base análises epistemológicas sobre Dell Hymes, elaboradas por Esther Figueiroa (1994), Bortoni-Ricardo (2014, p. 85), identifica três orientações da Sociolinguística, quais sejam: "[...] 1. A que é social e linguística, e consiste na aplicação da teoria linguística a problemas práticos, como os educacionais; 2. A Linguística que é essencialmente realista; e. 3. A Linguística que é socialmente construída, em que ele próprio vai situar a Etnografia da Comunicação".

Partindo de tais premissas, é possível corroborar o teor interdisciplinar da Sociolinguística que, em consonância com os estudos de Hymes (1986), Figueiroa (1994), Sousa (2006) e Bortoni-Ricardo (2014), que situam língua, linguística e etnografia como aspectos de um mesmo arcabouço epistemológico, expresso na concepção do "socialmente construído", fornecendo uma visão na qual a "função social" concede "forma" aos modos como os traços linguísticos se imbricam na realidade das comunidades de fala. Nesse sentido, a etnografia, notadamente a etnografia da fala, estabelece parâmetros demonstrando que as comunidades diferem significativamente em seus modos de comunicação verbal, dos padrões de repertórios e alternância – de código ou de estilo – nos papéis e significados da fala, conforme Hymes (1974) citado por Bortoni-Ricardo (2014). Com efeito, a Sociolinguística hymesiana, levando em conta termos como competência linguística, competência comunicativa, comunidade de fala e desempenho, dentre outros, situa-se na perspectiva de uma "etnografia da comunicação", uma vez que, para Hymes, a humanidade não poderia ser compreendida sem considerar-se a forma como evolui e mantém sua diversidade etnográfica. Conforme Figueiroa (1994)<sup>142</sup>, as línguas, em suas mais variadas formas, são aquilo que os usuários fazem dela, isto é, não são apenas um atributo a mais da natureza humana. Antes, são

---

<sup>142</sup> Tradução minha.



instrumento de comunicação acessível a todos, desconhecendo toda e qualquer forma de discriminação, atendendo às necessidades de interação por meio da língua falada na sociedade que dela faz uso, favorecendo a competência comunicativa.

Ao analisar os conceitos de competência comunicativa, Bortoni-Ricardo (2005, p. 61) encontra em Dell Hymes argumentos suficientemente claros, identificando as contribuições que os estudos desse autor trazem para a área do ensino e da aprendizagem de línguas. Isso porque:

[...] Do ponto de vista da sociolinguística educacional, para operar de uma maneira aceitável, um membro de uma comunidade de fala tem de aprender o que dizer e como dizê-lo apropriadamente, a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias. Essa capacidade pessoal, que inclui tanto o conhecimento tácito de um código comum, como a habilidade de usá-lo foi denominada competência comunicativa por Hymes (1972a) (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 61-62).

Nesse sentido, Hymes determina que uma competência comunicativa é aquela que tem como objetivo explicar a produção e interpretação do comportamento cultural, considerando o que é possível e viável, levando em conta o contexto e os meios de implementação de que dispõe. Na esteira dessa teoria, Bortoni-Ricardo (2005) argumenta que a maioria dos estudos linguísticos concentra esforços em dois componentes, a linguística formal e a Sociolinguística ou etnografia da comunicação. Nessa perspectiva,

[...] A linguística formal volta-se para o que é possível no sistema, enquanto a sociolinguística e etnografia da comunicação ocupam-se, basicamente, do que é apropriado, levando-se em conta as condições de produção do discurso, o que é efetivamente usado. [...] Se um falante não tiver acesso a recursos linguísticos necessários para a implementação de um certo ato de fala, como, por exemplo, vocabulário ou padrões retóricos específicos, seu ato de fala se torna inviável (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 62).

Abordando sob diferentes aspectos os recursos comunicativos, Bortoni-Ricardo (2005) considera a diversidade nas estruturas sociais e propõe uma investigação acerca dos fatores socioecológicos, identificando-os como aspectos determinantes da distribuição desigual dos recursos linguísticos. Além disso, é importante observar as demandas sociais e a variação intraindividual, de natureza estilística, associando-os à viabilidade do desempenho comunicativo das pessoas. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos (1998, p. 82) contribui ao ponderar que “[...] o cotidiano da/na sala de aula constrói-se a partir de uma cenografia que se materializa necessariamente pela conversação, cujos modelos não se submetem a um encadeamento estruturado, nem atos de falas ou mesmo temas”. Como exemplo, a autora situa o lúdico, que atua como elo nas regras do jogo, possibilitando um encontro particular da

situação imaginária com a situação empírica e destas com os interlocutores. Ademais, esse cotidiano é construído pela união de gestos diários e mimese discursiva, conclui Mattos.

Com efeito, estes gestos manifestam-se na trama das relações intersubjetivas, evidenciada na corrente teórica Sociolinguística interacional que se estabelece a partir da composição de um mosaico de áreas como a Linguística, a Antropologia e a Sociologia, a partir dos trabalhos de Goffman e Gumperz. O primeiro é sociólogo e o segundo um linguista antropológico. De acordo com Deborah Schiffrin (1994), Goffman em diversos momentos, que vai de 1967 até 1999, se preocupou em explorar as filigranas do que ele estabelece como ordem interacional investigando, com precisão, procedimentos e práticas por meio das quais as pessoas organizam-se e dinamizam seus encontros face a face no cotidiano, formulando conceitos como *footing*, face e enquadre, contribuindo decisivamente para que a Sociolinguística interacional firme-se cada vez mais como aspecto catalisador da/na educação. Ainda de acordo com Schiffrin (1994), Gumperz conduziu pesquisas sobre os modos de compartilhamento entre conhecimento gramatical da linguagem e o contexto em que isso ocorre, enfatizando que o significado, a estrutura e o uso da linguagem não acontecem de forma aleatória, mas são construídos social e culturalmente, de modo que a linguagem assume a conotação de um sistema simbólico, gravitando numa órbita com diferentes níveis<sup>143</sup>. Segundo Maria do Socorro Pessoa (2006, p. 8), é na trama do cotidiano construído pela dêixis discursiva<sup>144</sup>, isto é, "[...] pelo social imaginado no discurso comunicativo, que as noções de situação social e situação de conversa adquirem outra dimensão". Enquanto a situação social é o que se instaura por essa dêixis discursiva, por essa formação imaginária do social, a conversa definida discursivamente é o que se estrutura no cumprimento de funções sociais, constituindo-se, também, como atos sociais.

## 5.7. Línguas em Contato

É na esteira da Linguística, ciência que tem como foco o estudo da linguagem humana, e da Sociolinguística, área da linguística que estuda as línguas faladas em interação, que surge o “Contato Linguístico”, fenômeno recorrente quando pessoas que falam diferentes línguas se

---

<sup>143</sup> Valho-me aqui do uso metafórico da palavra gravitação. A gravidade, ou gravitação, é a força que atrai todos os objetos entre si. É uma das quatro formas de interação fundamentais (as restantes são as interações nucleares, fraca e forte, e o eletromagnetismo). Deve-se a Sir Isaac Newton, no século XVII, a formulação da Lei da gravidade. Disponível: <http://www.infopedia.pt/gravidade>. Acesso: 25-out-2015. 13h08min.

<sup>144</sup> Segundo Mônica Magalhães Cavalcante (2000, p. 47), “[...] dois critérios são atribuídos à caracterização dos dêiticos discursivos: a referência a porções difusas do discurso e a consideração do posicionamento do falante na situação enunciativa”.

comunicam, resultado de fronteiras linguísticas ou de situações de migração. Segundo Allan Bell (2014)<sup>145</sup>, o contato entre línguas resulta, além da interação interpessoal, pela mobilidade territorial, pela busca de melhores condições de vida, por motivo de viagens, pela exploração de um povo sobre outro, por conflitos políticos e religiosos, dentre outros. O autor revela que o contato linguístico promove duas consequências radicais nas sociedades: o nascimento e a morte de uma língua. Para Ataliba T. de Castilho (2010), as línguas nascem, originam outras línguas e morrem. Porém,

[...] continuamos sem saber como nasceram todas as línguas do mundo, sobretudo naqueles casos em que não conseguimos identificar as “línguas-mãe”, tecnicamente conhecidas como protolínguas. Mas sabemos aproximadamente como elas morrem, o que ocorre por substituição de uma língua por outra, ou por desaparecimento da comunidade que a fala (CASTILHO, 2010, p. 19).

Com efeito, Castilho (2010) considera que a substituição linguística advém após uma invasão linguística muito devastadora, ocasionada pela colonização de um povo com uma cultura material mais desenvolvida, com força suficiente para desorganizar a cultura do povo invadido. Isso porque, com o passar do tempo os hábitos culturais do invasor são progressivamente assimilados pelo povo invadido, uma vez que se torna mais prático adotar a língua do outro e, sendo assim, as gerações que seguem deixam de usar a língua dos pais, como aconteceu quando desapareceram o Etrusco, na Itália, o Celta, as línguas germânicas e o árabe, que tiveram seus momentos de apogeu na Península Ibérica, conclui o autor. Cabe supor, que numa situação de contato linguístico, aspectos como plurilinguismo, bilinguismo, bilinguagem, educação bilíngue, empréstimos e conflito linguísticos se constituem como interfaces de uma mesma conjuntura promotora de subjetividades. Nesse sentido, é pertinente apresentar definições, conceitos e acepções de cada uma dessas categorias, estabelecendo conexões entre os vocábulos, ao mesmo tempo em que se movimentam em torno do universo indígena, notadamente as aldeias Apinajé São José e Mariazinha. Aliás, a Sociolinguística tem sua razão de ser em universos linguísticos distintos, quer seja por falantes de línguas pertencentes a sistemas linguísticos diferentes, quer pela variação bidialetal dos falantes<sup>146</sup>.

<sup>145</sup> In: Sousa (2015). Resenha do Livro: Bell, Alan. *The Guidebook to Sociolinguistics*. Oxford, Wiley Blackwell, 2014. 267 páginas. Revista Linguagem e Sociedade 16/1 (2015). Pp. 212-216.

<sup>146</sup> Embora os processos de educação linguística em contextos bilíngues e em contextos bidialetais, não sejam, em termos metodológicos, processos longos, eles têm ponto em comum. Assim como o bilinguismo, o bidialetalismo em contextos de minorias é compulsório: tornar-se bidialetal é função atribuída exclusivamente aos falantes de variedades outras que não a variedade padrão do Português (MAHER, 2007, p. 80).

### 5.7.1. Multilinguismo

Ao se estudar a Sociolinguística há de se considerar, também, o fenômeno da diversidade linguística, pois de acordo com Maria Cecília Mollica (2012), cada sistema tem suas próprias concepções de multilinguismo. Isso porque um país pode conviver com falantes de mais de uma língua, como é o caso do Brasil, que é multilíngue, uma vez que além do Português têm 199 línguas indígenas (RODRIGUES, 2013), de comunidades étnico-culturalmente diferenciadas; sem contar as línguas de Sinais e também as línguas faladas pelos imigrantes que compõem o mosaico linguístico da nação brasileira, que somadas chegam a aproximadamente 230 formas diferentes de comunicação. Com efeito, o multilinguismo é uma das causas e consequências do contato linguístico e, segundo Calvet (2009, p. 35), “[...] faz com que as línguas estejam constantemente em contato”, evidenciando que o mundo é multilíngue em todas as suas dimensões, de modo que as comunidades linguísticas se costeiam, se superpondo continuamente. Para esse autor, o lugar desses contatos pode ser o indivíduo bilíngue ou em situação de aquisição, ou a comunidade, e o resultado dos contatos é um dos primeiros objetos de estudo da Sociolinguística. Ademais, Sousa (2015, p. 213) identifica no multilinguismo uma “dimensão cognitiva”, referindo-se ao desenvolvimento de habilidades linguísticas das pessoas quando elas interagem em diferentes situações sociais, acionando diferentes línguas. A autora Recorre a Bell (2014), revelando que o multilinguismo é uma realidade diária em muitos países onde habitam populações indígenas, como é o caso do Brasil.

### 5.7.2. Bilinguismo

Uma língua só existe porque têm pessoas que as falam, efetivando uma comunicação. Esses atos comunicativos (BORTONI-RICARDO, 2005; SOUSA, 2006) instauram-se a partir da interação sociocomunicativa. Considerando que na maioria das sociedades as pessoas falam ou têm contato com mais de uma língua, questões como bilinguismo, bilinguagem e educação bilíngue se coadunam. Devido à importância que apresentam, delineio a seguir acepções e significados, tendo em vista o contexto indígena Apinajé, buscando desvendar nuances e diferenças entre essas categorias teóricas. Segundo Grosjean:

[...] Poucas áreas da linguística estão rodeadas de equívocos como é bilinguismo. A maioria das pessoas pensa que o bilinguismo é um fenômeno raro encontrado somente em países como Canadá, Suíça e Bélgica, e que os bilíngues têm de falar e escrever fluentemente em suas línguas, ter sotaque da

fala e poder interpretar e traduzir sem qualquer treinamento prévio. A realidade é de fato muito diferente: o bilinguismo está presente em praticamente todos os países do mundo, em todas as classes da sociedade e em todos os grupos etários, de fato. Estima-se que metade da população mundial é bilíngue. Quanto aos bilíngues em si mesmo, a maioria adquiriu suas línguas em vários momentos durante a sua vida e raramente são igualmente fluentes nelas; muitos falam suas línguas menos bem do que o outros, e muitos só podem ler ou escrever em uma das línguas que falam. Além disso, poucos bilíngues proficientes são intérpretes e tradutores (GROSJEAN, 1999, p. 1)<sup>147</sup>.

A fala desse autor é esclarecedora, particularmente se tomo como referência a situação sociolinguística do Brasil. Reiteradamente venho afirmando ao longo dessa Tese que este é um país multilíngue. O Português é apenas a língua oficial. No total, contabilizando as línguas indígenas e aquelas faladas pela população que para cá imigrou, existe cerca de 230 línguas diferentes entre si por seu léxico, sua gramática e seus falantes. No tocante aos povos indígenas brasileiros e sua diversidade linguística, é notório o texto constitucional (BRASIL, 1988) que reconhece o direito linguístico que os habitantes das aldeias têm de usarem suas próprias línguas nas situações que lhes convier, fazendo uso de sua autonomia cidadã. Todavia, as 199 línguas indígenas do Brasil não são definidas oficialmente como Línguas Nacionais, diferentemente da realidade de alguns países da América Latina, conforme Brággio (2002).

Considerando a heterogeneidade sociolinguística brasileira, é possível afirmar que existe um cenário bilíngue e que o bilinguismo das comunidades indígenas é compulsório<sup>148</sup>. Porém, são muitos os conceitos desse vocábulo. Segundo Antonieta Heyden Megale (2005, p. 1), “[...] a noção de bilinguismo tornou-se cada vez mais ampla e difícil de conceituar, a partir do século XX”, entretanto à primeira vista definir bilinguismo não parece ser uma tarefa tão difícil, pois numa concepção abrangente, ser bilíngue é o mesmo que ser capaz de falar duas línguas fluentemente, ponto de vista defendido também por Leonard Bloomfield (1935) que se opõe à visão que inclui apenas bilíngues perfeitos. Nesse sentido, Tim Macnamara (1967) propõe que um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas: falar, ouvir, ler e escrever em uma língua diferente de sua língua nativa. Entre esses dois extremos encontram-se outras definições como, por exemplo, a proposta apresentada por Renzo Titone (1993; 1997), para quem bilinguismo é a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas desta língua e não parafraseando a primeira língua.

---

<sup>147</sup> Tradução minha.

<sup>148</sup> Avanço nessa discussão no capítulo 7.

Fazendo uma analogia do que foi afirmado pelos autores, tendo em vista os Apinajé das aldeias São José e Mariazinha que, conforme Albuquerque (2008) e Almeida (2012) são bilíngues em Apinajé e Português, a teoria de Macnamara (1967) é válida. Isso porque, dentre os indígenas dessas aldeias, alguns apenas falam, outros falam, leem e escrevem numa segunda língua, o Português brasileiro. Já a proposta de Titone (1993) não corresponde ao bilinguismo do povo Apinajé, pois em muitos momentos os indígenas falam um Português específico, com sotaque bem peculiar, influenciado pela primeira língua. Para Albuquerque (2007), a pronúncia de muitas palavras faladas em Português pelos membros das comunidades Apinajé, com destaque para os indígenas da aldeia Mariazinha, traz a marca da situação sociolinguística dos falantes, devido à recorrência de casamentos mistos entre indígenas e não indígenas. O autor identifica esse como um problema que merece atenção, pois essa situação pode progredir contribuindo mesmo para a extinção da língua nativa que também é a língua materna da comunidade.

Nesse sentido, William F. Mackey (2000) pondera que, ao se definir bilinguismo, deve-se considerar quatro questões: a primeira é referente ao "grau de proficiência", isto é, o conhecimento das pessoas sobre as línguas em contato deve ser avaliado. Assim, a noção de tais línguas não precisa ser equivalente em todos os níveis linguísticos, porquanto a pessoa pode, por exemplo, apresentar um vasto vocabulário em uma das línguas, mas nela apresentar pronúncia deficiente. A segunda questão proposta por Mackey, destaca a "função e o uso das línguas", ou seja, as situações, nas quais a pessoa faz uso das duas línguas, também devem ser objeto de estudo ao conceituar o bilinguismo. A terceira questão levantada pelo autor, diz respeito à "alternância de código", pois deve ser estudado como e com qual frequência e condições, o indivíduo alterna de uma língua para outra. E, finalmente, deve também ser estudado, para classificação correta do bilinguismo, como uma língua influencia e interfere na outra, fenômeno este conhecido por "interferência". Josiane F. Harmers e Michel H. A. Blanc (2000), também identificam a multidimensionalidade do bilinguismo, classificada em seis dimensões: i) competência relativa; ii) organização cognitiva; iii) idade de aquisição; iv) presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; v) status das duas línguas envolvidas; e, vi) identidade cultural. A partir de cada uma dessas dimensões, os autores propõem as seguintes definições de bilinguismo:

**a)** Bilinguismo na condição de "competência relativa", ou seja, mediante a relação entre duas competências linguísticas, obtêm-se as definições de "bilinguismo balanceado" e "bilinguismo dominante". Os autores identificam como "bilíngue balanceado" aquele que

possui competência linguística equivalente em ambas as línguas. Megale (2005), ressalta que ser considerado bilíngue balanceado, não significa possuir alto grau de competência linguística nas duas línguas, mas que em ambas a pessoa atingiu um grau de competência equivalente, não importando qual grau de competência é este. Por "bilíngue dominante" entende-se a pessoa que tem competência maior em uma das línguas em questão, geralmente na língua nativa (L1).

**b)** A partir da "organização cognitiva", obtêm-se os conceitos de "bilinguismo composto" e "bilinguismo coordenado". É considerado "bilíngue composto" aquele que apresenta uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes. Já aqueles que apresentam perfis distintos para duas traduções análogas, são classificados como "bilíngues coordenados". Segundo Megale (2005), uma pessoa bilíngue pode apresentar mais características de composto para certos conceitos e mais coordenado para outros. A distinção feita a partir da organização cognitiva é comumente mal interpretada, posto que essa distinção não se refere a diferentes níveis de competência linguística, a diferenças entre a idade de aquisição das línguas ou a diferentes contextos de aquisição. Embora haja uma grande ligação entre o tipo de organização cognitiva, idade e contexto de aquisição, não existe correspondência direta entre a forma de representação cognitiva e idade de aquisição da língua, conclui Megale.

**c)** A "idade de aquisição" é um fator extralinguístico de muita importância, desde que situa num mesmo prisma diferentes aspectos da evolução cognitiva da pessoa bilíngue, tais como, desenvolvimentos linguístico, psicológico e sociocultural, sustentam Harmers e Blanc (2000), concluindo que é a partir da idade de aquisição de uma segunda língua que se desenvolve o "bilinguismo infantil, adolescente ou adulto". Com efeito, o bilinguismo infantil, de acordo com Megale (2005), advém simultaneamente ao desenvolvimento cognitivo, podendo influenciá-lo. Harmers e Blanc (2000) subdividem o bilinguismo infantil em "bilinguismo simultâneo" e "bilinguismo consecutivo". No "bilinguismo simultâneo", a criança adquire as duas línguas ao mesmo tempo, sendo expostas as mesmas desde o nascimento, enquanto no "bilinguismo consecutivo" a criança adquire uma segunda língua ainda na infância, mas após ter adquirido as bases linguísticas da L1, aproximadamente aos cinco anos de idade, conforme Megale (2005). Quando a aquisição da L2 se efetiva durante o período da adolescência, conceitua-se este fenômeno como "bilinguismo adolescente" e por "bilinguismo adulto", entende-se que a aquisição da L2 ocorre durante a idade adulta, conclui a autora.

**d)** Considerando a "presença ou não de indivíduos falantes da L2" no ambiente social no qual se está adquirindo uma segunda língua, classifica-se o bilinguismo como "bilinguismo endógeno" ou "bilinguismo exógeno". No "bilinguismo endógeno" as duas línguas são

utilizadas como nativas na comunidade e podem ou não ser utilizadas para propósitos institucionais. No "bilinguismo exógeno", as duas línguas são oficiais, mas não são utilizadas com propósitos institucionais (MEGALE, 2005).

e) Outra dimensão do bilinguismo apresentada por Harmers e Blanc (2000) é o "status" atribuído às línguas em situação de contato, quando o falante desenvolverá formas diferenciadas de bilinguismo. Primeiro ocorre um "bilinguismo aditivo", no qual as duas línguas são suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança e a aquisição da L2 ocorre, conseqüentemente, sem perda ou prejuízo da L1. No entanto, na segunda forma de aquisição, denominada "bilinguismo subtrativo", a primeira língua é desvalorizada no ambiente em que ocorre, gerando desvantagens cognitivas no desenvolvimento do falante e, neste caso, durante a aquisição da L2, ocorre perda ou prejuízo da L1 (MEGALE, 2005).

A multidimensionalidade do bilinguismo também é constatada por Sousa (2015, p. 213) que, nos estudos de Alan Bell (2014), identifica seis dimensões desse fenômeno linguístico, quais sejam: “[...] a individual versus a social; a produtiva versus a receptiva; a primária versus a secundária; a aditiva versus a subtrativa; a estável versus a dinâmica e, por fim, a indígena versus a imigrante”. Conforme arrematam Harmers e Blanc (2000, p. 37), “[...] bilinguismo é um fenômeno complexo e como tal deve ser estudado, levando sempre em consideração variados níveis de análises, desde o individual e interpessoal, até o intergrupar e social”<sup>149</sup>.

Trazendo essas constatações para o cenário da pesquisa realizada nas aldeias indígenas Apinajé São José e Mariazinha afirmo, fundamentada em Albuquerque (2011) e Almeida (2012, p. 177), que nessas comunidades de fala, tendo em vista o papel da escola, identifica-se dois tipos de bilinguismo. Um “bilinguismo aditivo”, praticado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do esforço dos professores indígenas bilíngues, onde a língua materna (Apinajé) é valorizada e serve como preparo para a criança ter um primeiro contato com a Língua Portuguesa nas formas oral e escrita. O outro é um “bilinguismo subtrativo”, evidenciado pelas práticas pedagógicas dos professores nos anos finais do Ensino Fundamental e nos três anos do Ensino Médio, que usam material didático exclusivamente na Língua Portuguesa. O bilinguismo subtrativo é aquele no qual a segunda língua é adquirida sem levar em consideração a primeira, ou seja, ao adquirir uma segunda língua, pode-se perder a proficiência na primeira. Não obstante, o bilinguismo dos indígenas Apinajé das aldeias São José e Mariazinha, é também do tipo social e individual, conforme Suzanne Romaine (1989),

---

<sup>149</sup> Tradução minha.



Harmers e Blanc (2000) e Alan Bell (2014), assunto esse que retomo com detalhes no capítulo 7 dessa Tese.

### 5.7.3. Bilingualidade

A bilingualidade, termo cunhado por Harmers e Blanc (2000), se disseminou no meio acadêmico brasileiro a partir dos trabalhos de Mônica Maria Guimarães Savedra (1994), Ana Claudia Peters Salgado (2008; 2009) e Ana Claudia Peters Salgado e Fernanda Henrique Dias (2010), estabelecendo conexão com o bilinguismo, conferindo a grande importância que ambos os termos têm para a Sociolinguística, bem como para o ensino e a aprendizagem de línguas. “Todavia, apesar da extrema importância desses conceitos (ou mesmo por conta dessa importância) não há consenso a respeito da definição dos mesmos” (SALGADO e DIAS, 2010, p. 145). Para Grosjean (1982), bilinguismo é um fenômeno interdisciplinar ligado ao biculturalismo, de modo que uma discussão dos conceitos de bilinguismo e bilingualidade denota a complexidade do fenômeno. Nesse sentido Salgado e Dias afirmam que:

[...] Os primeiros estudos sobre bilinguismo tratam desse fenômeno como se fosse um fenômeno absoluto. Surgem propostas teóricas e metodológicas que divergem em suas classificações e definições do que seja “competência linguística”, domínio e função de uso das línguas, e apresentam diferentes tipos e conceitos de bilinguismo. Heye (2003) propõe a análise do bilinguismo como fenômeno relativo “buscando um posicionamento claro quanto à situação do bilíngue, levando em consideração o ambiente e as condições onde o bilinguismo se desenvolve” (SALGADO E DIAS, 2010, p. 148). (Aspas das autoras).

Continuo dialogando com Salgado e Dias (2010) para argumentar que estudos isolados acerca do bilinguismo são interrompidos quando Mackey (1968) publica seus trabalhos, reconhecendo a necessidade de análise do fenômeno, numa perspectiva interdisciplinar, buscando uma compreensão psicológica, linguística e social do bilinguismo. Surgem, então, estudos em nível macro, com a integração de outras disciplinas (Psicolinguística, Neurolinguística, Sociolinguística e Linguística Aplicada).

Nesse sentido, Savedra (1994) sustenta que por estar relacionada às atividades humanas a condição de uma pessoa bilíngue se modifica na trajetória da vida, assumindo diferentes contornos em relação ao domínio e à variação de uso de ambas as línguas; então, é fundamental tomar o bilinguismo em sua expressão específica nas pessoas bilíngues de forma ativa. Essa autora traça uma distinção entre bilinguismo e bilingualidade, assegurado que bilinguismo é a

situação em que coexistem duas línguas como meio de comunicação e bilinguagem diz respeito aos diferentes estágios de bilinguismo pelos quais os indivíduos portadores da condição de bilíngues passam na sua trajetória de vida. Desse modo, questões teóricas e descritivas acerca do bilinguismo que dizem respeito à interferência, competência, fluência e empréstimo se atualizam a cada manifestação da bilinguagem. Para Salgado e Dias (2010, p. 148), “[...] o estudo do bilinguismo pode ser considerado dentro do escopo da Sociolinguística uma vez que seu foco está também [...] na competência comunicativa, e por considerar o ambiente e as condições onde o bilinguismo se desenvolve”, considerando que além das variáveis extralinguísticas contexto, idade de aquisição e variação de uso das línguas, os sociolinguistas têm que lidar com problemas que envolvem a desigualdade no uso da língua. Com efeito, nas aldeias Apinajé de São José e Mariazinha o bilinguismo dos indígenas está em consonância com o que as autoras denominam escopo da Sociolinguística, cujo foco central é a competência comunicativa, e por ser o ambiente intercultural das aldeias particularmente favorável para a expansão do bilinguismo.

Bortoni-Ricardo (2014, p. 88), ao refletir sobre a teoria de competência comunicativa proposta por Hymes (1972; 1996), afirma que “[...] a competência comunicativa é que habilita o falante a comunicar-se de modo aceitável com qualquer interlocutor, de seu grupo social ou da sociedade mais ampla, investido de qualquer papel social que lhe for atribuído”. Assim, comportamento cultural e atitudes linguísticas se intercambiam, favorecendo uma compreensão de produção linguística como um artefato cultural. Cultura, nesses termos, “[...] consiste em tudo aquilo que as pessoas têm de conhecer e tudo em que têm que acreditar a fim de operarem de uma maneira aceitável pelos membros de uma sociedade”, conforme afirmação de Ward Goodenoug (1957) em citação de Bortoni-Ricardo (2014, p. 88). Nesse sentido, a multidimensionalidade do bilinguismo proposta por Harms e Blanc (2000) e Bell (2014) favorece a compreensão de competência comunicativa, ao mesmo tempo em que estabelece parâmetros para um entendimento de competência linguística, diferenciando-as. Enquanto a primeira se caracteriza pela capacidade do falante em produzir e entender textos que se coadunam à produção de efeito de sentidos em situações específicas de interação comunicativa, a segunda determina a habilidade do usuário da língua em produzir e entender um número infinito de seqüências linguísticas significativas, tais como enunciados, sentenças e frases, a partir de um número finito de estruturas, conforme Luiz Carlos Travaglia (2011). Assim, a competência linguística são normas ou regras que permitem ao falante emitir, receber, entender e se fazer entender em qualquer situação de interação. Já a competência comunicativa ocorre

quando o falante é capaz de fazer uso de enunciados da língua em situações concretas de comunicação.

Nessa perspectiva, Harmers e Blanc (2000) entendem que as concepções unidimensionais apresentam alguns pontos desfavoráveis, uma vez que definem o falante bilíngue apenas em termos de competência linguística, desconsiderando outras importantes dimensões, como a competência comunicativa. Um ponto em que tais concepções são falhas, de acordo com esses autores, é que estas não compactuam com outros níveis de análises, por exemplo, individuais, interpessoais ou sociais. Com efeito, esses teóricos avaliam que o ponto mais discutível dessas concepções é o fato de não terem bases teóricas de comportamento linguístico. Ademais, eles consideram como princípios básicos de comportamento linguístico a constante interação de dinamismos sociais e individuais da língua, os complexos processos entre as formas de comportamento linguístico e as funções em que são utilizados, a interação recíproca entre língua e cultura, auto reguladores que caracterizam todos os comportamentos de ordem elevada e, conseqüentemente, a língua e a valorização que é central para toda esta dinâmica de interação.

Com efeito, a pesquisa aqui relatada identificou também a bilingüidade das comunidades Apinajé das aldeias São José e Mariazinha, resultado do bilingüismo social dos falantes, conforme Harmers e Blanc (2000) e Bell (2014). Todavia, não nos aprofundamos na complexa tarefa de medir o grau de bilingüidade dos indígenas, deixando em aberto para futuros trabalhos.

#### **5.7.4. Empréstimos Linguísticos**

Na dinâmica do contato entre falantes de línguas diferentes, o empréstimo linguístico, considerado por Jean Dubois *et alii* (1972) não somente um aspecto sociolinguístico, mas um importante fenômeno que ocorre em línguas que se encontram em situação de contato. O condicionante social do empréstimo linguístico é defendido também por Bloonfield (1933, p. 444), que o define como "[...] o contato entre povos de línguas diferentes, que pode ser por coincidência, proximidade geográfica ou intercâmbio cultural". Segundo Ronaldo Langacker (1972, p. 186), "[...] o empréstimo não é nunca uma necessidade linguística, visto ser sempre possível ampliar e modificar o uso das unidades lexicais existentes para fazer face às novas necessidades de comunicação". Nada obstante, Calvet (1993, p. 88) postula que o termo dá margens a interpretações equivocadas, uma vez que a concepção de empréstimo se limita ao

nome, pois, de fato, nunca pode ser matéria de restituição. Por isso, esse autor, sempre que aborda questões relativas a empréstimos, correlaciona-os com interferência, num mesmo campo conceitual.

Albuquerque (2015)<sup>150</sup> assinala que o contato entre culturas e línguas diferentes produz efeitos também no vocabulário das línguas. Na Língua Portuguesa, podem-se apontar casos de palavras tomadas de línguas estrangeiras em tempos muito antigos. Esses empréstimos provieram de línguas célticas, germânicas e árabes ao longo do processo de formação do Português na Península Ibérica. Posteriormente, o Renascimento e as navegações portuguesas permitiram empréstimos de línguas europeias modernas e de línguas africanas, americanas e asiáticas. Já nas línguas indígenas, ocorrem os empréstimos do Português ou de outras línguas, mas já emprestado pela Língua Portuguesa, por exemplo, *Jeep*, *notebook*, dentre outros. Depois desses períodos, o Português recebeu empréstimos principalmente da Língua Francesa. Atualmente, a maior fonte de empréstimos é o inglês norte-americano. Porém, deve-se levar em conta que muitos empréstimos da Língua Portuguesa atual do Brasil não ocorreram em Portugal e nas colônias africanas, onde a influência cultural e econômica dos Estados Unidos é menor, conclui Albuquerque.

Esse mesmo autor adverte que, no Brasil, as palavras de origem estrangeira normalmente passam por um processo de aportuguesamento fonológico e gráfico. Quando isso ocorre, muitas vezes deixamos de perceber que estamos usando um estrangeirismo, por exemplo, em palavras como *Bife*, *Futebol*, *Beque*, *Abajur*, *Xampu*, são tão frequente em nosso cotidiano que já as sentimos como portuguesas, afirma Albuquerque (2015), advertindo que devemos estar atentos para o fato de que os empréstimos linguísticos só fazem sentido quando são necessários. É o que ocorre, na Língua Portuguesa, quando surgem novos produtos ou processos tecnológicos.

Ainda assim, esses empréstimos devem ser submetidos ao tratamento de conformação aos hábitos fonológicos e morfológicos da língua portuguesa (isso é o que eu chamo de filtro fonético, processo que a própria língua que recebeu o empréstimo faz, ou adaptação morfofonológica) (ALBUQUERQUE, 2015, s/p).

Ampliando suas argumentações, o autor alerta que são refutados abusos de estrangeirismos decorrentes de afetação de comportamento ou de subserviência cultural. Isso porque a imprensa e a publicidade muitas vezes não resistem à tentação de utilizar denominação

---

<sup>150</sup> Material do acervo pessoal do autor, recebido via e-mail: fedvigés@uol.com.br. 20-jul-2015.

estrangeira de forma apelativa, como em expressões do tipo “*tens*” por “adolescentes” ou “*high technology system*” para “sistema de alta tecnologia”. O uso dessas expressões parece sugerir que alguém passa a ser alguma coisa ou que um produto passa a ter determinada qualidade por meio de algumas palavras de uma língua de prestígio internacional. Patrícia Vieira Nunes (2003), assegura que uma das razões da ocorrência do empréstimo é a lacuna lexical presente em uma das línguas em uso para designar uma nova forma de nomear objetos, substantivos, animais, artefatos tecnológicos e elementos culturais. Nesse sentido, Flávia Lamberti (1999) apresenta uma sequência conceitual que informa ser o empréstimo linguístico: i) Uma palavra de origem estrangeira, assim como palavra estrangeira quando sua forma ainda não foi adaptada à língua receptora; ii) Ser palavra atestada como de origem estrangeira, mas ter sua forma totalmente adaptada à gramática da língua receptora, decalcada ou híbrida; e iii) Ser tanto em (i) como em (ii) termo de uso generalizado, ou seja, termo difundido em uma comunidade. Percebe-se, pois, que é o contato entre duas ou mais línguas que promove o empréstimo.

Com efeito, Leonard Bloomfield (1933) classifica os empréstimos linguísticos em íntimos, culturais e dialetais. Para Nelly Carvalho (1989), essa classificação promove uma renovação vocabular, uma vez que são, em parte, de natureza lexical. O sistema lexical de uma língua, de acordo com essa autora, é mais aberto a mudanças, enquanto os sistemas fonológico, morfológico e sintático são mais fechados a modificações. Nesse sentido, os empréstimos mais frequentes são os substantivos e adjetivos, sendo os verbos mais esporádicos. Sendo assim, empréstimo linguístico pode ser identificado como o processo pelo qual uma comunidade incorpora elementos fonéticos, morfológicos, sintáticos e lexicais de uma determinada língua em situação de uso. É, portanto, um fenômeno sociolinguístico que, de acordo com Albuquerque (2007) é muito comum, uma vez que nenhuma língua, cujos falantes tenham contato com qualquer outra, está livre dessa ocorrência. Contudo, as línguas diferem em relação à proporção de unidades lexicais em seus vocabulários que podem ser atribuídos a empréstimos.

### **5.7.5. Conflito Linguístico**

Estudos como os de Hamel (1988; 2002) situam conflito linguístico no mesmo campo teórico da diglossia, presentes em uma situação de bilinguismo. Para Hamel (2002), a diglossia ocorre quando há a substituição da língua dominada pela língua dominante; é, pois, um fenômeno linguístico que acontece paulatinamente, com a língua de maior prestígio tomando o lugar da língua minoritária, em domínios sociais de exclusiva competência dessa última, num

cenário onde se identifica um conflito linguístico. O conflito linguístico, então, incide numa relação assimétrica entre uma língua dominante e outra dominada. Nesse sentido, a relação sociolinguística dos Apinajé pode se caracterizar como um “conflito linguístico” no contexto de um “bilinguismo balanceado”<sup>151</sup>. Em seus estudos sobre conflito linguístico, Hamel (1988, p. 326-327) constata duas tendências que atuam nesse fenômeno, as quais identificamos nas comunidades Apinajé de São José e Mariazinha: i) a crescente extensão da Língua Portuguesa e o “deslocamento”<sup>152</sup> da Língua Apinajé como tendência principal; ii) e, por outro lado, certos elementos de resistência linguística e cultural, como tendência subordinada. A ordenação principal é resultado do processo histórico de colonização e dominação e, segundo Hamel (1988), se expressa em duas dimensões: i) a língua majoritária vai desprezando a língua materna, posto que em um número cada vez maior de situações comunicativas a língua nacional vai substituindo a língua indígena; ii) a estrutura linguística dos falantes vai se modificando em suas estruturas morfossintáticas e léxicas, com interferência em seu sistema linguístico.

Nessa perspectiva, é importante reiterar que nas comunidades indígenas pesquisadas, conforme afirmações anteriores, a Língua Apinajé está cedendo lugar à Língua Portuguesa em domínios sociais e eventos próprios da cultura desse povo. Em contrapartida o grupo, que é bilíngue, valoriza sua língua materna quando interage verbalmente em seu cotidiano nessa língua, buscando formas de resistência diante do avanço da Língua Portuguesa, bem como preservam atividades culturais como é o caso das festas tradicionais, rituais e literatura oral. Outro aspecto relevante, é que os Apinajé mantêm uma efetiva identificação com sua língua de origem, conforme esclarece o capítulo 7 dessa Tese.

### 5.7.6. Educação Bilíngue

Num contexto sociolinguístico, conforme o enfoque da pesquisa etnográfica realizada nas aldeias indígenas Apinajé, há de se considerar a importância que adquire a educação bilíngue, o que requer um aprofundamento acerca de seus conceitos e definições. Nesse sentido, recorro a Megale (2005) que apresenta diferentes conceitos, levando em consideração os contextos dos falantes diferenciados em função de questões étnicas, educacionais e também fatores políticos. Início trazendo as contribuições de Grosjean (1982), alertando que:

---

<sup>151</sup> *Balanced Bilingualism*, Harmers e Blanc (2000).

<sup>152</sup> Em espanhol “*desplazamiento*”.

[...] Escolas no Reino Unido nas quais metade das matérias escolares é ensinada em inglês são denominadas escolas bilíngües. Escolas no Canadá em que todas as matérias são ensinadas em inglês para crianças franco-canadenses são denominadas bilíngües. Escolas na União Soviética em que todas as matérias exceto o Russo são ensinadas em inglês são escolas bilíngües, assim como escolas nas quais algumas matérias são ensinadas em georgiano e o restante em russo. Escolas nos Estados Unidos nas quais o inglês é ensinado como segunda língua são chamadas escolas bilíngües, assim como escolas paroquiais e até mesmo escolas étnicas de final de semana... [Conseqüentemente] o conceito de escola bilíngüe tem sido utilizado sem qualificação para cobrir tamanha variedade de usos de duas línguas na educação (GROSJEAN, 1982, p. 213).

Na perspectiva da Sociolinguística, Joshua Aaron Fishman e John Lovas (1970) baseiam-se em três grandes categorias para definição de educação bilíngüe: intensidade, objetivo e status. Nesse sentido, Megale (2005, p. 8) contribui ao identificar em Mackey (1972) uma complexa tipologia de programas educacionais bilíngües, abarcando tanto a educação monolíngüe, na língua falada da população de maioria linguística, quanto na Educação Bilíngüe, em ambas as línguas e a educação monolíngüe na língua da população dominante.

Esse ponto particularmente me interessa, uma vez que posso fazer uma transposição conceitual para a realidade da pesquisa realizada com os Apinajé. Isso porque as comunidades estudadas são bilíngües Português/Apinajé e não contam com nenhum programa ou projeto que possa auxiliá-los na árdua tarefa da alfabetização. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental os professores são nativos das aldeias, mas o currículo com seus conteúdos e material didático estão em Português, ou seja, são os mesmos das escolas que alfabetizam crianças não indígenas. Resultado, os professores indígenas fazem suas aulas sem um material adequado que possa ser utilizado em sala, uma vez que as crianças são monolíngües em sua língua materna, o Apinajé e o que se constata são alunos egressos do Ensino Fundamental ingressando no Ensino Médio sem habilidade mínima de leitura e de escrita, nem na Língua Apinajé nem em Português. Sem contar a problemática de os professores nessa fase da escolarização não serem indígenas e não falarem a língua dos alunos. É, portanto, uma educação monolíngüe na língua da sociedade dominante, para estudantes que tem como primeira língua outra que não a do material didático.

Nos três anos do Ensino Médio a situação é ainda mais complicada. Os professores não indígenas enfrentam, dentre outros percalços, a necessidade de ensinar conteúdos muito específicos das áreas de biologia, física e química. E, como os alunos que ingressam nessa fase vêm de um Ensino Fundamental que não conseguiu minimamente alfabetizar, o que constatei foi que muitos jovens indígenas concluem o Ensino Médio com muitas dificuldades em ler e escrever. Esse é um dos problemas que me proponho a enfrentar junto aos professores e suas

comunidades, apresentando a proposta de um projeto educativo curricular que leve para a sala de aula a língua e a cultura indígenas. Um currículo que dialogue intercultural e linguisticamente com conteúdo e material didático oficiais e que seja bilíngue em Português/Apinajé, possibilitando uma educação bilíngue.

## **5.8. Etnolinguística**

O liame entre a Etnolinguística e a Sociolinguística se ratifica na dimensão sociocultural que perpassa cada uma dessas categorias teóricas. Enquanto a Sociolinguística estuda a situação de uso da língua em um determinado espaço social, a Etnolinguística abrange os aspectos recorrentes entre a língua falada, a sociedade onde se situa e a cultura que daí emana. Segundo Maria do Socorro Silva Aragão (1999), as relações entre língua, sociedade e cultura são tão íntimas que por vezes torna-se difícil separar uma da outra, ou mesmo estabelecer uma fronteira entre elas. Além dessas relações, a autora identifica outro aspecto que entra em campo para introduzir dúvidas acerca da linguagem utilizada por um determinado grupo sociocultural, que é o fator geográfico. Isso porque determinadas variações de ordem regional podem ser também sociais, estendendo-se aos falantes que têm uma específica marca diageracional, diagenérica ou diafásica. Afinal, seriam todas essas variações próprias da língua e condicionadas pela sociedade ou teriam marcas de determinada cultura? A pergunta é de Aragão (1999), que logo esclarece, argumentando que dúvidas e questionamentos desse tipo surgem com frequência quando se trabalha com o inter-relacionamento entre língua, sociedade e cultura, pois, esses ambientes ecologicamente se cruzam, reproduzindo uma linguística situada num campo de tensão, envolvendo língua e etnicidade, dando origem à Etnolinguística.

Nesse sentido, Aragão (1999) também relaciona o léxico, a sociedade e a cultura à Etnolinguística, advertindo que, ao se estudar uma língua nos contextos socioculturais em que ela se materializa, estes se configuram como elementos básicos, explicando fatos que apenas linguisticamente seriam difíceis ou mesmo impossíveis de serem verificados. No caso específico do léxico, a autora sustenta que tal afirmação é ainda mais verdadeira, uma vez que toda a visão de mundo, a ideologia e o sistema de valores, aliados às práticas socioculturais das comunidades humanas, refletem-se em seu léxico. Aragão (1999) recorre a Barbosa (1992), para afirmar que certamente o léxico representa um espaço privilegiado nesse processo de produção, acumulando, transformando e diferenciando todos esses sistemas de valores. Outro autor citado por Aragão é Biderman (1978), para quem o universo semântico se estrutura em



dois polos antagônicos, o individual e o social, e dessa tensão origina-se o léxico, sem desconsiderar a cultura que alimenta tal antagonismo.

Considerando o campo de tensão entre língua e etnicidade é importante trazer algumas reflexões sobre esses termos e é isso que faço a seguir, ao mesmo tempo em que identifico aproximações semânticas entre eles. No tocante à etnicidade, recorro a Rita Lourdes Michelin (2008, p. 5), que traz um conceito de etnicidade considerando o contexto da comunidade, sendo este um local onde as pessoas buscam sinais diacríticos de sua identidade, reconstruindo-os e renovando-os mediatizados pela relação de contato com o outro, promovendo a valorização de sua etnicidade a partir das diferenças, de seus sinais diacríticos<sup>153</sup>. A autora cita Fredrik Barth (1998) afirmado que:

[...] a etnicidade se define nas fronteiras, ou seja, quando há o contato entre dois grupos diferenciados, as fronteiras destes definem a sua etnicidade por meio das diferenças. Dentro de um grupo o conteúdo, os traços culturais, podem se modificar, todavia a etnicidade continua a mesma, sendo percebida através dos sinais diacríticos das fronteiras (MICHELIN, 2008, p. 5).

Outro fator relevante na constituição da etnicidade identificado por Michelin e que tem estreita relação com a língua é a construção identitária. A autora recorre a Rodrigo de A. Grünwald (2004), argumentando que é a partir dessa constituição que se estabelece a comunicação como forma de acesso ao outro, numa relação de alteridade. Desse modo, é possível uma identidade renovar suas tradições de acordo com um período anterior de uma cultura, ou então apreendendo traços culturais distintos, mas situados numa determinada cronologia. Para Grünwald (2004, p. 2) citado por Michelin (2008, p. 5), "símbolos identitários não precisam necessariamente ser originais de uma dada cultura", podendo antes ser trocados, emprestados e até roubados. "De fato, seria difícil selecionar qualquer cultura ou subgrupo cujos símbolos culturais fossem totalmente de sua própria criação ou de sua própria história" (MICHELIN, 2008, p. 6) e, não obstante, tais identidades emprestadas podem ser úteis ou funcionais num mundo onde velhos grupos são degradados e/ou novas categorias e etnicidades são criadas.

Uma constatação feita por Philippe Poutignat e Jocelyne Streiff-Fenart (1998, p. 129), e que merece destaque, postula que a etnicidade não se encontra desprovida de conteúdo cultural e linguístico, pois os grupos encontram "cabides nos quais pendurá-las", implicando

---

<sup>153</sup> Um dia crítico (do grego διακριτικός, *que distingue*) é um sinal gráfico que se coloca sobre, sob ou através de uma letra para alterar a sua realização fonética, isto é, o seu som, ou para marcar qualquer outra característica linguística. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Diacrítico>. Acesso: 21-jul-2014. 17h06min.

sempre num processo de seleção de traços culturais distintos, dos quais os atores se apoderam para transformá-los em critérios de consagração ou de identificação com um grupo étnico. Segundo Rodrigues (2001, p. 269) “língua e cultura se interpenetram de tal forma, que não se pode conceber uma sem a outra”, de sorte que sem línguas, não poderiam ter-se desenvolvido as culturas humanas, uma vez que são as línguas que permitem não só a transmissão da experiência e dos conhecimentos adquiridos às gerações seguintes, mas também as ações cooperativas que caracterizam a organização dos indivíduos em sociedade. Trabalhos como os de Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (2003, p. 282), sinalizam que, “[...] na perspectiva sincrônica dos estudos contrastivos, a Etnolinguística<sup>154</sup> firmou-se em decorrência da necessidade de se entender as variantes e as invariantes sociais”, bem como os coeficientes de linguagem que modelam os pensamentos e o modo de ser e de viver da população que se pretende analisar. A autora cita Bernard Pottier (1973), argumentando que a Etnolinguística estuda as relações entre uma determinada língua e a visão de mundo daqueles que a falam. É, nesse sentido, o estudo do próprio código linguístico, de sua função e de suas mensagens, mantendo relação com a cultura a partir o código identitário de uma comunidade de fala.

## 5.9. Identidade e Língua

A língua, bem comum e determinante identitário de povos e nações, movimenta-se e adquire forma num ambiente sociocultural marcado pela diversidade. Sendo assim língua, identidade e Sociolinguística se complementam e são consideradas eixo essencial do desenvolvimento humano, tanto cultural quanto socialmente. Segundo Alkmin (2003):

[...] O objeto da Sociolinguística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social. Isto é, em situação de uso. Seu ponto de partida é a *comunidade lingüística*, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos (ALKMIN, 2003, p. 31). (Destaque da autora).

Uma inferência na fala dessa autora que atende ao propósito da Tese que defendo, está no fato de que uma comunidade se materializa não por pessoas que falam da mesma forma, mas por sujeitos que se relacionam por meio de redes comunicativas e sociais diversas, (BORTONI-

---

<sup>154</sup> A Etnolinguística estudia tanto la variación de la lengua en relación con la cultura (enfoque común con la antropología lingüística) como los aspectos de los usos lingüísticos relacionados con la identidad étnica. Si la sociolingüística se preocupa de estudiar los rasgos diferenciales dentro de una misma sociedad, la etnolingüística trata de conocer las diferencias entre culturas o épocas históricas (ELIZABETH ESCALONA GUTIÉRREZ, 2004, p. 3).

RICARDO, 2011), orientando o comportamento verbal do falante por um conjunto de regras. Para elucidar questionamentos que pairam no domínio das categorias língua e identidade, valho-me das teorias de Kanavillil Rajagopalan (2001; 2003), que apresenta conceitos de identidade em linguística os quais, em muitos aspectos, corroboram com a noção de identidade percebida no ambiente intercultural e interétnico Apinajé. As proposições desenvolvidas por Jacob L. Mey (2001), teórico que trata língua e identidade num viés sociolinguístico, também estão no horizonte dos estudos Etnossociolinguísticos. Sendo assim,

[...] A Língua se relaciona com a sociedade por que é a expressão das necessidades dos homens de se congregar, socialmente, de construir e desenvolver o mundo. A língua não é somente a expressão da “alma” ou do “íntimo”, ou do que quer que seja do indivíduo. É, acima de tudo, a maneira pela qual a sociedade se expressa, como se seus membros fossem sua boca (MEY, 2001, p. 76-77). (Aspas do autor).

Nessa perspectiva, percebo claramente que as categorias língua e identidade se interconectam e se materializam no social, sendo impossível a existência de uma língua sem pessoas que a falem. Para Rajagopalan (2001, p. 32) “[...] esse falante é real e sua importância se amplia também e principalmente porque ele é um ser social”. Desse modo a condição social de um falante é um aspecto essencial de sua naturalidade, uma vez que para os seres humanos, é natural ser social. A natureza deles é a sociedade. A identidade do indivíduo falante *qua*<sup>155</sup>, usuário plenamente socializado da língua, é ainda entendida em termos essencialista. Rajagopalan amplia a discussão argumentando que a mais contundente queixa de Bakhtin contra um “objetivismo abstrato”, o qual é rejeitado com a mesma veemência com que se opõe ao “subjetivismo individualista” humboldtiano<sup>156</sup>, também pode ser identificada em Voloshinov (1973). De ponto de vista realmente objetivo, Voloshinov vê a língua de uma forma totalmente dissociada de como ela se afigura a qualquer indivíduo, pois em qualquer momento específico do tempo, a língua representa a imagem de um incessante fluxo de vir-a-ser. Do ponto de vista da observação de uma língua de um modo objetivo, do alto, não há nenhum momento real do tempo em que um sistema sincrônico de linguagem pudesse ser edificado, conclui Rajagopalan.

---

<sup>155</sup> De lugar, por onde.

<sup>156</sup> Friedrich Wilhelm Christian Karl Ferdinand, Barão Von Humboldt (22 de junho de 1767 Potsdam – 8 de abril de 1835, Berlim), filósofo, fundador da Universidade de Berlim (Humboldt-Universität) é principalmente conhecido como um linguista alemão que fez importantes contribuições à filosofia da linguagem, à teoria e prática pedagógicas e influenciou o desenvolvimento da filologia comparativa. Fonte [https://pt.wikipedia.org/wiki/Wilhelm\\_von\\_Humboldt](https://pt.wikipedia.org/wiki/Wilhelm_von_Humboldt). Acesso: 11-ag-2015. 12h31min.

Esse autor chama atenção para a insatisfação de Bakhtin em relação à linguística sincrônica Saussuriana, pois ela não dá a devida atenção ao indivíduo concreto localizado no tempo e no espaço. Isso porque o estruturalismo não se preocupa com a língua real, falada por pessoas reais, por indivíduos socializados. Afinal “[...] a lingüística estuda uma língua viva como se fosse uma língua morta e uma língua nativa como se fosse uma língua estrangeira” (RAJAGOPALAN, 2001, p. 33). Esse é um fator que ocorre nas comunidades indígenas Apinajé de São José e Mariazinha. A língua nativa Apinajé é língua falada pela população das aldeias, que são bilíngues (Apinajé/Português), mas nem sequer recebe o status de língua estrangeira pelos órgãos oficiais. Aliás, é como se essa língua não existisse. A evidência é mais forte no ambiente escolar, pois o sistema de ensino, quando a enxerga, age como se essa língua indígena fosse um dialeto qualquer, resultando na imposição de um currículo com conteúdo somente em Português, sem sequer fazer menção aos aspectos socioculturais ou linguísticos dos indígenas, naturalizando um conflito linguístico.

Nesse sentido, a identidade linguística, aspecto indissociável das relações interpessoais e sociais, instaura-se naquilo que Mey (2001, p. 77) denomina como “a dialética da língua”, uma vez que o usuário individual da língua a percebe como expressão de uma personalidade singular, impossível de ser substituída por outra coisa, ou seja, uma propriedade pessoal. Então, essa língua é também atributo da comunidade. Assim, a língua inexistente se não tiver pessoas que a fale, pois de acordo com o autor, uma língua genuinamente individual, estritamente egocêntrica não seria entendida por ninguém. Isso porque é o contexto que torna a língua o objeto central da comunicação, ou segundo Mey, o que torna a língua possível é o mesmo contexto que permite a individualidade do sujeito, que tem o direito de usar sua língua de acordo com seus anseios e necessidades. O falante quer que a língua seja, simultaneamente, expressão de valores independentes e uma demonstração pessoal e individual dele mesmo.

### **5.10. Identidade Étnica**

Após refletir acerca de identidade, língua, cultura e seus desdobramentos – identidade linguística e identidade cultural, não posso concluir esse capítulo sem me deter sobre identidade étnica, percebendo, nesta, características de um caleidoscópio<sup>157</sup>, numa dialética que estabelece

---

<sup>157</sup> Faço uso da metáfora criada por América L. César e Marilda C. Cavalcanti (2007, p. 61), que discutem a noção de língua a partir de um *continuum* capaz de interferir positivamente na rigidez das dicotomias: oral/escrito; variedades diatópicas/diastráticas/diacrônicas; norma culta/não culta; língua materna/língua estrangeira. As

conexões sem sobreposição de uma categoria à outra, mas se entrelaçando numa teia de significados idiossincráticos. Tudo isso como possibilidade e emergência de identidade étnica como categoria conceitual e substrato interdisciplinar. Interdisciplinaridade esta, presente na realidade das comunidades indígenas Apinajé de São José e Mariazinha, que já se encontra num nível mais elevado, imbricando para a Transdisciplinaridade, conforme Almeida, Albuquerque e Pinho (2013). Reitero que o contexto sociolinguístico onde realizamos a pesquisa é bilíngue e que os indígenas anseiam pela valorização de sua língua materna no domínio social escola, entendendo, assim como América L. César e Marilda C. Cavalcanti (2007, p. 53), o (re)conhecimento da língua indígena como afirmação da identidade étnica.

Se a identidade étnica dos indígenas brasileiros pauta-se na valorização do uso da língua nativa acredito, assim como Maher (2007, p. 115), que “a língua portuguesa não é um marcador da identidade indígena”, muito embora, por ser a língua hegemônica que domina o discurso interétnico, seja possível identificar, nas aldeias dos povos que ainda mantêm o legado de suas línguas de origem, a emergência de um “Português Índio”, perceptível em alguns aspectos particulares e sociopragmáticos de suas falas. Daí a importância que precisa se dar à situação sociolinguística dos falantes, pois pesquisas nesta área podem ser reveladoras no sentido de contribuir para uma pedagogia e uma educação linguísticas, capaz de intervir nos impasses provenientes dos conflitos linguísticos, presentes com mais veemência na escola, conforme Maher (2007). No caso das escolas indígenas Apinajé Mãtyk e Tekator, esse conflito é recorrente no cotidiano dos professores, quer sejam indígenas ou não indígenas. Os professores nativos e falantes da língua indígena enfrentam as dificuldades de adaptação de um currículo monolíngue, monocultural e descontextualizado da realidade deles e dos alunos. No caso dos professores não indígenas a situação não é diferente. Apesar de dominarem a língua na qual o material didático está escrito (Português), eles enfrentam a problemática de uma classe com alunos que têm a Língua Portuguesa como uma segunda língua, falantes de um “Português Índio”, resultado do contato com falantes do Português. Em um determinado momento da pesquisa, presenciei um evento ocorrido durante uma aula numa turma do Ensino Médio da Escola Tekator da aldeia Mariazinha, quando uma professora não indígena, que é licenciada em pedagogia e leciona matemática, enfrentava dificuldades para se fazer entender. Após a aula ela me deu o seguinte depoimento<sup>158</sup>:

---

autoras partem do pressuposto de um caleidoscópio como algo que se constrói por diversos pedaços, cores, formas e combinações, o que me leva a deslocar essas características para o que entendo por identidade étnica.

<sup>158</sup> Visando a preservar a identidade da professora o nome é fictício.

**Excerto 5<sup>159</sup>**

[...] A maior dificuldade é eu não entender a língua dos alunos e eles não entenderem o que eu falo. E veja que eu dou aula de uma matéria que tem palavras que eles nunca ouviram. Então, o que eu faço? Eu preciso do emprego e vou levando. Mas eu tento fazer o melhor que posso o que está ao meu alcance. No começo eu saía da aula com uma sensação de derrota. Mas com o passar do tempo fui percebendo que um ou outro aluno entendia um pouco melhor o que eu explicava. Então fiz desse aluno uma espécie de monitor. Na medida em que vou falando ele traduz na língua deles para a classe. Mas o resultado não melhora, as avaliações são ruim, vejo que não adianta muito... mas fazer o quê? (M. A. PROFESSORA DA ESCOLA TEKATOR, 21-set-2013).

A angústia da professora M. A. não é um caso isolado. Outros professores vivenciam um verdadeiro dilema quando precisam enfrentar o desafio de fazer suas aulas sem material didático apropriado<sup>160</sup>, uma vez que os alunos não conseguem apreender os conteúdos porque não entendem o que o professor fala. Por sua vez, os professores indígenas, que falam, leem e escrevem em Português, têm de fazer a transposição didática de um idioma em sua forma escrita para outro idioma numa comunicação oral, enfrentando a barreira não somente linguística, mas contextual. Desse conflito linguístico emergem projeções de identidade étnica por parte dos professores e professoras indígenas, que veem a língua materna, ou “a língua”, como símbolo da identidade indígena, ratificando o “pertencimento étnico ao seu grupo”, conforme Grosjean (1982, p. 117).

Com efeito, a questão da identidade e de seu reconhecimento quando envolve membros de uma determinada etnia, segundo Roberto Cardoso de Oliveira (2006, p. 34), não contradiz uma trajetória que tem sua origem na tradição hegeliana. Entretanto “[...] não se trata apenas de adicionar a noção de identidade à etnia para considerarmos resolvida a equação. A adjetivação da identidade com a forma predicativa etnia, a saber, a palavra “étnica”, nos conduz a uma nova dimensão do problema”. Como se vê, o autor dá à identidade étnica a dimensão de um problema que “precisa de ser resolvido”, chamando atenção para a importância da cultura no contexto das minorias étnicas e das relações de contato estabelecidas com outras sociedades que são hegemônicas, promovendo mudanças nessas culturas e, conseqüentemente, aculturação. Fenômeno evidente nas situações de contato interétnico, a aculturação é um processo intercambiante entre culturas. Contato este que, segundo Reinhold Aloysio Ullmann (1991), pode ser prolongado ou permanente, envolvendo duas ou mais culturas que permutam entre si

<sup>159</sup> Texto extraído do Diário de Bordo; Aldeia Mariazinha, dia 21 de setembro de 2011.

<sup>160</sup> As escolas têm um material de apoio pedagógico que pode auxiliar os professores de língua materna conforme informo no capítulo 8 dessa Tese. Porém, para as aulas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio o material é em Português.

hábitos, costumes, símbolos, conhecimentos e normas de conduta, evidenciado com mais notoriedade no contexto da Etnossociolinguística. Já Teixeira Coelho (2004), entende a aculturação como resultado de formas plurais de intercâmbio envolvendo diferentes modos culturais que geram processos de adaptação, assimilação, empréstimo, interpretação e resistência (reação contra cultural), ou mesmo rejeição de componentes de um sistema identitário por outro sistema identitário.

### **5.11. Considerações finais**

Nesse capítulo, apresentei um “manancial teórico” da Sociolinguística e seus desdobramentos, Sociolinguística interacional, Sociolinguística variacionista e Sociolinguística educacional, em consonância com outras categorias epistemológicas que a essas se agregam, formando um todo interdisciplinar, quais sejam: Etnografia da Comunicação, bilinguismo, bilinguagem, educação bilíngue, empréstimos linguísticos e Etnolinguística. O intuito foi não somente categorizar e/ou conceituar cada um desses termos, mas preferencialmente, dialogar com dados empíricos da pesquisa, tornando mais dinâmica as abordagens teóricas. Nesse sentido, validei a subserção de que o construto teórico da Sociolinguística e seus desdobramentos, têm importantes contribuições a oferecer para a Educação Escolar Indígena Apinajé, notadamente em relação à implementação de um Currículo Bilíngue e Intercultural. No capítulo que segue amplio esse construto teórico com as abordagens sobre Letramento, Currículo, Interculturalidade e Educação Indígena Bilíngue e Intercultural.

## **6. MANANCIAL II: LETRAMENTO(S) E CURRÍCULO**

### **6.1. Considerações iniciais**

Este capítulo aborda as teorias de Letramento, Currículo, Diversidade Cultural, Interculturalidade e Educação Indígena Bilíngue e Intercultural. Porém, ao analisar cada uma dessas categorias teóricas, reporto-me aos dados gerados a partir da pesquisa etnográfica e sociolinguística realizada nas comunidades indígenas Apinajé de São José e Mariazinha. O capítulo responde ao seguinte questionamento: Quais as contribuições que o Letramento, em seu arcabouço teórico, proporciona à Educação Escolar Indígena Apinajé e à construção de um Currículo Bilíngue e Intercultural que a sustente? Tem como objetivo específico apresentar o construto teórico do Letramento, identificando contribuições para a Educação Escolar Indígena Apinajé e a construção de um Currículo Bilíngue e Intercultural. Busco, também, corroborar a subasserção de que o construto teórico da Sociolinguística e do Letramento tem importantes contribuições a fornecer para a Educação Escolar Indígena Apinajé, notadamente em relação à implementação de um Currículo Bilíngue e Intercultural que atenda aos anseios das comunidades.

### **6.2. Por uma Etnografia do Letramento**

O termo letramento assume status nos meios acadêmicos, num momento histórico em que homens e máquinas (o real e o virtual) se confrontam num um verdadeiro embate. Apesar de as máquinas serem criação do homem, por vezes, a sensação que se tem é que o controle está mais no âmbito das inovadoras tecnologias do que na ação humana. Ademais, o léxico se expande vertiginosamente trazendo novas nomenclaturas para seres animados e inanimados, concretos e abstratos, desafiando linguistas e antropólogos a equacionarem problemas que inevitavelmente surgem. As comunidades e suas culturas, principalmente as de minorias étnicas e contextos socioculturais complexos se ressentem, uma vez que as mudanças interferem nas formas de vida dessas populações. O novo torna-se obsoleto rapidamente e o cuidado deve ser redobrado para que se acompanhe essa evolução no âmbito das relações entre língua e sociedade. Isso vale também para o letramento e é disso que trato nesse capítulo.

Com efeito, o relato etnográfico da pesquisa sociolinguística que aqui apresento, resultado do trabalho de campo nas aldeias indígenas Apinajé, oportuniza ao leitor um contato



com práticas letradas naquilo que Street (2014, p. 65) nomeia como “relato etnográfico de letramento”. Assim, a etnografia se expande e vai além dos postulados da Antropologia, disciplina da qual se originou. Segundo Street (2014), pesquisadores em educação abarcaram o termo visando a uma melhor apropriação das ocorrências dentro e fora da sala de aula. Enquanto isso, os sociolinguistas passaram a usar a expressão em redes e contextos imediatos de interação entre falantes. Em todos esses casos, Street (2014) acredita que novos relatos de práticas letradas são produzidos para complementar e, em alguns casos, suplantam aqueles provenientes de métodos experimentais. Mas afinal, o que é letramento? Podemos afirmar que letramento é a tradução da palavra inglesa *literacy* para o Português Brasileiro e significa literalmente “a condição de uma pessoa letrada”, atributo daqueles que não somente dominam as habilidades de leitura e escrita, mas que delas fazem uso nas mais diversas situações sociocomunicativas para as quais são requeridas. Nesse sentido, Rosineide Magalhães de Sousa (2013); Mary A. Kato (1986); Ângela B. Kleiman (2003; 2006); Magda Beker Soares (2003, 2004); Brian Street (2007, 2010, 2014); David Barton (1998); Shirley Heath (1982); Roxane Rojo (2009), dentre outros autores, apresentam várias concepções de letramento, quando o léxico se pluraliza.

Os autores estudados permitem afirmar que não existe um letramento, mas “letramentos”, por exemplo, letramento escolar, letramento digital, letramentos múltiplos, letramentos multissemióticos, letramento multimodal, letramento multicultural, dentre outros. Expandindo o letramento escolar, percebo que em vez de “ensino de ciências”, tem “letramento científico<sup>161</sup>” e isso vale para as demais disciplinas curriculares, pois é recorrente termos como “letramento literário” quando se trata das práticas de leitura e escrita na área da literatura, e “numeramento” no âmbito do ensino de matemática. Temos também letramento autônomo que se caracteriza como dominante e global; letramento ideológico e vernacular que é também um letramento crítico, situado e local, capaz de desvendar intenções, ideologias e empoderamento, indo muito além da conotação dicotômica das práticas do letramento autônomo que se realizam desconsiderando o contexto sociocultural, conforme Street (2014). Ao modelo de letramento ideológico agrego o “letramento transcultural”, termo que viabiliza o entendimento acerca do que se pode denominar como “letramento indígena”, a partir da concepção de “letramento multicultural” que Roxane Rojo (2009, p. 111) defende, isto é, “[...] diferentes culturas, nas diferentes esferas, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados”.

---

<sup>161</sup> Não obstante, o conceito de letramento científico vai além do estudo de Ciências naturais, físicas ou biológicas, uma vez que várias práticas de letramento acadêmico, por exemplo, no ensino das metodologias de pesquisa científica e seus desdobramentos, se constituem como um “letramento científico”.

Nessa perspectiva, cada tipo e modelo de letramento acima elencado faz parte de um contexto mais amplo em que práticas, eventos e agências de letramento se intercambiam, impondo resistência à hegemonia da língua escrita e, por conseguinte, à cultura dominante, ou “culturas valorizadas”, conforme Rojo (2009, p. 115). Para essa autora, cabe à escola potencializar o diálogo intercultural, trazendo para seu interior não somente a cultura dominante, valorizada, canônica, mas principalmente as culturas locais e as culturas escolares, tornando-as vozes ressonantes de um diálogo. Portanto, o tríplice desdobramento “culturas locais”, “cultura dominante” e “culturas escolares” imbrica para o que Rojo (2009, p. 115) nomeia como “letramento multicultural”, situado no âmbito da interculturalidade e do multiculturalismo, podendo contribuir para a proposta de um Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinajé. Para efeito dessa reflexão, o “letramento multicultural” pode ser ampliado à categoria de “transletramentos” (ROJO, 2009, p. 115), ou “letramento indígena” com ênfase nos modelos ideológico e vernacular, mas sem prescindir dos demais. Isso porque, ratificando afirmações anteriores, esta pesquisa se insere num contexto multicultural, intercultural e interétnico e a perspectiva de letramento vai além, avançando para a transculturalidade<sup>162</sup>, conforme Virgínia Zavalla (2006). Segundo Marilda C. Cavalcanti e Stella Maris Bortoni-Ricardo (2007), a transculturalidade tem como base as dimensões culturais de comunidades de fala. Portanto, é um termo apropriado para desnaturalizar as questões de hegemonia cultural, e o radical “trans” é visto como portador da movimentação “multi” e bidirecional, se complementando.

Nesse sentido, reitero o postulado de Soares (2003), que afirma ser letramento diferente de alfabetização, pois a alfabetização é um estado e o letramento um processo. Ademais, o letramento não é uma simples prática social, mas um tratado, uma convenção ou mesmo um acordo que se estabelece entre as partes de um todo, pessoas e contexto, na dialética das intersubjetividades. Quanto aos “tipos” de letramento, e considerando a pluralidade e a multidimensionalidade do termo, formalizar uma definição não é algo fácil. Partindo da etimologia da palavra, pode se perceber que para diferentes áreas do conhecimento, existe uma acepção do vocábulo “tipo”; e, para efeito do que proponho, elejo um conceito linguístico do termo, isto é, “tipo de letramento” como “um conjunto de traços característicos que permitem individualizá-lo”.

---

<sup>162</sup> Para aprofundamento da temática, consultar o livro “Transculturalidade, Linguagem e Educação” Mercado das Letras, São Paulo: (2007), organizado por Marilda C. Cavalcanti e Stella Maris Bortoni-Ricardo.

Nessa mesma direção, “modelo” também é um termo polissêmico o que me leva a ampliá-lo para “modalidade”, e para isso recorro a Antônio Houaiss (2008, p. 1941) que, com algumas apologias<sup>163</sup>, denomina esse vocábulo como uma expressão linguística, relacionando-o a um “predicado e aquilo que ele predica”, vendo-o como um fato, uma possibilidade, ou “na lógica clássica da matriz aristotélica, classificações de proposições ou juízos assertóricos que avalia a necessidade ou a contingência de um predicado a um sujeito”. Sendo assim, e para conceituar um “modelo de letramento”, reporto-me a Enilde Leite de Jesus Faulstich (2013)<sup>164</sup>, que concebe modelo como um protótipo, isto é, como a categorização de algo que se pretende reproduzir. Como exemplo, cito o “modelo autônomo” de letramento que reproduz e reflete técnicas e procedimentos independentes do contexto social onde suas práticas ocorrem. Nos termos de Street (2003, p. 77)<sup>165</sup>, esse modelo é uma variável autônoma que parte do pressuposto de que a alfabetização por si mesma – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. É uma visão padronizada que a etnografia revelou pairar sobre o universo social Apinajé, por excelência, um contexto de entrecruzamento das subjetividades, as aldeias, onde convivem pessoas pobres e analfabetas. Aqui a escola, agência representativa do letramento autônomo, se manifesta como aquela instituição que efetivamente não pode somente aumentar as capacidades cognitivas dos indígenas, mas também melhorar suas perspectivas econômicas, tornando-os “cidadãos”, independentemente do contexto onde se inserem. Isso nada mais é do que a face cruel de uma sociedade que delega aos mais “desfavorecidos”, vítimas de um sistema social injusto, a responsabilidade por seu fracasso. Afinal, a escola está lá na aldeia e, segundo sua lógica fatalista e determinista, ser analfabeto e pobre é resultado da escolha de cada um.

Para entender e conceituar um evento de letramento recorro a Kleiman (2003, p. 40), que o define como “[...] situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”. Já agências de letramento, de acordo com Street (2010), são o local onde se manifestam as práticas sociais que geram o letramento, por exemplo, escola, família, trabalho, dentre outros. As práticas de letramento, por seu turno, são atividades de um determinado tipo e modelo, que se realizam durante um evento em uma dada agência. Por

---

<sup>163</sup> Do latim *apologia* e este do grego antigo *ἀπολογία*, "defesa falada ou escrita". Fonte: <https://pt.wiktionary.org/wiki/apologia>. Acesso: 13-out-2015. 13h16min.

<sup>164</sup> Fala da Professora Enilde Faulstich durante uma aula da disciplina “Lexicografia e Lexicologia” (2013).

<sup>165</sup> Tradução minha.

exemplo, letramento escolar, modelo: autônomo; evento: aula; prática: alfabetização; agência: escola.

Com efeito, o letramento, seus tipos, modelos, eventos, práticas e agências, se movimentam num espaço onde língua e cultura moldam a identidade de um povo. Identidade esta que, de acordo com Street (2007), se manifesta também no letramento. As práticas de letramento são constitutivas da identidade e "[...] quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar" (STREET, 2007, p. 466-467). Para exemplificar, o autor cita o trabalho de Rockhill (1987) sobre gênero e letramento nos Estados Unidos da América, o qual mostrou que as mulheres hispânicas, tentando livrar-se da pobreza e do jugo de homens dominadores e frequentemente violentos, constroem uma imagem de uma identidade alternativa para si mesmas, que associam com a aquisição de um novo letramento, que pode ser classificado como ideológico.

Nessa perspectiva, Street (2010) pondera que diferentes letramentos estão associados a diferentes pessoas e suas identidades, de modo que contíguos similares de associações manifestam-se na cultura local, uma vez reconhecida a importância do letramento em tais processos. Portanto, a ideia de que as práticas de letramento são constitutivas de identidades, fornece uma base diferente para compreender e comparar as práticas de letramento em diferentes culturas. Ademais, as diferentes práticas de letramento estão imersas em contextos socioculturais distintos numa perspectiva intercultural e ideológica. Segundo Street (2007, p. 471) "[...] um conjunto de práticas de letramento particular e culturalmente definidas é dominante no seio de uma sociedade, mas dentro dessa sociedade a questão do por que isso tem de ser assim, raramente está na agenda". Essa relação de poder denota o caráter ideológico do letramento, mas se manifesta mais veementemente na escola, agência de reprodução do letramento autônomo e dominante. O fato de esse letramento se tornar dominante ocorre porque a cultura é também dominante, muito embora, segundo Street (2007), na maioria das vezes apresente-se disfarçada por discursos ambíguos e pretensamente neutros, nos quais o letramento dominante é visto como o único letramento.

[...] Quando outros letramentos são reconhecidos, como, por exemplo, nas práticas de letramento associadas a crianças pequenas ou a diferentes classes ou grupos étnicos, eles são apresentados como inadequados ou tentativas falhas de alcançar o letramento próprio da cultura dominante: exige-se então a atenção remediadora, e os que praticam esses letramentos alternativos são concebidos como culturalmente desprovidos (STREET, 2007, p. 472).

A situação descrita por Street está em sintonia com a pesquisa realizada nas aldeias Apinajé de São José e Mariazinha, quando foram identificados diferentes tipos, modalidades, eventos e práticas de letramento que se manifestam no cotidiano da vida nas aldeias. São eventos próprios das comunidades evocados empiricamente, fortalecendo laços familiares, reavivando na memória dos mais velhos a tradição de seus ancestrais, apresentando-se como uma prática educativa voltada para as crianças e sua formação. Uma educação com valores caros para os indígenas que têm de enfrentar a televisão e sua linguagem aliciadora, numa relação assimétrica. É o letramento autônomo dominante – a televisão e sua passividade – oprimindo e marginalizando uma variedade de letramentos que atravessou séculos e que permanece atual por meio da oralidade ancestral e, conseqüentemente, ocupa-se em formar pessoas para a vida, atuando na cultura e na identidade isto é, nas subjetividades<sup>166</sup>.

Com efeito, o termo letramento se reveste de um teor multidimensional quando se expande para o complexo universo interétnico, intercultural e multicultural indígena, o que requer a pertinência de conceituar cada uma dessas abordagens, partindo das inferências encontradas no corpo teórico consultado. Sendo assim, e visando a sistematizar, numa sequência que permita uma imediata visualização da ocorrência do letramento e seus principais desdobramentos no contexto indígena Apinajé, construí a tabela a seguir, que elenca ordenadamente tipos, modalidades ou modelos, eventos, práticas e agências de letramento, considerando sua incidência no contexto indígena, nomeadamente no contexto indígena Apinajé.

**Tabela 3. Letramento Indígena Apinajé**

<b>TIPOS</b>	<b>MODELOS MODALIDADES</b>	<b>EVENTOS</b>	<b>PRÁTICAS</b>	<b>AGÊNCIAS</b>
<b>Transcultural</b>	Ideológico/Vernacular	Corrida da Tora	Pintura corporal	Aldeia
<b>Multissemiótico</b>	Vernacular/Ideológico	Casamento Apinajé	Pintura corporal	Aldeia
<b>Situado</b>	Vernacular	Mitos	Narrativa oral	Casa
<b>Escolar</b>	Autônomo	Aula	Alfabetização	Escola
<b>Digital</b>	Ideológico	<i>Internet</i>	<i>Blog Apinajé Pempxà</i>	Computador

<sup>166</sup> Essa situação está presente nas comunidades indígenas Apinajé, conforme é delineado no capítulo 8 dessa Tese.

Com efeito, o “letramento transcultural”, termo creditado à Roxane Rojo (2009, p. 115), é a nomeação que faço para o letramento nos domínios socioculturais indígenas, considerando as teorias da Transdisciplinaridade propostas por Basarab Nicolescu (2008, p. 53). É, portanto, um letramento sistêmico que perpassa os diferentes letramentos, e o prefixo “trans” indica um tipo de letramento que permite ir além do que estabelece o rigor e a dicotomia dos letramentos autônomos e dominantes que circulam na esfera do conhecimento. Sua finalidade é a compreensão transdisciplinar da leitura de formas de escrita não verbal, para a qual um dos imperativos é a não fragmentação do conhecimento. Como exemplo, apresento o letramento transcultural como um letramento situado e vernacular (modelo/tipo) que, por conseguinte, tem como evento a “Corrida da Tora”; como prática a “Pintura Corporal”; e como agência a “aldeia”. Já o letramento multissemiótico é do tipo ideológico e vernacular, tendo como evento o “casamento” dos jovens indígenas Apinajé que ocorre na agência “aldeia” e tem como uma prática a “pintura corporal”. A foto 34, a seguir, ilustra esse letramento.



**Foto 34. Noivo, noiva e cunhados após a cerimônia do axpên mã wa r er/axpênto prô<sup>167</sup>.**

No tocante aos múltiplos significados da pintura corporal, Davi Wamimen Chavito Apinajé *et alii* (2010)<sup>168</sup>, informam que, historicamente, o povo Apinajé praticava suas pinturas

<sup>167</sup> Foto: Acervo da autora. *Axpên mã wa r er/axpênto prô* Casamento (ALBUQUERQUE, 2012, p. 19).

<sup>168</sup> Davi Wamimen Chavito Apinajé; Jose Eduardo Dias Pereira Apinajé; Josué Dias de Sousa Apinajé; Júlio Kamer Ribeiro Apinajé; Francisco Ribeiro da Costa Apinajé.

diariamente, principalmente nas festas tradicionais e, de acordo com o seu nome, por exemplo, Wanhmê e Katâm, assume um significado diferente. No entanto, “[...] essas pinturas já não são praticadas todos os dias e, às vezes, nem todos se pintam nos dias das festas tradicionais. Essas pinturas estão sendo esquecidas, cada vez que o tempo passa, isso gera preocupação para o povo Apinajé, que antigamente vivia de pintura todos os dias” (p. 18). Para esses autores, o fato de as mães não pintarem mais os seus filhos (algumas pintam, mas é pouco), contribui para que algumas pinturas já tenham sido esquecidas, como a pintura de *Pëpkre*, mas restam ainda muitas pinturas utilizadas pelo povo Apinajé em atividades como a Cerimônia da Sepultura, festa de Tora Grande, festa da Garça, Casamento, festa de Plantio, dentre outras. Contudo,

[...] Muitas vezes, as crianças sabem todas as pinturas, mas não sabem escrever os nomes na forma de utilização da escrita na sua língua materna. Isso está relacionado com a perda da língua na comunidade, ou seja, os nomes da pintura que o povo Apinajé não pratica mais, alguns já foram perdidos, principalmente os nomes da pintura na língua Apinajé (DAVI APINAJÉ ET ALII, 2010, p. 18).

Na perspectiva dos autores citados, todos indígenas morando nas suas respectivas aldeias, percebemos que eles são conscientes da importância de preservar aspectos da cultura tradicional do seu povo, acreditando, inclusive, que este é um modo de enfrentar as perdas linguísticas a que as comunidades estão expostas. Sendo assim, a Pintura Corporal é uma prática de letramento e, como tal, deve ser incluída no Currículo Bilíngue e Intercultural, conforme proponho nessa Tese.

Outro letramento identificado no contexto indígena Apinajé, é o Letramento Situado, que é do tipo Vernacular; tem como evento os Mitos, como prática a narrativa oral e como agência a casa. Temos também o letramento mais presente, que é o Letramento Escolar, dominante e autônomo. Um evento desse tipo de letramento é a aula, uma prática é a alfabetização e a agência preferencial de sua ocorrência é a escola. Finalizando o quadro destacamos o Letramento Digital, ideológico, cujo evento é a *internet* e suas redes sociais, praticado mediante o “*Blog Apinajé Pempxà*”, cuja agência é o computador.

Dessa forma, e considerando a importância crucial dos letramentos na proposta e, posteriormente, na construção do Currículo Bilíngue e Intercultural para as escolas Apinajé, apresento na próxima seção os fundamentos teóricos de currículo.

### 6.3. Currículo

O que é currículo? Segundo Antônio Flávio Moreira e a Vera Maria Candau (2006, p. 86), existem várias concepções de currículo, as quais refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos, incorporando com maior ou menor ênfase, debates acerca de conhecimentos escolares, procedimentos pedagógicos, relações sociais, valores e identidade do corpo educativo. Para Tomaz Tadeu da Silva (1995; 1999), o currículo, assim como a cultura e o conhecimento que dele fazem parte, é produzido no contexto de relações sociais e de poder, e desconsiderar esse processo de produção, o qual envolve relações desiguais de poder entre os grupos sociais, significa reificar o conhecimento e reificar o currículo, dando ênfase apenas aos aspectos de consumo e não de produção coletiva. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Michael Apple (1982) considera que na vida cotidiana todos os acontecimentos e experiências não podem ser compreendidos isoladamente. Antes, têm que ser analisados perante as relações de dominação, exploração e hegemonia que permeiam e remanejam as sociedades. Sendo assim, educação, sociedade e poder se entrecruzam na trama de relações assimétricas promovidas mais eloquentemente no ambiente escolar. Para Apple (1982), o processo de escolarização está diretamente relacionado ao poder, orientando-se por meio do currículo, o qual se reveste de um teor meramente técnico, neutro e desvinculado da construção social, ao qual tem sido ligado historicamente. Nesse sentido, o currículo assume a responsabilidade de formação não somente escolar, mas humana. É, pois, um componente do Projeto Político Pedagógico da escola, que garante a organização, o controle e a eficiência do social, enquanto o currículo permite a validação dos conhecimentos e a seleção dos conteúdos, atuando diretamente na formação do “Ser” que se transforma por meio da educação, conforme Paulo Freire (1997). Por tudo isso, o currículo está intrinsecamente relacionado à noção de poder, regulando as ações dos profissionais da educação.

Com efeito, pelos modos de endereçamento que nos impele a ocupar determinadas posições de sujeito, construindo identidades<sup>169</sup>, o currículo se configura como um agente poderoso dentro e fora da escola, atuando também nas subjetividades. Para Mitjáns Martínez (2006), a aprendizagem escolar é um processo da subjetividade humana, resultado de complexas articulações entre cognição e interesse pelos conteúdos, os quais são direcionados

---

<sup>169</sup> A identidade é formada cultural e historicamente e está vinculada às experiências pessoais que direcionam o sujeito em suas escolhas e pode ser entendida como um conjunto de características pelas quais grupos sociais se definem, isto é, se apresentam como são. Nesse sentido, ao projetar as identidades adequadas, as políticas educacionais estabelecem as posições que os sujeitos da educação deverão assumir na sociedade (HALL, 1997).



pelo currículo. Para Stuart Hall (1997), subjetividade e identidade são fatores inerentes ao currículo, imbricando-se na direção do ser e do fazer, numa conotação epistêmica. Enquanto a primeira diz respeito àquilo que o sujeito realmente é, a segunda, por ser um conjunto de características pelas quais os grupos sociais se marcam como tal, define aquilo que eles são. Sendo assim, a escolha de determinado conteúdo do currículo, ao selecionar esse ou aquele tema, age na inter-relação entre educação, aprendizagem e poder, construindo conhecimentos e valores preestabelecidos como “adequados”. Esse fator, segundo Hall (1997), torna a escola um espaço social responsável pela construção das representações, atuando naquilo que somos ou não, reconfigurando a condição de sujeito. Assim, o currículo seleciona conteúdos, atua nas subjetividades, modifica e produz identidades, enfim, interfere na construção das sociedades.

### **6.3.1. Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinajé**

Fazer uma transposição teórica dos elementos constitutivos do currículo, considerando a complexidade do contexto bilíngue, interétnico e indígena Apinajé, requer, inicialmente, conceituar currículo no âmbito das relações interculturais que perpassam essa dialética. Segundo Moreira e Candau (2007), o currículo pode ser entendido como um conjunto de práticas em que identidades são construídas e significados além de construídos são disputados, rejeitados e compartilhados, regulamentando as relações entre currículo e cultura. Para esses autores “[...] se entendermos o currículo [...] como escolhas que se fazem em vasto leque de possibilidades, ou seja, como uma seleção da cultura, podemos concebê-lo, também, como conjunto de práticas que produzem significados” (p. 28). Nesse sentido, Silva (1999) contribui com uma noção de currículo como o espaço onde diferentes significados sobre o social e o político se enfrentam, se concentram e se desdobram, numa arena de luta. Retomando o que pensam Moreira e Candau (2007, p. 28), argumento que “[...] é nesse campo de força que determinados grupos sociais, especialmente os dominantes, utilizam o currículo para expressarem sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade”. Dessa forma, o currículo representa um liame de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social, contribuindo intensamente para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, então, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade, atuando ainda mais veementemente em contextos interétnicos, como é o caso do contexto indígena Apinajé.

Nessa perspectiva, cabe supor que a concepção de currículo a que me refiro e que defendo nessa Tese, precisa de se efetivar através de uma escola que traduza as especificidades e diferenciações da educação intercultural indígena, o que requer clareza em relação ao tipo de escola da qual estou falando, e para isso recorro ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena RCNEI<sup>170</sup> (1998) que elenca as seguintes características de uma Escola Indígena:

**Comunitária:** Porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo e suas idiossincrasias, quanto aos modos de administrá-la. Inclui, ademais, liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, atenta à sazonalidade, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada. **Intercultural:** Porquanto deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística das comunidades; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas distintas, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política, numa relação assimétrica. **Bilíngue/multilíngue:** Quando as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação intergeracional, as crenças, o pensamento e a prática religiosas; as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Contudo, mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em Português, continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso, para onde confluem muitos de seus traços identitários, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante. **Específica e diferenciada:** Porque é uma educação concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena, a qual é hegemônica nas escolas das aldeias, acarretando uma série de consequências para a manutenção e preservação da língua e cultura indígenas (BRASIL, 1998, p. 24-25). (Grifos meus).

Ratificando as prerrogativas para a construção de uma escola indígena e, por conseguinte, a consecução de uma educação intercultural, tal qual propõe o RCNEI, a

---

<sup>170</sup> Consolidando uma nova fase da Educação Escolar Indígena, um importante documento chegou às escolas indígenas de todo o país: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), documento indutor e orientador de novas práticas, que contou com a participação de especialistas, técnicos e professores índios em sua formulação. Trata-se de um longo e detalhado documento em que se apresentam considerações gerais sobre a educação escolar indígena, quer através da fundamentação histórica, jurídica, antropológica e pedagógica que sustenta a proposta de uma escola indígena que seja intercultural, bilíngue e diferenciada, quer através de sugestões de trabalho, por áreas do conhecimento, que permitam a construção de um currículo específico e próximo da realidade vivida por cada comunidade indígena, na perspectiva da integração de seus etno-conhecimentos com conhecimentos universais selecionados (GRUPIONI, 1999). Disponível: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/referencial-curricular-nacional-para-escola-indigenas>. Acesso: 11-nov-2015. 10h18min.

*Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO* (2006), apresenta o currículo como elemento catalisador que, em implementação deve, obrigatoriamente, usar material de ensino que divulgue o conhecimento sobre a história, as tradições, a língua e a cultura das sociedades e grupos minoritários; procure eliminar toda forma de preconceito sobre a população culturalmente distinta dentro de um país; envolva vários sistemas culturais através da apresentação dos conhecimentos das diferentes perspectivas culturais; favoreça a compreensão abrangente da leitura, da escrita e da oralidade, permitindo ao cidadão ter acesso à informação, compreendendo claramente o contexto que ele ou ela está vivendo; possibilite formas de expressar suas necessidades visando à participação efetiva nos domínios sociais existentes e/ou em desenvolvimento.

As orientações apresentadas pelo RCNEI (1998) e pela UNESCO (2006) corroboram com a proposta etnográfica do projeto educativo de currículo que defendo para as escolas indígenas Apinajé. Um currículo intercultural, bilíngue e diferenciado, produzido com ampla e irrestrita participação dos indígenas, uma vez que esse é um desejo das comunidades, considerando aspectos como identidade e alteridade no espaço escolar como *lócus* onde se reproduzem as subjetividades; um currículo forjado na trama das relações intersubjetivas, onde práticas culturais, conteúdos e métodos de ensino imbricam para uma outra pedagogia, uma pedagogia indígena, em contraponto à pedagogia da indiferença<sup>171</sup>. Segundo Miguel G. Arroyo (2013), quando os sujeitos da ação educativa são outros, as concepções pedagógicas que orientam as práticas da educação escolar também são obrigadas a serem outras, o que se estende ao currículo reivindicado pelos Apinajé. Nesse sentido, a concepção de educação intercultural apresentada até aqui é, na sua essência, a redução ao núcleo mais íntimo da pedagogia crítica inerente à interculturalidade. Segundo Roberto Carneiro (2008), essa é uma educação que nos convida ao diálogo, sem imposição de condições, sem fronteiras e sem preconceitos. Assim, o autor evoca Paulo Freire (1993, p. 115), identificando nos "ensinamentos perenes do mestre" o tratado dialógico como base de toda a inclusão e de cada gesto educativo em comunidades fraternas. "Nas palavras mágicas do pedagogo em Língua Portuguesa, essa atitude dialógica, a assumir por parte dos verdadeiros educadores, é absolutamente indispensável [...] para que façam realmente educação e não domesticação" (CARNEIRO, 2008, p. 88).

Com efeito, o diálogo proposto por Freire (1968, 1992, 1997), e muito bem lembrado por Carneiro (2008, p. 89), materializa-se na relação intersubjetiva "eu-tu", e desde que se

---

<sup>171</sup> Pedagogia da indiferença é a pedagogia da Educação Escolar Indígena, pautada na falta de interesse, de atenção, de cuidado. É, pois, uma Pedagogia do descaso, em contraposição à Pedagogia da Autonomia, conforme Paulo Freire (2007).

converta o "tu" em mero objeto, "ter-se-á pervertido o diálogo e já não mais se estará educando, mas deformando". Esse esforço de persuasão, dialógico em sua essência, deverá estar acompanhado permanentemente de "um outro", praticando a alteridade, aspecto fundamental para que a relação intercultural se estabeleça como fator indicativo de uma "Pedagogia da Alteridade", conforme Almeida (2008)<sup>172</sup>. Mas, afinal, que língua ou línguas o currículo deve propor para serem ensinadas nas escolas indígenas Apinajé? Na seção a seguir desvelo esse assunto.

### **6.3.2. As Línguas nas escolas indígenas Apinajé: Língua Materna ou Portuguesa?**

Nos contextos históricos da educação indígena no Brasil, identificados por Nietta Lindenbergue Monte (2000), professores e comunidades indígenas estão reagindo às condições impostas pelas escolas das agências de contato, reforçando as suas vozes, agora na qualidade de atores dos seus projetos educativos. Nesses contextos, a educação é concebida como meio de transformação dos conquistados em sujeitos políticos, usuários ativos que buscam o controle do meio e da mensagem. Desse modo, as línguas e a linguagem verbal assumem seu lugar nos currículos, apresentando-se como um principal meio de comunicação na escola e disseminadoras dos saberes, em sua dimensão bilíngue. Sendo assim, surge então um questionamento: Por que estudar línguas nas escolas indígenas? Segundo o RCNEI (1998, p. 113), a capacidade de usar a linguagem se concretiza em milhares de línguas, e as escolas indígenas são espaços onde diferentes línguas estão em confronto, evidenciando um cenário bilíngue e até multilíngue. Sendo assim, ao se pensar o currículo para as escolas indígenas, é importante que se reflita sobre alguns questionamentos, tais como: "Que língua(s) deve(m) ser trabalhada(s) nesta escola? Que funções da linguagem podem ou devem ser trabalhadas? Em que língua(s)? Oralmente ou por escrito? Ou das duas maneiras? Como se pode trabalhar estas funções de modo mais eficiente?"

Para refletir sobre tais questionamentos, é importante apresentar a Língua Apinajé em alguns aspectos fundamentais, para compreender minimamente as dificuldades enfrentadas por estudantes e professores indígenas que, ao se depararem com a Língua Portuguesa na escola, serão impactados e confrontados na emergência hegemônica dessa última. Afinal, a escola, além de uma instituição ideologicamente dominante, é também agência de um letramento

---

<sup>172</sup> Texto "Tratado da Pedagogia do Oprimido: Holismo e Autopoiese promovendo uma Pedagogia da Alteridade", que faz uma modesta homenagem aos 50 anos da Pedagogia do Oprimido, apresentado no Colóquio Internacional Paulo Freire, na PUC de São Paulo em setembro de 2008, disponível em: <http://www.paulofreire.org>.

autônomo que não somente impõe a escrita sistematizada da linguagem oficial, mas ignora a língua falada pelos indígenas. Sendo assim, é muito importante entender que língua é essa falada pelos Apinajé e é disso que trato a seguir.

### 6.3.2.1. Língua Apinajé: estrutura gráfica e pronúncia

Nimuendajú (1983, p. 20) sustenta que a Língua Apinajé é uma variante da língua Timbira, mas nitidamente distinta da fala dos Timbira do leste do Tocantins, aproximando-se muito da língua dos Kayapó setentrionais. Os primeiros trabalhos sobre a Língua Apinajé datam do início da década de 1960 e foram desenvolvidos pela missionária Patrícia Ham (1962). Posteriormente (1979), Ham com a colaboração de Helen Waller e Linda Koopman ampliou suas pesquisas; quatro décadas depois, os pesquisadores brasileiros Francisco Edviges Albuquerque (2007) e Christiane Cunha de Oliveira (2005)<sup>173</sup> publicaram expressivos trabalhos em pesquisas para doutoramento, que atualmente servem como referencial quando se trata de conhecer a língua falada por esse grupo indígena.

Segundo Albuquerque (2012, p. 7-9), o alfabeto Apinajé é composto de doze consoantes, dez vogais orais, seis vogais nasais e três pré nasais. **Consoantes:** g, h, j, k, m, n, nh, p, r, t, w, x; **Vogais Oraís:** a e ê i y à u ô o ÿ; **Vogais Nasais:** ã ã̃ ã̄ ã̅ ã̆ ã̇; **Pré nasais:** m n g. A pronúncia dos grafemas consonantais **p, t**, das vogais orais **a, e, ê, i, o, ô, u**, e das nasais **ã, ã̃, ã̄, ã̅, ã̆, ã̇** é semelhante aos sons da Língua Portuguesa. Para Ham, Waller e Koopman (1979) os sons da Língua Apinajé que se assemelham aos sons em Português são representados pelos mesmos grafemas em ambas as línguas. As regras para a pronúncia encontram-se pormenorizadas nos estudos fonológicos arquivados no Setor Linguístico do Museu Nacional. “Visto que as variações são múltiplas, é importante que o aprendiz preste atenção à pronúncia dos falantes nativos” (HAM, WALLER E KOOPMAN, 1979, p. 2). Porém, Albuquerque (2012, p. 5) afirma que desde o ano de 2005 os Apinajé vêm discutindo uma proposta ortográfica para sua língua materna, “[...] visto que se tem observado divergências importantes na escrita dessa língua”, principalmente nas escolas instaladas nas aldeias.

Na Língua Apinajé, segundo Albuquerque (2012, p. 5), é possível descrever e classificar seus vocábulos em quatro classes: substantivos, verbos, modificadores e palavras com função conectoras (preposição e conjunção). Para esse autor (2011), a ordem gramatical da Língua

<sup>173</sup> “Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinayé” - Francisco Edviges Albuquerque. – Universidade Federal Fluminense (2007). Christiane Cunha de Oliveira “*The Language of the Apinajé People of Central Brazil*”. University of Oregon (2005).

Apinajé é SOV (sujeito, objeto e verbo), diferente do Português que é SVO (sujeito, verbo, objeto). A ordem mais produtiva nessa língua é Sujeito + Complemento + Verbo. Exemplo: “*Na pa pixô ku* – eu banana comi”. Em Apinajé as orações podem ser divididas em dois grupos: diretas e oblíquas. As orações diretas são aquelas que exprimem ideia de atividade especificamente diária, enquanto as oblíquas expressam ideia de permanência, costume, condição, estado (permanente). Essa particularidade está diretamente ligada aos aspectos culturais da Língua Apinajé, o que corrobora a importância de um Currículo Bilíngue e Intercultural para suas escolas.

No tocante aos aspectos morfológicos da Língua Apinajé, Albuquerque (2011) entende que, de acordo com as categorias inerentes a essa língua, em se tratando dos nomes (substantivos), existem as seguintes categorias: a) estrutura de posse que pode ser vista tanto como inerente quanto relacional; b) a flexão de número; c) o marcador de grau. O substantivo, em Apinajé, é uma classe gramatical que engloba todas as palavras que “nomeiam os seres”. De acordo com Ham (1979, p. 15), “[...] os substantivos que indicam partes do corpo ou pertences feitos pela própria pessoa exigem um prefixo possessivo e não um pronome ou adjetivo possessivo”. Entretanto, estudos realizados por Wiesemann e Matos (1980, p. 70), citados por Albuquerque (2011, p. 1561-2), apontam “as classes de nomes de posse obrigatórias, que se referem a termos de parentesco ou parte do corpo; as facultativas se apresentam com objetos pessoais alienáveis e as vedadas se referem a nomes próprios ou fenômenos da natureza”.

Já os adjetivos na Língua Apinajé, diferentemente dos nomes e verbos, assim como em outras línguas, ocupam sempre uma posição intermediária entre nomes e verbos, num processo de lexicalização de propriedades e características variáveis ou indeterminadas. Com efeito, em Apinajé a categoria lexical de adjetivo difere das categorias de nomes e de verbo. Ademais, a Língua Apinajé, de modo geral, não distingue adjetivo com função atributiva de adjetivos ou predicativos, uma vez que nesta língua não existe verbo de copula<sup>174</sup>. Portanto, como atributos

---

<sup>174</sup> Os verbos de ligação são assim chamados porque ligam o sujeito a um complemento. Ao contrário de outros verbos, eles não denotam uma ação, e sim um estado. Fonte: <https://www.algosobre.com.br/ingles/verbos-de-ligacao-copula-verbs.html>. Acesso: 06-jan-2015. 16h50min. O próprio Dicionário Terminológico, para exemplificar a definição de verbos copulativos, indica os verbos copulativos mais conhecidos: «Verbo que ocorre numa frase em que existe um constituinte com a função sintática de sujeito e outro com a função sintática de predicativo do sujeito. Exemplos: Costumam listar-se como verbos copulativos os seguintes: ser, estar, ficar, parecer (como em "parecer doente"), permanecer, continuar (como em "continuar calado"), tornar-se e revelar-se. Fonte: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/os-verbos-copulativos-ou-predicativos-ou-de-ligacao/30738>. Acesso: 06-jan-2015. 16h56min.

ou predicados geralmente vêm à direita do nome, pode incidir como modificadores de nomes, ocorrendo tanto nas locuções nominais como predicadores (ALBUQUERQUE, 2011, p. 1567).

Cabe supor, que a Língua Apinajé encontra-se documentada e estudos como os de Albuquerque, no conjunto de sua bibliografia, assumem lugar de destaque, possibilitando avanços extraordinários, ao mesmo tempo em que abre caminho para outras pesquisas na área. Ademais, os Apinajé são conscientes da importância que tem sua língua materna, apresentando-se mesmo como um primordial instrumento de preservação e manutenção da identidade étnica do grupo. Por sua condição de bilinguismo (ALMEIDA, 2012), as comunidades das aldeias São José e Mariazinha apresentam situações sociolinguísticas bem peculiares. Em Mariazinha a Língua Portuguesa tem atingido domínios sociais onde antes prevalecia exclusivamente a Língua Apinajé, resultado não só do contato, mas também pelos casamentos mistos entre indígenas e não indígenas. Na aldeia São José a situação é um pouco diferente do que ocorre na aldeia Mariazinha, pois os casamentos mistos são raros, o que contribui para que a Língua Apinajé seja falada mais ostensivamente no ambiente familiar, fortalecendo a identidade linguística desta comunidade; Este assunto será retomado no capítulo 7 dessa Tese.

### **6.3.2.2. A Escola Indígena Apinajé e o ensino de Línguas**

Tendo como aporte teórico o RCNEI (1998) apresento, a seguir, aspectos que devem ser priorizados quando o objetivo é identificar o papel das línguas em situação de contato na proposta de um currículo para as escolas indígenas Apinajé, bem como as práticas linguísticas que deverão direcionar a práxis pedagógica na sala de aula. Com efeito, a hegemonia da Língua Portuguesa no Brasil, seu prestígio e *status* de língua oficial, deve-se a um confronto histórico com as línguas indígenas, num embate iniciado no século XVI e que prevalece ainda nos dias atuais. De um total aproximado de 1.300 línguas faladas por uma população estimada entre 6 e 10 milhões de pessoas (GOMES, 2013), quando os colonizadores aportaram nas terras do Brasil, o número está reduzido para 896.917 indígenas, falando aproximadamente 199 línguas. No entanto, a redução da população indígena, bem como do número de línguas nativas não se deu por motivos linguísticos, uma vez que o confronto linguístico é apenas uma parte de um conjunto maior de disputas entre a sociedade nacional e os indígenas, que envolve também luta pela apropriação dos recursos naturais e exploração de mão de obra (RODRIGUES E CABRAL, 2001). Considerando que as escolas indígenas Apinajé se inserem num contexto social, histórico e cultural de permanente confronto com a língua e a cultura da sociedade

hegemônica; considerando, também, que os interesses dos indígenas vão de encontro ao que estabelecem oficialmente o sistema de ensino e suas políticas verticalizadas, descrevo, a seguir, o que pensam alguns professores e alunos sobre o ensino de línguas nas escolas de suas aldeias. Na Escola Estadual Indígena Mãtyk os professores assim se manifestaram:

### **Excerto 6<sup>175</sup>**

[...] Quando a criança vai pra escola ela fala só a língua. O professor ensina na língua, mesmo que a escola só tenha material didático em Português. Depois os professor só fala o Português, não fala a língua, e a criança não aprende porque não entende o que o professor ensina. Por isso é importante que a escola ensine as duas línguas, mas que tenha livro didático também na língua (A.R.S.A. PROFESSORA ESWCOLA MÃTYK). [...] Quando a criança vai pra escola ela fala só a língua. O professor ensina na língua, mesmo que a escola só tenha material didático em Português. Depois os professor só fala o Português, não fala a língua, e a criança não aprende porque não entende o que o professor ensina. Por isso é importante que a escola ensine as duas línguas, mas que tenha livro didático também na língua (A. R. S. A. PROFESSORA ESWCOLA MÃTYK);

[...] A escola tem que ensinar nas duas língua. Do jeito que tá os estudante índio não aprende. Tem a questão da cultura que a língua ajuda a ensinar. A escola com os livro que vem pra aldeia só ensina na língua portuguesa e a cultura do branco. Eu acho que nós tem esse direito de aprender também na língua que a nossa língua da infância (J. A. ALUNO DA ESCOLA MÃTYK).

Na Escola Estadual Indígena Tekator o ensino de línguas é visto pelos professores e alunos da seguinte forma:

### **Excerto 7<sup>176</sup>**

[...] É bom a escola ensinar nas duas língua. Mas eu prefiro a língua Apinajé [...] A língua materna é mais fácil de aprender por que a nossa mãe, pai, avó, avô falam na língua indígena deste (sic) criança (C. D. S. ALUNO ESCOLA TEKATOR).

[...] Eu sou professor na escola. Falo a língua e falo Português. Ensino Artes e Educação Física. Eu só ensino o que sei sem livro na língua, porque os livro é tudo em Português. Mas os aluno entende o que eu falo. Já o professor que não é índio tem os livro no Português mas os aluno entende muito pouco o que ele fala e assim é difícil de aprender (I. K. A. PROFESSOR ESCOLA TEKATOR).

[...] A escola deve ensinar nas duas línguas. Tanto o Português quanto a língua Apinajé é importante. Mas pra ensinar na língua é preciso ter livros na língua e professor índio que ensine também as disciplinas de matemática, filosofia, história, geografia, biologia. Então a escola precisa também de livros com conteúdo que fale da língua e da cultura Apinajé (C. S. A. PROFESSOR ESCOLA TEKATOR).

<sup>175</sup> Material escrito pelos próprios indígenas quando responderam ao questionário sociolinguístico em Setembro e Outubro de 2013.

<sup>176</sup> Material escrito pelos próprios indígenas quando responderam ao questionário sociolinguístico em Setembro e Outubro de 2013.



A fala dos professores e alunos indígenas é esclarecedora. A escola deve ensinar as línguas Apinajé e Portuguesa. Mas como ensinar se não consta um planejamento que favoreça a práxis pedagógica na sala de aula, se não tem material didático apropriado? Sem contar que a maioria dos professores indígenas ainda está em formação. Daí a importância de um projeto etnográfico e sociolinguístico que apresente alternativas para a implementação de um Currículo Bilingue (Apinajé/Português) e Intercultural, que leve para a sala de aula conteúdos com elementos das culturas indígena e não indígena, tal qual defendo nessa Tese<sup>177</sup>. Nesse sentido, e segundo o RCNEI (1998, p. 152) “[...] é necessário fazer pesquisas de natureza sociolinguística, identificando qual é o grau de vitalidade da língua indígena, qual é a atitude da sua comunidade com relação a ela etc. de modo a determinar, quando for o caso, o papel da língua indígena no currículo”. Essa será uma ação que guiará o processo de implementação do Currículo para as escolas indígenas Apinajé.

### **6.3.2.3. A Escola e o seu papel no contexto indígena Apinajé**

Aprender e ensinar qualquer língua, em qualquer contexto requer, além de preparo teórico e prático do professor, planejamento, atitude, vontade e envolvimento de toda comunidade. Quando se trata de incluir uma língua indígena no currículo, como é o caso das escolas Apinajé, além de todos esses requisitos, é importante também que os professores e as lideranças das aldeias sejam agentes ativos e participativos em toda a discussão que antecede sua construção. Sensibilizar a todos é uma tarefa que deve ser desempenhada com esmero, pois o sucesso e/ou fracasso na implementação e execução do projeto depende essencialmente de que os indígenas, notadamente os professores, possam se reconhecer como parte integrante das ações, atribuindo sentido ao que será ensinado, uma vez que, se eles são participantes de todo o processo, sentir-se-ão responsáveis pelo resultado.

Nesse sentido, o papel da educação é irrestrito, pois ao atribuir à língua indígena (minoritária-subordinada), os mesmos valores da Língua Portuguesa (majoritária-hegemônica), estará contribuindo para o fortalecimento linguístico da comunidade, uma vez que os indígenas passam a ver sua língua materna, historicamente dependente e estigmatizada, como uma língua com os mesmos atributos da língua nacional, aspecto fundamental para que todos se interessem em usá-la não somente nas conversações com outros indígenas, mas também na leitura e escrita,

---

<sup>177</sup> No capítulo 9 tratamos detalhadamente do Currículo em sua proposta, que pretendemos implementar junto às comunidades indígenas Apinajé.

atividades desenvolvidas na escola. Corroborando essa afirmação, o RCNEI (1998) revela que, de um modo geral, na história da educação escolar indígena no Brasil, a escola sempre teve como objetivo integrar as populações indígenas à sociedade envolvente. Ademais, "as línguas indígenas eram vistas como o grande obstáculo para que isso pudesse acontecer" (BRASIL, 1998, p. 119). Sendo assim, era função da escola ensinar a ler e escrever somente na Língua Portuguesa. Todavia, após a Constituição do Brasil (1988), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394 de 20 de dezembro de 1996, teve início, em algumas escolas, a utilização de línguas indígenas na alfabetização, ao se perceber as dificuldades de alfabetizar em Português, uma língua que os estudantes não dominavam. "Mesmo nesses casos, no entanto, assim que os alunos aprendiam a ler e a escrever, a língua indígena era retirada da sala de aula, já que a aquisição da Língua Portuguesa continuava a ser a grande meta" (BRASIL, 1998, p. 119). Dessa forma, a escola tem contribuído para o enfraquecimento, para o desprestígio e, conseqüentemente, para o desaparecimento de muitas línguas indígenas no Brasil.

No tocante às escolas indígenas Apinajé de São José "Mâtyk" e Mariazinha "Tekator", respectivamente, a situação descrita acima é uma possibilidade, pois, da forma como vem sendo conduzido o ensino da Língua Portuguesa, e o modo como o currículo e o planejamento são impostos às escolas e seus professores, negligenciando a língua indígena, os prognósticos acerca do futuro dessa língua é incerto. Afinal, na medida em que a Língua Portuguesa vai se inserindo nos domínios sociais das aldeias, os quais sempre foram exclusivos da Língua Apinajé<sup>178</sup>, é possível que, ao perder seu lugar nas interações sociais, a língua indígena inicie um processo de enfraquecimento, e num curto espaço de tempo ceda lugar à Língua Portuguesa, podendo até mesmo desaparecer. Esse processo é conhecido como "deslocamento sociolinguístico" (ALMEIDA, 2012) e acontece quando, em situação de bilinguismo a língua dominante vai, gradativamente, ocupando o território comunicativo da língua dominada. Nesse sentido,

[...] Suponhamos, por exemplo, que numa certa comunidade a língua usada no ambiente familiar, nas relações com a vizinhança e nos ritos religiosos seja uma língua indígena e que a língua portuguesa seja usada unicamente nas relações de trabalho que envolvem não-índios. Se a comunidade tiver claro que cada língua tem o seu território, o seu domínio, e se ela mantiver cada língua em seu lugar específico, então a tendência é que seus membros permaneçam bilingües. O problema, no entanto, é que devido à pressão social contra o uso das línguas indígenas, seus falantes passam a usar a língua portuguesa em ambientes que tradicionalmente não lhe pertencem. Quando

---

<sup>178</sup> Conforme capítulo 7 dessa Tese que apresenta o perfil sociolinguístico das comunidades pesquisadas.

isto acontece, por exemplo, no interior do ambiente familiar, a língua indígena enfraquece, porque perde forças e falantes: as crianças vão crescer falando o Português (BRASIL, 1998, p. 118).

Essas "invasões linguísticas" estão ocorrendo nos domínios sociais das aldeias Apinajé de São José e Mariazinha. Daí a preocupação em desenvolver e implementar um projeto etnográfico de um currículo que leve para a escola a Língua Apinajé, com a mesma função e importância da Língua Portuguesa. De acordo com o RCNEI (1998), quando uma língua deixa de ter a função e a importância que a faz imprescindível, depois de algum tempo, ela pode acabar desaparecendo; ela desaparece porque já não tem mais razão de ser; desaparece porque já não serve para quase nada, porque já não tem mais funções importantes dentro da aldeia. É importante ressaltar que, de um modo geral, a perda de uma língua indígena se dá tão rapidamente que seus falantes quase nunca percebem o que está acontecendo. Ademais, é comum que, num espaço de apenas três gerações uma comunidade indígena, antes monolíngue em sua língua materna, se torne bilíngue (Português/Língua Indígena), em seguida volte a ser monolíngue novamente, só que na Língua Portuguesa (ALBUQUERQUE, 1999). Nesse sentido, aspectos como interculturalidade, diversidade cultural e educação intercultural assumem relevância, pois serão elementos constitutivos do Currículo Bilíngue e Intercultural que proponho. Sendo assim, na seção seguinte apresento cada uma dessas categorias, quando as teorias dialogam com a realidade onde a pesquisa se realizou.

#### **6.4. Diversidade Cultural e Educação Intercultural**

Aqui discuto um construto teórico abrangente em torno das categorias diversidade cultural e educação intercultural. O intuito é, dentre outras inferências, identificar marcos teóricos e conceituais que possibilitem construir uma relação entre cada um desses termos, traçando um *continuum* com outras categorias que os ampliam, quais sejam: diversidade cultural, interculturalidade e multiculturalismo. Isso porque, devido às aproximações lexicais e semânticas de cada uma dessas palavras, é recorrente certa confusão ao se conceituá-las, tratando-as ora como sinônimas, ora como antônimas. Proponho-me, então, a identificar em que ponto do *continuum* encontram-se semelhanças ou dicotomias. Também está no horizonte das argumentações o currículo e suas interpretações, mantendo sempre o foco no contexto indígena Apinajé, quando apresento dados da pesquisa, dialogando com o corpo teórico em que me apoio.

A diversidade cultural, aspecto presente em todas as sociedades, dominantes e dominadas, resultado dos intercâmbios socioculturais emergentes do mundo moderno globalizado, não é algo novo. Segundo Nestor Garcia Canclini (2006), no início da história da humanidade a Grécia Clássica e o Império Romano realizavam trocas e interações, via Mar Mediterrâneo, passando pela Europa em expansão rumo à África e América, promovendo contatos entre diferentes culturas, gerando a diversidade cultural. Mas, como definir o que é diversidade cultural? De acordo com a UNESCO (2009)<sup>179</sup>:

A diversidade cultural é, antes de mais nada, um fato: existe uma grande variedade de culturas que é possível distinguir rapidamente a partir de observações etnográficas, mesmo se os contornos que delimitam uma determinada cultura se revelem mais difíceis de identificar do que, à primeira vista, poderia parecer. A consciência dessa diversidade parece até estar sendo banalizada, graças à globalização dos intercâmbios e à maior receptividade mútua das sociedades. Apesar dessa maior tomada de consciência não garantir de modo algum a preservação da diversidade cultural, contribuiu para que o tema obtivesse maior notoriedade (UNESCO, 2009, p. 3).

É neste cenário que surge o conceito de interculturalidade. Segundo Jorge Gasché (2004, p. 2), o termo surgiu na América Latina a partir de recomendações sugeridas pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre os povos indígenas e tribais que aconteceu em Genebra no ano de 1989. No Brasil, é por meio do texto da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e da Educação Nacional LDB 9394 (BRASIL, 1996) que a temática ganha projeção, quando se torna público a preocupação com a escola que se estabelece nos domínios sociais indígenas; domínio este que, devido à situação de contato permanente com a sociedade não indígena, efetiva a interculturalidade. Segundo Fleury (2003) a interculturalidade é um conjunto de propostas de convivência democrática entre culturas diferentes, visando à integração entre estas, considerando sua diversidade, promovendo o potencial vital e criativo, resultado das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos. Para Rosamaria Durand (2007, p. 16), a interculturalidade pode ser entendida sob dois pontos de vista: "primeiro como a busca de um diálogo cultural entre iguais; e segundo como uma noção que demanda a explicitação da desigualdade histórica como condição *sine qua non* de qualquer possibilidade de diálogo".

Nessa perspectiva, Candau (2008) contribui apresentando algumas características acerca da interculturalidade que vale ressaltar. Uma primeira que a autora considera como básica é a

---

<sup>179</sup> Relatório Mundial da *Educational, Scientific and Cultural Organization* – UNESCO: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural (2009). Disponível: [www.dhnet.org.br/dados/relatorios](http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios). Acesso: 27-jul-2014. 12h30min.

emergência da inter-relação entre grupos diferentes e culturas distintas presentes numa determinada sociedade. Ademais, essa é uma situação onde a autora identifica um confronto com outras visões diferencialistas, que favorecem processos radicais de afirmação de identidades étnicas e contextos culturais específicos considerando, também, as perspectivas assimilacionistas que não valorizam a eminência da riqueza presente nas diferentes culturas. Por outro lado:

[...] rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural engessado (CANDAU, 2008, p. 22).

Ainda na esteira dessas conjecturas, a autora apresenta outra característica que está envolta no vínculo de questões como diferença e desigualdade, aspectos recorrentes da modernidade atualmente e, de modo conflitivo, presente tanto no plano mundial quanto na esfera de cada sociedade, independentemente da posição geográfica ou *status* econômico. Ademais, a relação entre diferença e desigualdade é complexa e está afirmada nas díspares configurações de cada realidade, mas sem reduzir um polo ao outro. Esse argumento é revelador e rebate qualquer conotação etnocêntrica, ao mesmo tempo em que ratifica a perspectiva intercultural defendida por Candau (2008). Uma interculturalidade promotora de uma educação para o reconhecimento do outro, favorecendo o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais; uma educação para a negociação cultural que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria do poder entre os distintos grupos socioculturais, e que seja capaz de possibilitar a construção de um projeto educacional no qual as diferenças sejam dialeticamente construídas. A autora recorre a Walsh (2001, p. 10-11) apresentado as seguintes concepções de interculturalidade:

[...] Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre cultura em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. [...] Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. [...] Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos e sim reconhecidos e confrontados. [...] Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. [...] Uma meta a alcançar (CANDAU, 2008, p. 23-24).

Essas perspectivas de interculturalidade estão em consonância com o teor pedagógico que permeia a proposta de elaboração e construção de um projeto etnográfico educativo para um Currículo Intercultural e Bilíngue, reclamado pelos professores das escolas indígenas Apinajé. No que se refere ao multiculturalismo, esse também se manifesta no seio da diversidade e das diferenças culturais e, assim como a interculturalidade, movimenta-se em torno das relações entre cultura e educação, onde a alteridade assume destaque. Isso porque, segundo Candau (2008, p. 17), historicamente a formação do povo brasileiro “[...] está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma violenta negação de sua alteridade. Os processos de negação do ‘outro’ também se dão no plano das representações e no imaginário social”. Nesse sentido, é importante entender os conceitos de educação intercultural indígena que se materializa em meio à diversidade cultural, assunto esse que discuto a seguir.

#### **6.4.1. Educação Intercultural (Indígena Bilíngue e Diferenciada)**

A emergência de uma educação intercultural em territórios indígenas está diretamente vinculada a outra emergência não menos relevante: o currículo. Porém, são muitas as particularidades desse currículo e para discuti-las recorro ao conceito de educação intercultural proposto por Ortega Ruiz e Manguez Vallejos citados por Rafael Sáez Alonso (1992), que assim se manifestam:

[...] Ao nosso modo de ver, o termo "intercultural" não envolve a integração e assimilação das minorias em uma sociedade homogênea, mas expressão e promoção de valores de cada comunidade, o desenvolvimento de atitudes de tolerância e cooperação entre os indivíduos. Não educação com base em uma cultura "diferente", mas uma educação de todo o conhecimento e respeito pelas diferentes identidades culturais (RUIZ E VELLEJOS *APUD* ALONSO, 1992, p. 265)<sup>180</sup>. (Aspas do autor).

Ao propor um conceito de educação intercultural envolta pelas nuances das identidades culturais, os autores estabelecem uma conexão entre essa categoria educacional e o currículo, que tem na questão da identidade uma de suas razões de ser. Segundo Erika González Apodaca (2007), para a formulação de currículos interculturais e a definição de propostas educativas na e para a diversidade, compreender os processos étnicos e de identidade, bem como suas vinculações com a educação, torna-se uma necessidade. Para essa autora, a educação em

---

<sup>180</sup> Texto original em espanhol. Tradução minha.

espaços interculturais – e aqui se inclui as aldeias Apinajé – requer o planejamento e elaboração de um currículo, para que se abram e considerem as experiências escolares que surgem de processos étnicos em contextos específicos, como meio de relação para dar conteúdo à Educação Intercultural Bilíngue. Isso significa que o reconhecimento oficial e o apoio institucional são indispensáveis “[...] e tem a ver com o sentido étnico da Educação Intercultural Bilíngue, que até o momento não foi considerado, já que o Estado continua definindo o indígena como sujeito de interesse público e não como sujeito de direito” (APODACA, 2007, p. 35). Com efeito, a instituição de uma escola indígena que efetive uma educação intercultural, bilíngue, diferenciada e comunitária tem que, necessariamente, partir do desejo e ação dos professores das aldeias e suas comunidades, ancorados, segundo o RCNEI nos princípios de:

- a) Uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos “seres” e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio, a fim de adquirir e assegurar determinadas qualidades;
- b) Valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;
- c) Noções próprias, culturalmente formuladas (portanto, variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;
- d) Formação de crianças e jovens como processo integrado;
- e) Apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados - econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos (BRASIL, 1998, p. 23).

Tais prerrogativas estão em consonância com as aspirações dos professores indígenas Apinajé, que enfrentam inúmeras dificuldades para organizar as aulas devido, principalmente, ao currículo e ao material didático que estão em Português. Essa preocupação se estende às comunidades, conforme evidencia o excerto a seguir.

### **Excerto 8<sup>181</sup>**

[...] A escola do branco pode ser a escola do índio, trazendo para a escola os costumes que as criança tem na vida. Uma coisa que precisa é não esquecer que a vida das criança Apinajé é diferente da vida da criança da rua. Uma coisa é a criança Apinajé ir pra escola com roupa. Ela devi ir sem roupa que é costume dos índio. A escola deve ensinar que essa cultura da criança Apinajé é importante para ela aprender a vida da aldeia e não deixar de passar isso pras crianças que vão nascendo. As cantiga, história, língua, caça, pesca, roça, mito, *kukrê* (comida), festa e tudo da aldeia. A língua é muito importante mas a escola não tem os livro pra ensinar as criança na língua [...]. (DONA JOSINA, 13-set-2013).

<sup>181</sup> Texto extraído do Diário de Campo: Aldeia São José, 13 de setembro de 2013.

Persiste no imaginário dos Apinajé a ideia de uma escola que é importante para os indígenas, desde que possa ajudar na relação assimétrica mantida com a sociedade abrangente. Não obstante, essa educação precisa de se efetivar mediante a valorização da vida como ela realmente é nas aldeias. Ao se referir às crianças em particular, Dona Josina demonstra uma preocupação maior, pois, segundo ela, "a televisão é ruim e não educa a criança Apinajé, que acaba querendo ter o que a televisão mostra, e acaba querendo aquelas roupa e tudo". Dessa forma, a televisão interfere negativamente, com sua programação na Língua Portuguesa e veiculando valores dos quais os indígenas não são protagonistas. Ademais, esse veículo de comunicação é usado por professores na escola para apresentar filmes que trazem a cultura não indígena de forma sistemática para a sala de aula, ratificando a preocupação de Dona Josina. Sendo assim, apresento, na seção seguinte, a educação indígena nas escolas Apinajé, traçando brevemente um parâmetro histórico da educação para os índios, desde o início da colonização até os dias atuais. O intuito é, mediante os aspectos teóricos e as informações que os dados revelam, conseguir subsídios para a proposta do Currículo.

## **6.5. Educação Indígena Apinajé**

A educação para os índios no Brasil, historicamente, atende aos interesses da sociedade não indígena, impõe a Língua Portuguesa na escola e, conseqüentemente, a cultura dominante. Primeiro esteve a cargo dos Jesuítas, depois dos Missionários, sempre buscando a assimilação e o aliciamento desses povos que, obrigatoriamente, deveriam abandonar suas tradições, não mais falarem suas línguas, se converterem ao cristianismo, em suma, passar daquilo que os conquistadores denominavam como "estado de selvageria" para uma etapa mais elevada de suas existências, conhecida como "evolucionismo social"<sup>182</sup>. Entretanto, paulatinamente, a situação foi se modificando e atualmente são inegáveis os avanços que possibilitaram conquistas importantes para os povos indígenas brasileiros. Ademais, estes contam com uma vasta legislação que os amparam e direcionam na consecução dos propósitos de uma educação bilíngue, diferenciada e intercultural que, segundo Cabral (1987), Lopes da Silva (2001), Maher

---

<sup>182</sup> Evolucionismo social, resultante de uma aplicação do evolucionismo biológico ao nível de estruturação das sociedades humanas, é uma teoria onde as sociedades são julgadas pelo seu nível de progresso, de desenvolvimento, fazendo assim com que a sociedade mais "evoluída" se torne a sociedade do "eu" e a outra, exatamente assim, a do "outro". E, sendo assim, a mais importante, a de mais valor para ser estudada é a mais avançada. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Evolucionismo\\_social](https://pt.wikipedia.org/wiki/Evolucionismo_social). Acesso: 06-jan-2015. 18h39min.



(2006) e Luís D. B. Grupioni (2006) é condição primordial para que seja respeitada a especificidade de cada nação indígena.

Com efeito, na sociedade Apinajé a educação escolar tem despertado interesse das comunidades desde a década de 1960, quando Patrícia Ham realizou os primeiros trabalhos sobre a língua desse povo, incluindo cartilhas para auxiliar os professores na sala de aula, material esse que ainda nos dias atuais são utilizadas por professores na alfabetização das crianças. Contudo, a comunidade, seus professores e alunos, se ressentem em relação à hegemonia de uma "pedagogia da indiferença", quando o sistema educacional ignora a realidade indígena, impondo um currículo pronto com o mesmo material didático das escolas não indígenas, monolíngue em Português, o que se estende também à grande maioria dos professores, que não são indígenas e conseqüentemente, não falam a língua Apinajé. Nesse sentido, uma professora indígena afirma o seguinte:

**Excerto 9<sup>183</sup>**

[...] quando começa o ano fico pensando nas criança que vem a primeira vez pra escola e no que vou ter que fazer pra conseguir alfabetizar elas. É que a escola não tem livro na língua, tem mas é pouco. Já os livro em Português é muito eu não uso para ensinar que as criança não entende o Português. Para escrever e ler uso cartilha e um livro novo do professor Edviges que tem figura que as criança gosta e sabe o que é os bicho e os passarinho e o ribeirão. Mas só no primeiro ano e nos outro ano não tem eu repito os do primeiro ano e pra escrever uso muito desenho como tá no livro. É muito ruim ter que ensinar sem livro escrito na língua do jeito do que tem os de Português. E tem nossa cultura que eu preciso ensinar mas só ensino falando. Era bom ter livro da cultura Apinajé na língua pra ensinar (M.C.A. PROFESSORA DA ESCOLA TEKATOR DA ALDEIA MARIAZINHA).

A questão colocada pela professora no excerto acima, corrobora uma realidade enfrentada por todos os demais professores indígenas Apinajé. Para eles, a educação para ser realmente indígena, isto é, trazer para a sala de aula as especificidades de uma cultura que valoriza as subjetividades, em detrimento do utilitarismo da cultura não indígena, é necessário que tenha material didático que contemple a realidade da aldeia. É, então, uma questão de priorizar essa ou aquela língua e/ou cultura, adverte Maher (2007), o que ocorre numa relação assimétrica, uma vez que a Língua Portuguesa e a cultura não indígena são hegemônicas e dominantes também nas escolas das aldeias Apinajé. Sendo assim, a questão da interculturalidade se interpõe, e precisa de ser considerada também em relação ao currículo. Nesse sentido, Durand (2007, p. 16) contribui afirmando que “o fator da interculturalidade na

---

<sup>183</sup> Texto extraído do Diário de Campo: Aldeia Mariazinha, 22 de Setembro de 2013.

educação não pode ser negligenciado”, e argumenta que a última década do século XX testemunhou um crescente interesse no estudo do espaço educacional como âmbito de notória pluralidade humana. Por isso, não apenas os professores, mas também antropólogos, cientistas políticos, sociólogos, dentre outros, incitam um olhar interdisciplinar em suas pesquisas em educação nas mais diversas sociedades, o que se estende à realidade intercultural dos povos indígenas. Dessa forma, a diversidade e o pluralismo configuram-se como aspectos da interculturalidade presentes na educação, que segundo Guillermo Williamson Castro (2007), fundamentam-se numa gama de fatores que se gera:

[...] no mais profundo sentido do que é ser humano e em sua luta social para existir: no anseio e na exigência da liberdade humana, em que somos parte da biodiversidade da natureza, na cooperação social como base da construção de uma cultura humanista a partir dos excluídos, no desenvolvimento ético do conhecimento científico-tecnológico e nas crescentes demandas e lutas de diversas identidades comunitárias por seu reconhecimento como tais e por sua participação nas determinações referidas a territórios que vão do local ao global. A diversidade e o pluralismo emergem, definitivamente, da própria vida dos povos e das comunidades do continente (CASTRO, 2007, p. 135).

Nessa perspectiva, a educação assume o contorno de agente transformador social, interferindo e contribuindo para o desenvolvimento da consciência crítica não somente dos alunos, mas também da comunidade em geral, considerando o ambiente intercultural em que essas relações se estabelecem, imbricando para a Etnossociolinguística. Um ambiente que, segundo Maher (2010), não está imune a conflitos, com destaque para o conflito linguístico, fator relevante, pois interfere em todas as atividades que envolve a escola, por ser este um domínio social onde o contato com a sociedade não indígena se dá de forma mais eloquente. Segundo um professor indígena:

#### **Excerto 10<sup>184</sup>**

É na língua ou em português que o professor tem que dar aula? É nas duas, mas a escola não tem condição pois tem professor que só fala em português, que não é índio. O professor índio fala a língua e o português e tem as criança que só fala na língua. Os jovens índio fala as duas mas só estuda em português porque não tem material didático na língua. A escola tinha que ter as condições de ensinar também os jovens na língua. A língua e a cultura do índio não tem valor na escola (E.A. PROFESSOR DA ESCOLA TEKATOR DA ALDEIA MARIAZINHA).

<sup>184</sup> Texto extraído do Diário de Campo: Aldeia Mariazinha, 22 de Setembro de 2013.

Discorrendo acerca da valorização e utilização das línguas vernáculas na educação escolar indígena, Ruth Monserrat (2006, p. 142) assegura que "[...] normalmente não há compatibilidade semântica entre a educação escolar idealizada para a sociedade não indígena e a educação interna das culturas indígenas"; isto é, as línguas indígenas quando utilizadas na escola, em geral, veiculam conteúdos curriculares que são ou totalmente alheios às culturas, ou modificados e adaptados ao contexto indígena de uma maneira apenas superficial, confirmando, mais uma vez, o papel subordinado das línguas indígenas frente ao Português. A fala de um professor da escola Mãtyk é elucidativa e revela uma situação de conflito linguístico que avança para uma diglossia<sup>185</sup>, conforme o excerto 11 a seguir.

### Excerto 11<sup>186</sup>

[...] a língua portuguesa é mais importante do que a língua Apinajé dentro da escola mas não é isso que o índio quer. Mas na aldeia é a língua que é mais importante. A criança só fala a língua em casa com a família e só fala português quando vem pra escola. Tá ela não fala ainda mas vai ter que falar e escrever que os professor vão ensinar primeiro na língua no primeiro ano e depois no português com professor que não fala a língua. É muito difícil aprender assim. Mas tem que aprender português pra viver e trabalhar. Tudo é em português e nada é na língua. Precisa que a escola tenha também o material didático também na língua e também no português. Tem coisa que o índio tem que saber que só o índio sabe. Precisa ensinar a cultura do índio e a língua indígena na escola. É quando o currículo da escola tem que ser também um currículo da cultura e da língua indígena que e minha língua materna (W.S.A. PROFESSOR DA ESCOLA MÃTYK DA ALDEIA SÃO JOSÉ)<sup>187</sup>.

Conforme a fala do professor no excerto acima, língua e cultura indígenas são indissociáveis da escola. Agregar e incorporar a realidade das comunidades indígenas à escola, que é um domínio social alheio à vida nas aldeias, é uma exigência que professores, estudantes e comunidades indígenas fazem, cientes de que a hegemonia da língua e cultura não indígenas disseminam-se além das paredes da escola, com reflexos na vida da comunidade. Para enfrentar essa situação, os indígenas Apinajé reivindicam um direito constitucional, que reza uma

<sup>185</sup> Na concepção de Florian Coulmas (2014, p. 77-78), “A diglossia não é uma situação natural, mas um artefato historicamente contingente, como a escrita, e fortemente associado à escrita [...] Ela vai e vem, ainda que possa se tornar parte da cultura linguística e persistir por muito tempo”. Ademais, para apreender o aspecto dinâmico da diglossia, esse autor afirma que várias abordagens foram sugeridas, culminando com a noção de “contínuo diglósico” (SCHIFFMAN, 1977), que, sem dúvida, faz jus ao amplo espectro de situações sociolinguísticas que, ao longo dos anos, têm sido discutidas sob o rótulo de diglossia. Examinando cuidadosamente as particularidades de diglossia, Coulmas (2014), revela que apreendeu melhor as diversas maneiras como diferentes variedades são encarregadas de várias funções; são levadas a se desenvolver de diferentes modos, coexistindo numa situação estável; ou imergem numa fase volátil após ter se perpetuado por um longo tempo. Entretanto, Trask (2008, p. 80) simplifica o termo ao afirmar que diglossia é “[...] a especialização marcada de funções para duas variedades linguísticas dentro de uma mesma comunidade de fala”.

<sup>186</sup> Texto extraído do Diário de Campo: Aldeia São José, 20 de Setembro de 2013.

<sup>187</sup> Professor indígena formado em pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins UFT.

educação escolar indígena bilíngue e diferenciada, bem como a integração dos saberes e da cultura de cada povo no currículo que direciona as atividades didático-pedagógicas nas escolas das aldeias.

### 6.6. Propondo uma relação intercultural na sala de aula: epistemologia da Práxis

Como promover uma educação intercultural num contexto indígena, que se efetive numa práxis exponencial, não prescindindo das teorias que a validam? Essa foi uma pergunta que surgiu quando percebi o dilema dos indígenas Apinajé, em relação a uma educação que tem se caracterizado pela assimetria e tensão entre as culturas indígenas e não indígenas e as línguas Apinajé e Portuguesa. Dessa forma, foi identificado, nas aldeias e em suas escolas, junto aos professores e demais indígenas, elementos que são indicadores de um espaço sociocultural diferenciado que permitem perceber a questão da interculturalidade no contexto de uma educação também específica e diferenciada. Durante a pesquisa nas aldeias, observando o cotidiano dos indígenas, foi possível perceber que as tarefas do seu dia a dia se entrelaçam com as questões da escola. Nesse sentido, busquei identificar, na rotina de professores, estudantes e lideranças, uma percepção acerca do que eles entendem por educação intercultural, considerando que eles têm uma noção bem definida de sua cultura e do valor que esta tem para a educação. Segundo Eunice Dias de Paula (2000), existe um consenso de que a escola indígena deve ser intercultural, mas circulam ideias sobre o modo como essa interculturalidade se materializa no cotidiano de uma escola indígena. Segundo um professor Apinajé:

#### Excerto 12<sup>188</sup>

Se a cultura do índio não for estudada na escola a cultura do branco vai sempre ser mais importante pois é isso que é ensinado na escola, quando os livro didático na língua não tem, e muitas vezes os professor que não são índio só sabe ensinar a cultura do branco, na língua do branco o que é muito ruim para nossa cultura que deve ser ensinada junto com a cultura do branco. Se não for assim a educação vai ser só a do branco (D.W.C.A. PROFESSOR DA ESCOLA MÃTYK DA ALDEIA SÃO JOSÉ).

A percepção de uma educação intercultural para esse professor está vinculada à valorização, afirmação e importância que adquire a cultura de seu povo. Ademais, os professores e líderes Apinajé entendem que o desafio maior está em criar possibilidades para que o ensino na escola se estenda não somente aos conhecimentos acadêmicos universais, mas

<sup>188</sup> Texto extraído do Diário de Campo: Aldeia São José, 20 de Setembro de 2013.

alcance os saberes Apinajé que estão preservados pela oralidade, efetivando, assim uma educação realmente intercultural. Porém, as dimensões que fundamentam a interculturalidade na escola indígena são proporcionais às das escolas não indígenas. Nesse sentido, é pertinente apresentar os fundamentos da educação intercultural elencados pela UNESCO<sup>189</sup>, propondo três grandes princípios, quais sejam:

1. Que a Educação Intercultural respeite a identidade cultural do aluno através da oferta de uma educação de qualidade para todos; 2. Que essa Educação desenvolva em cada aluno o conhecimento cultural, conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para alcançar a participação plena e ativa na vida em sociedade. 3. Que seja uma Educação que forneça a todos os alunos a aquisição de conhecimentos, atitudes linguísticas e competências que lhes permitam contribuir para o respeito, a compreensão e a solidariedade entre as pessoas, grupos étnicos, sociais, culturais, religiosos e nações (UNESCO, 2006, p. 30). (Tradução minha).

Para que esses princípios sejam alcançados, a UNESCO determina que é fundamental a construção de currículos e materiais didáticos partindo dos conhecimentos e experiências dos alunos; um currículo que incorpore suas histórias, tecnologias, sistema de valores e demais aspirações sociais, econômicas e culturais; que forme os alunos para a compreensão e apreciação de seu patrimônio cultural; que promova o respeito pela identidade cultural dos alunos, sua língua, valores, fazendo uso dos recursos da cultura local. Dessa forma, a interação entre escola e comunidade, numa perspectiva intercultural, deve necessariamente priorizar o envolvimento dos alunos e de suas comunidades nos processos educativos através da redução de todas as formas de exclusão; o aprofundamento da integração que favoreça a educação; a promoção do respeito pela diversidade cultural; o desenvolvimento, a compreensão e o reconhecimento da alteridade absoluta do outro. Finalmente, a UNESCO (2006, p. 32-33), considera que na sua implementação, a Educação Intercultural deve contemplar uma variedade de dimensões e instrumentos, quais sejam: “[...] uma correta interação entre a escola e a comunidade; as línguas de ensino e a aprendizagem; os métodos de ensino; a formação dos professores; os materiais de ensino; e o currículo” (Tradução minha).

---

<sup>189</sup> UNESCO, *Guidelines on Intercultural Education* (2006). Disponível: <http://unesdoc.unesco.org/>: Acesso: 09-jun-2015. 12h51min.

## **6.7. Considerações finais**

Nesse capítulo, apresentei, dentre outras, aspectos teóricos e concepções epistemológicas de Letramento, Currículo, Educação Intercultural e Diversidade Cultural. Em relação a estas categorias, foram tecidas argumentações a partir daquilo que denomino “epistemologia da práxis”, quando dados empíricos, em diálogo com o corpo teórico em que me apoio, permitiram adiantar importantes constatações que serão retomadas nos capítulos seguintes. Ademais, foi confirmada a seguinte subasserção: O construto teórico do Letramento tem importantes contribuições a dar para a Educação Escolar Indígena Apinajé, tendo em vista a necessidade que os indígenas enfrentam em relação à implementação de um Currículo Bilíngue e Intercultural para as escolas de suas aldeias. Respondi, ademais, a seguinte pergunta de pesquisa: Quais as contribuições que o Letramento, em seu arcabouço teórico, proporciona à Educação Escolar Indígena Apinajé e à construção de um Currículo Bilíngue e Intercultural que a sustente? Também alcancei o objetivo específico de apresentar o construto teórico do Letramento, identificando contribuições para a Educação Escolar Indígena Apinajé e a construção de um Currículo Bilíngue e Intercultural.

No capítulo a seguir sistematizo, descrevo, discuto e analiso, à luz das teorias até aqui apresentadas, dados que favorecem identificar e atualizar o perfil sociolinguístico das comunidades indígenas Apinajé de São José e Mariazinha.

## **7. PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DAS COMUNIDADES INDÍGENAS APINAJÉ DAS ALDEIAS SÃO JOSÉ E MARIAZINHA**

### **7.1. Considerações iniciais**

Neste capítulo, respondo à seguinte pergunta de pesquisa: Qual o perfil sociolinguístico dos indígenas Apinajé das aldeias São José e Mariazinha? O objetivo específico é identificar, mediante os procedimentos da pesquisa etnográfica e sociolinguística, o perfil sociolinguístico dos indígenas Apinajé das comunidades de São José e Mariazinha. Busco, ademais, validar a subasserção de que os procedimentos da pesquisa etnográfica e sociolinguística, permitem identificar o perfil sociolinguístico dos indígenas Apinajé das aldeias pesquisadas. Nesse sentido, e mediatizada pelos princípios teóricos da Etnossociolinguística e parâmetros qualiquantitativos aplicamos, inicialmente, um questionário adaptado de Maher (2010) e Albuquerque (199; 2010), tendo como fundamentação um questionário sociolinguístico idealizado por Fishman (1967), quando foram entrevistadas pessoas com idade entre 8 (oito) e 40 (quarenta) anos ou mais, dos gêneros masculino e feminino. Esse procedimento possibilitou identificar o bilinguismo e o letramento<sup>190</sup> das comunidades. O intuito foi traçar parâmetros precisos que favoreçam uma proposta curricular, a partir da situação sociolinguística dos indígenas. Na seção seguinte, descrevo e analiso os dados da pesquisa, quando da aplicação do questionário. A finalidade foi perceber qual língua é falada, por quê, para quê e em que situação, identificando usos, funções, preferência e atitudes linguísticas, tanto da Língua Apinajé, a língua materna dos indígenas, quanto do Português, segunda língua falada por eles, resultado da situação de contato permanente com a sociedade nacional.

### **7.2. Domínios Sociais Apinajé: preferência e atitudes linguísticas num cenário Bilíngue e Intercultural**

Quando o intuito é estudar e entender usos e funções das línguas em situação de bilinguismo, é essencial a percepção conceitual acerca de domínios sociais e, por conseguinte, domínios linguísticos. Segundo Heloísa A. B. de Mello (2010), esse procedimento é importante porque permite compreender as funções das línguas em contato, identificando o falante bilíngue

---

<sup>190</sup> No capítulo 8 são apresentados e analisados os dados da pesquisa que identificam os letramentos no contexto indígena Apinajé.

em um *continuum situacional* no qual ele alterna mais de uma língua, desestabilizando a tese de que o domínio das línguas se estende a todas as situações. Para Melo (2010), um domínio social ou linguístico é uma situação particular, na qual ocorre uma interação verbal. Por exemplo, uma interação entre pessoas de uma mesma família pertence ao “domínio familiar”, enquanto uma interação entre professores e alunos pertence ao “domínio escolar”, e assim por diante. Fishman (1967) identifica como principais domínios sociais, casa, família, escola, igreja, trabalho, vizinhança e eventos socioculturais.

Com efeito, uma ou mais línguas podem coexistir em cada um desses domínios, dependendo dos falantes em interação, da efetiva relação que estabelecem entre si, dos assuntos discutidos, do grau de formalidade, ou não, bem como da situação e da função da interação. Mello (2010) amplia a discussão apresentado a noção de domínios linguísticos e sociais não restritos à delimitação de um local específico, mas envolto em uma situação macro, incluindo, de um modo geral, todas as relações socioculturais que permeiam a comunicação interpessoal. Nessa perspectiva, não somente os domínios sociais e linguísticos, mas também a motivação e as atitudes linguísticas, constituem o complexo fenômeno do bilinguismo, conforme as teorias de R. C. Gardner e W. E. Lambert (1972).

O Capítulo está organizado por seções na seguinte ordem: i) Universo da Pesquisa; ii) Domínios Sociais, preferência e atitudes linguísticas; iii) Comportamento linguístico, usos e funções das línguas em situação de uso; iv) Bilinguagem; v) Empréstimos linguísticos. Para uma efetiva compreensão optei por tabelas e gráficos descritivos. O intuito é facilitar a apreensão do texto mediante prática de um letramento multimodal. Segundo Rojo (2009), o letramento multimodal se manifesta nas relações estabelecidas entre imagem e texto verbal, linguagem verbal escrita e linguagem não verbal imaginética (complementaridade, sobreposição ou expansão). Essa interação entre linguagem verbal e não verbal é a característica principal da multimodalidade. Para Gunther Kress e Theo Van Leeuwen (2001), essa prática de letramento caracteriza-se pelo uso de diferentes modos semióticos no *design* de um evento, aliado à maneira particular em que esses eventos são combinados. Nesse sentido, Carey Jewitt (2011) entende que a multimodalidade, ao descrever abordagens que percebem a representação e a comunicação além da linguagem verbal, atende a uma gama de formas comunicacionais que tanto pode ser escrita quanto representada. De um modo ou de outro, a concepção de multimodalidade nesse capítulo está fortemente associada ao letramento indígena transcultural.



### 7.2.1. O Universo da Pesquisa

As aldeias indígenas Apinajé São José e Mariazinha somam um total de 669 pessoas, sendo que na primeira são 369 e na segunda, 300 indígenas. Participaram da pesquisa respondendo o questionário 145 pessoas, 90 em São José e 55 em Mariazinha. Segundo Fishman (1967), para obter dados precisos acerca das línguas em situação de uso é recomendado que a pesquisa alcance pelo menos 20% da população total. Nesse caso, foram 23% na São José e 20% na Mariazinha. As situações pesquisadas que descrevo e analiso foram: i) Facilidade Linguística; ii) Domínios Sociais; iii) Atitudes e comportamento linguísticos; iv) Usos e funções das línguas Apinajé e Portuguesa. O objetivo foi perceber a relação que os indígenas mantêm com as línguas em situação de contato, para identificar o tipo de bilinguismo que é praticado nas interações intergrupo e intragrupo. Outra etapa da pesquisa contou com a colaboração efetiva de duas professoras indígenas<sup>191</sup>, quando foram observadas as pessoas que moram nas aldeias enquanto elas participavam de várias situações, prestando atenção nas línguas usadas em diferentes ocasiões. As situações observadas<sup>192</sup> nos diversos domínios sociais permitiram perceber a bilinguagem dos indígenas, constatada pelas línguas e situação de uso. Nas tabelas a seguir estão os dados acerca da população pesquisada.

**Tabela 4. População Pesquisada: Aldeia São José**

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino	06	18	13	12	49	54
Feminino	05	20	11	05	41	46
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>38</b>	<b>24</b>	<b>17</b>	<b>90</b>	<b>100</b>

**Tabela 5. População Pesquisada: Aldeia Mariazinha**

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino	03	03	11	03	20	36
Feminino	05	14	11	05	35	64
<b>Total</b>	<b>08</b>	<b>17</b>	<b>22</b>	<b>08</b>	<b>55</b>	<b>100</b>

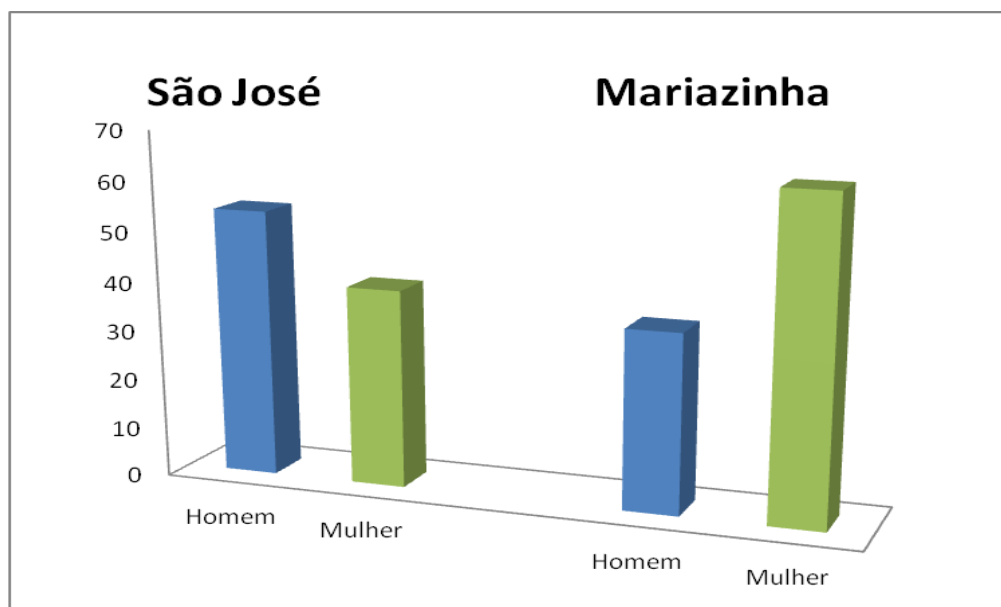
As comunidades de São José e Mariazinha representam aproximadamente 30% da população total dos Apinajé. Das 369 pessoas da aldeia São José, 48% são homens e 52% mulheres. Dentre as 90 pessoas que participaram da pesquisa nessa aldeia, 54% são homens e

<sup>191</sup> Professoras Ana Rosa Ribeiro Salvador Apinajé e Maria Célia Dias de Sousa Apinajé.

<sup>192</sup> Retomo o assunto ainda nesse capítulo.

46% mulheres. Na aldeia Mariazinha, do total de 300 pessoas que compõem a comunidade, 53% são homens e 47% mulheres. Dentre as 55 pessoas pesquisadas, 36% são homens e 64% mulheres. O gráfico 1 permite visualizar a distribuição dos indígenas por aldeia, considerando o gênero.

**Gráfico 1. População pesquisada: Aldeias São José e Mariazinha**



Conforme o gráfico 1 demonstra, na aldeia São José o índice de participantes da pesquisa do sexo masculino que respondeu ao questionário, foi superior em relação às mulheres. Já na Mariazinha a participação feminina superou a dos homens. Uma explicação que considero procedente é o fato de que, no ato da aplicação do questionário, não foi seguindo nenhum critério em relação à escolha de quem responderia. Isso porque todos se sentiam muito à vontade e se apresentavam voluntariamente para participar da pesquisa. Na comunidade de São José os homens foram mais desinibidos, enquanto em Mariazinha eram as mulheres quem mais se apresentavam, fazendo mesmo uma pequena fila. Após expor o universo da pesquisa, apresento a descrição e análise dos dados em relação às línguas faladas nos domínios sociais Apinajé, iniciando com a preferência linguística dos indígenas, buscando desvendar as particularidades das línguas em situação de uso, percebendo qual língua é falada, por quem, por que e para quê.

### **7.2.2. Domínios Sociais Apinajé: preferências e atitudes linguísticas**

Um domínio social é um construto sociocultural em contextos onde as intersubjetividades se manifestam mediadas pela interação intragrupo e intergrupo. Fishman (1967) identifica como domínio os eventos culturais que, por sua natureza social, ocorrem em

ambientes frequentados por grupos de pessoas pertencentes a diferentes culturas, podendo ser monolíngues ou não. Sendo assim, a preferência linguística dos falantes se configura como algo de muita relevância, pois ao preferir uma ou outra língua, o falante prioriza aquela que mais lhe convém, o que ocorre mediante uma escolha. Para Groesjan (1999), essa é uma ação que envolve aspectos psicolinguísticos, acionados a partir das configurações subjetivas do falante, que irão favorecer a aprendizagem num cenário bilíngue. Em relação às atitudes linguísticas, isto é, o sentimento das pessoas em relação à língua que fala, aspectos como a percepção de uma língua, por exemplo, ser eleita a “mais bonita”, “superior”, “de prestígio”, ou “feia”, “inferior”, “estigmatizada” em comparação a outra língua, permitem o enquadre da Sociolinguística numa concepção Inter e multidisciplinar, conforme Bell (2014) e Sousa (2015).

Com efeito, estudos como os de Melo (2001) identificam como o primeiro domínio social de uma comunidade ou indivíduo a casa, depois vem a escola, o trabalho e os eventos socioculturais, e os demais. Evocando o contexto da pesquisa, onde os indígenas são bilíngues, os domínios sociais estudados foram: casa, escola, vizinhança, trabalho, religião e eventos culturais os quais descrevo e analiso a seguir. Nesse momento, os participantes do estudo foram as pessoas circulando em diferentes espaços sociais das aldeias, casas, posto de saúde, escola e vizinhança. **Casa, Ikrê** na Língua Apinajé, é um domínio social que exerce uma função primordial na organização do grupo, conforme Nimuendajú (1983), Da Matta (1976) e Albuquerque (2008). Sendo assim a pergunta foi: **Qual língua você usa mais frequentemente para falar com os adultos em casa?** Os resultados estão nas tabelas 6 e 7 a seguir.

**Tabela 6. Língua falada com os adultos na Aldeia São José**

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Apinajé	06	18	12	12	45	92
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	00	00	00	04	08
Outras	00	00	01	00	00	00
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>18</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>49</b>	<b>100</b>
<b>Gênero</b>	FAIXA ETÁRIA				Total	%
<b>Feminino</b>	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinajé	05	20	11	05	40	97
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	00	00	00	01	03
Outras	00	00	01	00	00	00
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

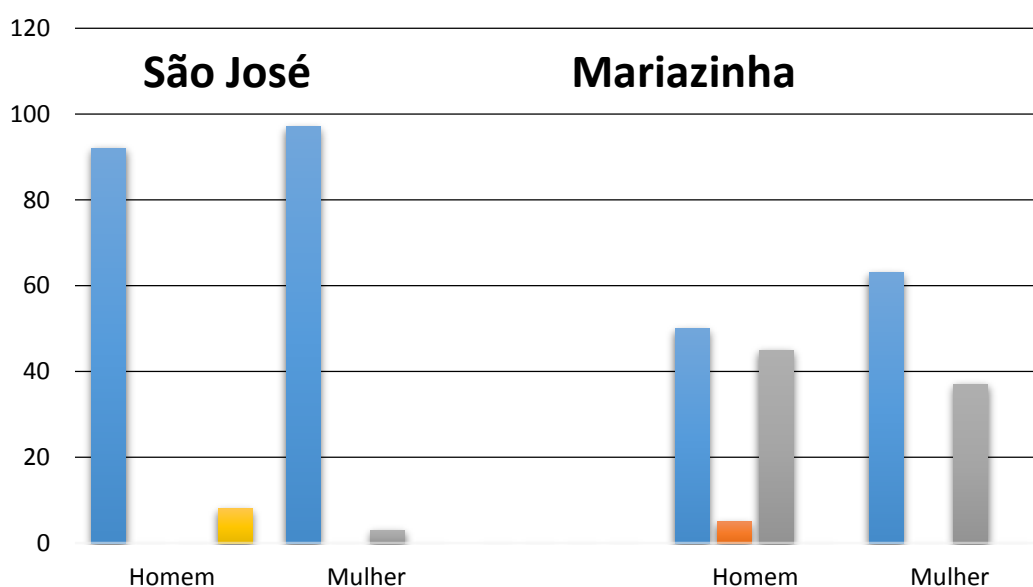
Os dados demonstram a vitalidade da língua materna na aldeia São José, pois 92% dos homens e 97% das mulheres se comunicam em Apinajé, enquanto 8% dos homens e 3% das mulheres em ambas as línguas. Na tabela 7 estão os dados referentes à aldeia Mariazinha.

**Tabela 7. Língua falada com os adultos na Mariazinha**

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Apinajé	02	01	06	01	10	50
Português	00	00	00	01	01	05
Ambas	01	02	05	01	09	45
Outras	00	00	00	00	00	00
<b>Total</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>11</b>	<b>03</b>	<b>20</b>	<b>100</b>
<b>Feminino</b>						
Apinajé	02	07	08	05	22	63
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	03	07	03	00	13	37
Outras	00	00	00	00	00	00
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Na Mariazinha a situação muda em relação à aldeia São José, quando 50% dos homens e 63% das mulheres usam sua língua materna, sendo que 45% dos homens e 37% das mulheres falam nas duas línguas, e 5% dos homens falam em Português. Isso ocorre, segundo Albuquerque (2008), porque nesta aldeia tem muitas famílias compostas por indígenas casados com não indígenas, o que favorece o uso da Língua Portuguesa de forma mais ostensiva. Os dados das tabelas 6 e 7 podem ser conferidos no gráfico 2 a seguir.

**Gráfico 2. Língua falada com os adultos nas aldeias São José e Mariazinha**



A leitura do gráfico 2, proporciona uma visão ampla da preferência linguística dos indígenas, quando falam com os adultos. Na aldeia São José, predominantemente, é usada a língua materna, tanto pelos homens quanto pelas mulheres. Na comunidade Mariazinha, além do alto índice de pessoas que falam as duas línguas, 45% dos homens e 37% das mulheres, há 5% dos homens que falam em Português, sendo esse um chefe de família que não é indígena. O estudo também identificou as línguas usadas para falar com as crianças no ambiente familiar. A pergunta foi: **Qual língua você usa mais frequentemente para falar com as crianças?** Os resultados podem ser conferidos nas tabelas 8 e 9.

**Tabela 8. Língua falada com as crianças na aldeia São José**

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Apinajé	06	18	12	12	45	92
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	00	00	00	00	00
Outras	00	00	01	01	02	08
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>18</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>49</b>	<b>100</b>
<b>Gênero</b>						
<b>Feminino</b>						
Apinajé	05	20	11	05	41	100
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	00	00	00	00	00
Outras	00	00	00	00	00	00
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

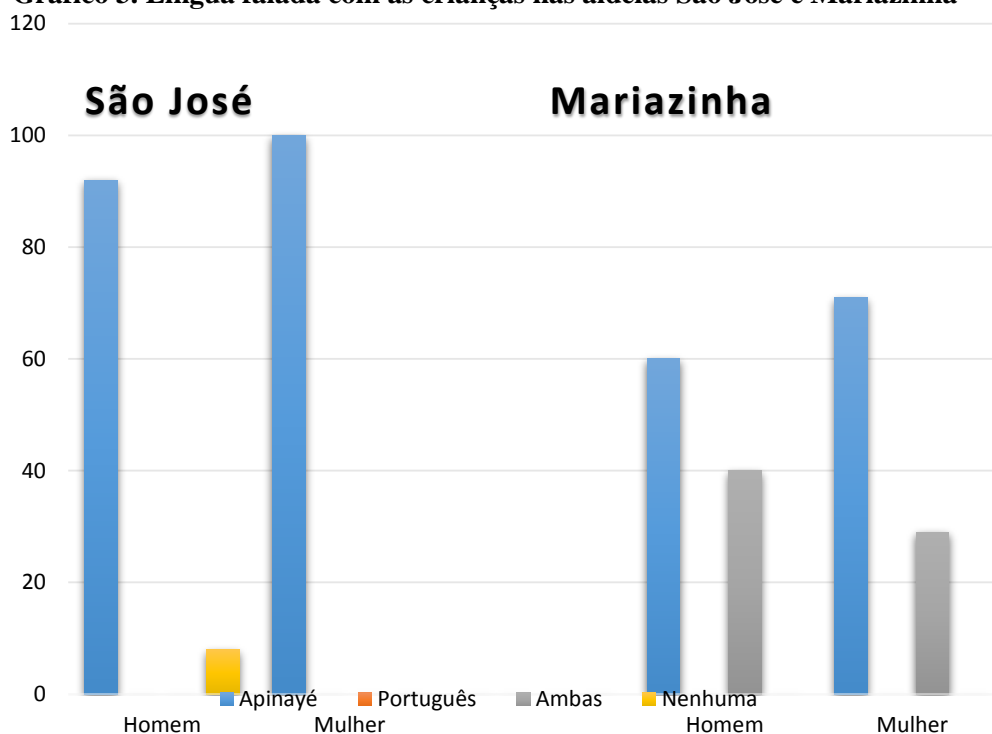
Os dados são reveladores e indicam que a língua materna é a língua das interações com as crianças, em casa, na aldeia São José, pois 92% dos homens e 100% das mulheres dela fazem uso, enquanto 8% dos homens não usam nenhuma das duas línguas, isto é, falam em outra língua, que não é nem Apinajé nem Português. Os resultados da Mariazinha estão na tabela 9.

**Tabela 9. Língua falada com as crianças na aldeia Mariazinha**

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Apinajé	02	01	06	03	12	60
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	01	02	05	00	08	40
Outras	00	00	00	00	00	00
<b>Total</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>11</b>	<b>03</b>	<b>20</b>	<b>100</b>
<b>Gênero</b>						
<b>Feminino</b>						
Apinajé	05	09	08	03	25	71
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	05	03	02	10	29
Outras	00	00	00	00	00	00
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Como se percebe, na aldeia Mariazinha, 60% dos homens e 71% das mulheres falam com as crianças em sua língua materna. Todavia, entre os homens 40% dos homens afirmaram usar as duas línguas, sendo que entre as mulheres o índice é de 29% que afirmaram falar em ambas as línguas. O gráfico 3 ilustra a preferência linguística dos indígenas de acordo com as tabelas 8 e 9.

**Gráfico 3. Língua falada com as crianças nas aldeias São José e Mariazinha**



Com efeito, a língua materna é a preferida pelas duas comunidades para falar com as crianças. O destaque fica por conta da aldeia Mariazinha, quando é expressivo o número de indígenas que afirmaram falar nas duas línguas, fator explicado porque existem famílias formadas por mãe indígena e pai não indígena, o que favorece que as conversações ocorram em ambas as línguas. Enquanto o pai fala com a criança em Português a mãe fala em Apinajé. Já em São José as crianças, por pertencerem a famílias formadas por casamento entre indígenas, até os seis anos de idade só falam a língua materna. Na família em que identificamos o pai Xerente e mãe Apinajé, ele fala em sua língua, Xerente, e ela em Apinajé. Não foi possível identificar a língua da criança porque esta era de colo.

Casa e família formam um domínio social de extrema relevância em qualquer sociedade. Entre os Apinajé não é diferente. Uma peculiaridade dos habitantes da aldeia São José é o monolinguismo das crianças na língua indígena, enquanto na Mariazinha o bilinguismo é mais presente. Ademais, as comunidades pesquisadas são plurilíngues, pois têm famílias com

peessoas que não falam em Apinajé, mas em outra língua indígena, por exemplo, Krikati. Porém, a preferência é pelo uso da língua materna nas interações entre adultos e crianças. Segundo Calvet (2008, p. 124), a análise da comunicação entre pessoas de uma mesma família que moram na mesma casa, pode ser classificada tanto na perspectiva da macrossociolinguística quanto da microssociolinguística. Nesse sentido, as teorias de Erving Goffman (1982) presente nos estudos de Bortoni-Ricardo (2014, p. 38-39) são elucidativas, ao considerar que estudos concernentes a grupos sociais dispostos por faixa etária e gênero, contemplados em uma análise macrossocial, há dimensões relativas à interação social que são negligenciadas, configurando, assim, uma microanálise<sup>193</sup>.

Outro domínio social pesquisado foi a vizinhança, conforme Fishman (1967) e Albuquerque (1999). Nesse sentido, a pergunta foi: **Qual língua você usa para falar com as pessoas da vizinhança?** Os resultados estão nas tabelas 10 e 11 a seguir.

**Tabela 10: Língua falada com os vizinhos na aldeia São José**

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Apinajé	06	15	11	11	43	88
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	02	01	01	04	08
Outras	00	01	01	00	02	04
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>18</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>49</b>	<b>100</b>
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Feminino</b>						
Apinajé	05	18	09	03	35	86
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	01	01	01	03	07
Outras	00	01	01	01	03	07
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

O intuito dessa pergunta, inicialmente, foi perceber qual a língua usada para falar com a vizinhança do entorno das aldeias, sitiantes ou fazendeiros que possivelmente mantivessem contato com os indígenas. Contudo, o que eles entendem por vizinho são os outros indígenas que moram nas casas ao lado. Nesse sentido, na aldeia São José 88% dos homens e 86% das mulheres falam em Apinajé, enquanto 8% dos homens falam em ambas as línguas e 8% em outra língua indígena. Entre as mulheres o índice de pessoas que falam uma outra língua indígena é de 7%. Vejamos como é a situação na Mariazinha.

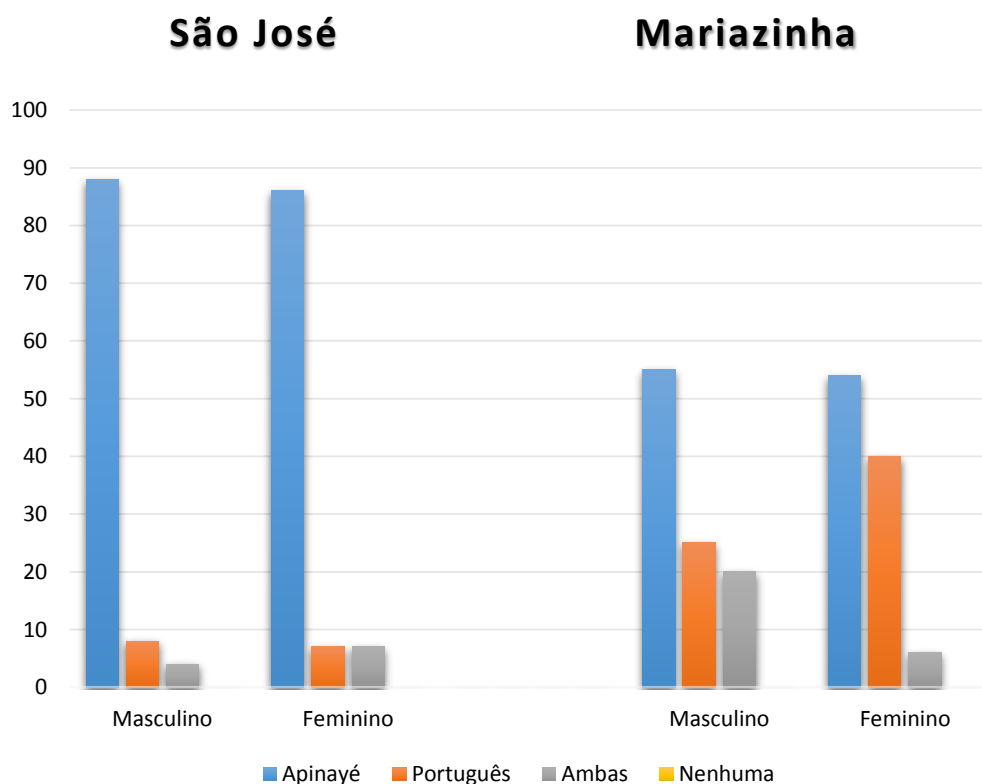
<sup>193</sup> Para aprofundamento do tema consultar Stella Maris Bortoni-Ricardo “Manual de Sociolinguística, capítulo III “A Micro e a Macrossociolinguística” (2014) p. 37-48.

Tabela 11. Língua falada com os vizinhos na aldeia Mariazinha

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Apinajé	01	01	06	03	11	55
Português	02	00	03	00	05	25
Ambas	02	02	00	00	04	20
Outras	00	00	00	00	00	00
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>03</b>	<b>09</b>	<b>03</b>	<b>20</b>	<b>100</b>
<b>Feminino</b>						
Apinajé	02	07	07	03	19	54
Português	00	02	00	00	02	06
Ambas	03	05	04	02	14	40
Outras	00	00	00	00	00	00
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

A comunicação dos Apinajé de Mariazinha com seus vizinhos ocorre majoritariamente na língua indígena e também em Português. Dentre os homens, 55% afirmaram falar em Apinajé, 25% na Língua Portuguesa, enquanto 20% afirmaram falar em ambas. Entre as mulheres, 54% usam sua língua materna, 40% as duas e 6% Português. O gráfico 4, a seguir, ilustra os dados das tabelas 10 e 11.

Gráfico 4. Língua da vizinhança





Como pode se constatar pelo gráfico 4, no domínio social vizinhança a comunidade de São José faz ostensivamente uso de sua língua materna para se comunicar com outros indígenas. Segundo Albuquerque (2011) e Almeida (2011), isso ocorre porque essa comunidade vem – em detrimento da situação de contato mais intenso com a sociedade não indígena – realizando esforços para manter viva a língua e a cultura de seus ancestrais, por exemplo, incentivando casamentos entre os indígenas de sua etnia e praticando algumas pinturas corporais. Já na aldeia Mariazinha, o índice de pessoas que falam nas duas línguas para se comunicar com os vizinhos é reveladora de uma situação que vem, progressivamente, interferindo nos aspectos linguísticos dessa comunidade. Já em 1999 uma incidência maior de falantes da Língua Portuguesa foi identificado por Albuquerque (1999). Em 2011 averigui<sup>194</sup> que 50% dos homens e 29% das mulheres utilizavam as línguas Apinajé e Portuguesa para se comunicarem com os vizinhos. Os casamentos mistos entre indígenas e não indígenas e a presença de congregações evangélicas nessa aldeia, são fatores determinantes para tal ocorrência.

Outro domínio social pesquisado foi o trabalho, considerado por Fishman (1967) como de máxima importância, e deve ser considerado ao se estudar situações sociolinguísticas em comunidades minoritárias. Ademais, as relações estabelecidas nesse ambiente precisam levar em conta fatores extralinguísticos, como gênero e idade dos falantes, aspectos que podem interferir no uso de uma ou outra língua na situação de contato estabelecida nas interações. Nas comunidades pesquisadas esse contato se efetiva nas relações interculturais mantidas com a sociedade não indígena, causa e efeito de um bilinguismo compulsório (MAHER, 2010), produzido pela forçosa necessidade de comunicação, sendo o trabalho um domínio tanto social quanto linguístico (MELO, 2001). Isso ocorre porque as relações intergrupo são efetivamente relações linguísticas, com eventos bilíngues, um bilinguismo imposto pela condição hegemônica da Língua Portuguesa. Nesse sentido, a pergunta foi: **Qual língua você usa para se comunicar no trabalho?** Os resultados estão nas tabelas 12 e 13.

**Tabela 12. Língua usada no Trabalho na aldeia São José**

Gênero Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinajé	06	13	06	07	32	65
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	05	07	05	17	35
Outras	00	00	00	00	00	00
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>18</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>49</b>	<b>100</b>

<sup>194</sup> Dissertação de Mestrado. A Educação Escolar Apinajé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural: Um Estudo Sociolinguístico das Aldeias São José e Mariazinha - Araguaína: [s.n], 2011. 197f. Disponível: [www.uft.edu.br](http://www.uft.edu.br).

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Feminino</b>						
Apinajé	05	12	06	02	25	61
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	08	05	03	16	39
Outras	00	00	00	00	00	00
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

O trabalho como domínio social no contexto indígena Apinajé foi considerado a partir das atividades próprias na aldeia, como a roça e a escola, uma vez que esta última apresenta-se como um importante local onde se trabalha, desde que os indígenas atuam tanto como professores, quanto como merendeiras e vigilantes. Também foi considerado o trabalho de compra e venda mantido com o centro urbano de Tocantinópolis, com destaque para a venda das amêndoas do coco de babaçu, pois nesta cidade existe uma fábrica de manufatura desse produto. Nesse sentido, a pesquisa revelou que na aldeia São José 65% dos homens e 61% das mulheres usam a língua indígena, enquanto ambas são usadas por 35% dos homens e 39% das mulheres. A situação em Mariazinha está na tabela 13 a seguir.

**Tabela 13. Língua usada no Trabalho na aldeia Mariazinha**

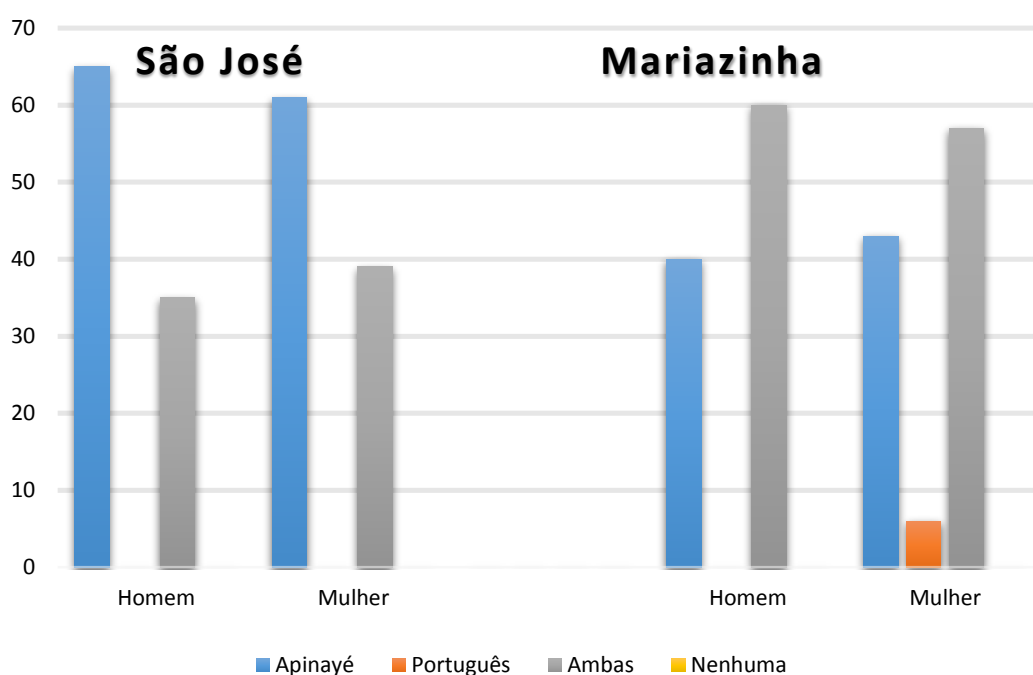
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Apinajé	01	01	05	01	08	40
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	02	02	06	02	12	60
Outras	00	00	00	00	00	00
<b>Total</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>11</b>	<b>03</b>	<b>20</b>	<b>100</b>
<b>Feminino</b>						
Apinajé	02	06	05	02	15	43
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	03	08	06	03	20	57
Outras	00	00	00	00	00	00
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Na aldeia Mariazinha, o uso da língua indígena é feito por 40% dos homens e 43% das mulheres, sendo que usam ambas 60% dos homens e 57% das mulheres. Nas situações de exercício do trabalho, nas aldeias, a escola é um local bilíngue para os professores indígenas, enquanto a roça é um ambiente monolíngue em sua língua materna. Nas relações de venda e compra de produtos os indígenas afirmam usar as duas línguas.

Na sociedade Apinajé as famílias constituídas por casamentos entre indígenas e não indígenas, e também as agências de contato, contribuem para uma convivência mais intensa com falantes da Língua Portuguesa. Acrescente-se que, tanto na aldeia São José quanto na

Mariazinha, há alguns servidores públicos, como professores, merendeiras, vigias e funcionários dos postos de saúde, que interagem com maior frequência com as pessoas da sociedade não indígena. No caso dos trabalhadores que são servidores públicos, todos estão lotados em suas respectivas aldeias, a serviço de sua comunidade e quando estão trabalhando, exceto na escola, falam em Apinajé. Entretanto, em algumas situações, usam ambas as línguas, tal como em reuniões de trabalho com a participação de servidores falantes do Português. Comunicam-se também nesta língua com os administradores da FUNAI, assessores de educação escolar e nas relações comerciais. Mas há indígenas, principalmente jovens, que desempenham suas funções fora da aldeia, como é o caso de estudantes que fazem estágio na Caixa Econômica Federal em Tocantinópolis. O Gráfico 5 apresenta em detalhes os dados das tabelas 12 e 13.

**Gráfico 5. Língua usada no Trabalho**



Com efeito, na aldeia São José os servidores públicos que prestam serviços são indígenas, com exceção de funcionários da FUNAI e dos professores não indígenas que, no entanto, não moram na aldeia, onde permanecem apenas durante o horário de trabalho. Os outros docentes são indígenas e usam, na escola, ambas as línguas, embora utilizem mais a língua materna. No quadro de funcionários dessa aldeia, há funcionárias não indígenas, que ocupam o cargo de auxiliar de enfermagem e uma professora que é responsável pela coordenação da escola. O diretor da escola é um professor indígena. Na aldeia Mariazinha, no posto de saúde, os servidores são indígenas e não indígenas sendo que, dentre estes últimos,

está o coordenador da escola. Porém, o diretor é indígena, mas há professores não indígenas que só interagem com os alunos e demais pessoas da comunidade na Língua Portuguesa.

Nesse sentido, fora os trabalhos desenvolvidos por força de cargos públicos, a grande maioria das atividades dos Apinajé é produtiva e está ligada à subsistência do grupo, e constituem ocasiões para o uso exclusivo da língua materna, ou seja, nas relações intragrupo, nas relações de trabalho dentro das aldeias, a língua usada é Apinajé, principalmente na aldeia São José. Na aldeia Mariazinha, onde o uso da Língua Portuguesa é mais recorrente, os indígenas fazem uso dessa língua quando se relacionam com pessoas não indígenas, ou de ambas, quando estão nas festas próprias da comunidade, e também nas famílias formadas por indígenas e não indígenas. A divisão de trabalho desse povo tem seus critérios próprios. Enquanto os homens pescam, caçam, constroem suas casas, cultivam suas roças, as mulheres, além das suas tarefas domésticas, confeccionam artesanatos, colhem milho, feijão, frutas silvestres etc. Em todas estas situações, o contato dos Apinajé da aldeia Mariazinha com a sociedade não indígena é mais intenso do que na aldeia São José.

Outro domínio social pesquisado foi a religião. Segundo Grosjean (1999) e Rockwell (2010), a religião é um domínio social e, de acordo com Nimuendajú (1983) e Da Matta (1976), na sociedade Apinajé essa é uma prática que se manifesta por meio dos rituais fúnebres, revelando aspectos da cosmologia indígena. Sendo assim, a pergunta foi: **Qual língua você usa para rezar e/ou orar?** Os resultados estão nas tabelas 14 e 15.

**Tabela 14. Língua da Religião na aldeia São José**

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Apinajé	03	12	08	08	31	63
Português	01	01	03	01	06	12
Ambas	02	05	02	03	12	25
Outras	00	00	00	00	00	00
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>18</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>49</b>	<b>100</b>
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Feminino</b>						
Apinajé	02	10	07	04	23	56
Português	01	03	01	00	05	12
Ambas	02	07	03	01	13	32
Outras	00	00	00	00	00	00
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

A interferência do domínio social Religião na cultura indígena Apinajé se manifesta mais eloquentemente devido, dentre outros fatores, à presença de ações promovidas por igrejas evangélicas e também católicas. Nas aldeias há, inclusive, congregações de algumas

denominações cristãs, interferindo na cosmologia dos indígenas. Em relação à língua que os indígenas da comunidade de São José utilizam para suas rezas e orações, 63% dos homens o fazem na Língua Apinajé, 25% em ambas e 12% na Língua Portuguesa. Já entre as mulheres, 56% optam por sua língua materna, 32% preferem ambas e 12% o Português. Na Mariazinha a situação pode ser conferida na tabela 15.

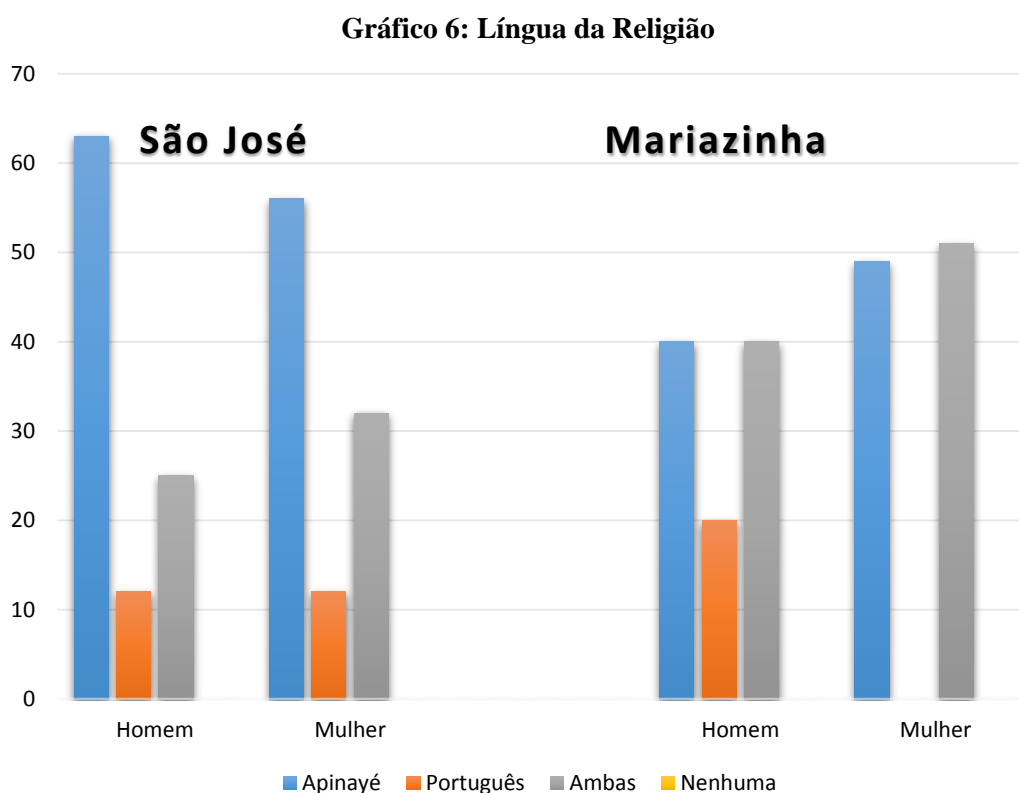
**Tabela 15: Língua da Religião na aldeia Mariazinha**

<b>Gênero</b>	<b>FAIXA ETÁRIA</b>				<b>Total</b>	<b>%</b>
	<b>8-12</b>	<b>13-18</b>	<b>19-39</b>	<b>40 e mais</b>		
<b>Masculino</b>						
Apinajé	01	01	05	01	08	40
Português	01	00	02	01	04	20
Ambas	01	02	04	01	08	40
Outras	00	00	00	00	00	00
<b>Total</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>11</b>	<b>03</b>	<b>20</b>	<b>100</b>
<b>Gênero</b>	<b>FAIXA ETÁRIA</b>				<b>Total</b>	<b>%</b>
<b>Feminino</b>	<b>8-12</b>	<b>13-18</b>	<b>19-39</b>	<b>40 e mais</b>		
Apinajé	03	06	06	02	17	49
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	02	08	05	03	18	51
Outras	00	00	00	00	00	00
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Na aldeia Mariazinha, 40% dos homens e 49% das mulheres usam somente a língua indígena nas rezas e orações, enquanto 40% dos homens e 51% das mulheres usam ambas, evidenciando uma preferência pela Língua Apinajé em consonância com a Língua Portuguesa. Para Grosjean (1999), em atividades religiosas é recorrente que os falantes bilíngues se expressem em sua língua materna, fator esse que se associa a questões psicolinguísticas, com um forte apelo emocional.

Com efeito, os Apinajé das aldeias São José e Mariazinha costumam rezar ou orar e isso ocorre, tanto na língua indígena quanto em Português. Como se percebe, o bilinguismo é uma realidade nas práticas religiosas dos habitantes femininos das aldeias São José e Mariazinha, sendo que, nesta última, está mais presente entre as mulheres de 13 a 39 anos, enquanto na aldeia São José, a maioria está entre os homens de 13 a 40 anos e mais. Segundo Bortoni-Ricardo (2014), fatores não linguísticos tais como gênero e faixa etária, bem como o contexto em que isso ocorre, têm estreita relação com a preferência linguística dos falantes em seus domínios sociais, com destaque para a religião. Para Grosjean (1999), geralmente pessoas bilíngues rezam ou oram no idioma em que eles aprenderam esses comportamentos. Como a cultura dos Apinajé agrega práticas religiosas tanto de sua realidade quanto da realidade não

indígena, suas atitudes se dão nas duas línguas que eles falam. O gráfico 6 apresenta os dados mais enfaticamente.



Diante de tudo que argumentamos até aqui, apresento, a seguir, os eventos culturais que perpassam a fronteira étnica dos Apinajé. Ricardo Batista de Oliveira (2009), descreve um evento cultural como aquele que envolve, como temática principal, algum setor das artes ou os usos e costumes de um povo, que se realizam periodicamente, podendo durar algumas horas, dias ou mesmo semanas. Ademais, os eventos culturais são vistos por Fishman (1967) como um expressivo domínio social em contextos interculturais indígenas, e destacam-se pela complexidade de suas manifestações, como é o caso das festas tradicionais. Na sociedade Apinajé, um evento cultural cercado de significados é a "Corrida da Tora", que acontece anualmente. Os rituais de nascimento, casamento e morte, também estão presentes no cotidiano das comunidades, e suas realizações ocorrem sempre em um domínio social, por exemplo, casa, aldeia e eventos culturais. Nesse sentido perguntei: **Qual a língua que você fala nas festas tradicionais de sua aldeia?** As tabelas 16 e 17 apresentam os resultados.

Tabela 16. Língua das Festas Tradicionais na aldeia São José

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Apinajé	04	13	10	07	34	69
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	02	05	03	05	15	31
Outras	00	00	00	00	00	00
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>18</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>49</b>	<b>100</b>
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Feminino</b>						
Apinajé	05	15	07	04	31	76
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	05	04	01	10	24
Outras	00	00	00	00	00	00
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

Nas comemorações das festas tradicionais as comunidades São José e Mariazinha usam a língua materna e também a Língua Portuguesa para se comunicarem. Na aldeia São José, 69% dos homens e 76% das mulheres afirmam falar em Apinajé. Ambas as línguas são faladas por 31% dos homens e 24% das mulheres dessa mesma aldeia. Essa ocorrência, na aldeia Mariazinha, está detalhada na tabela 17, a seguir.

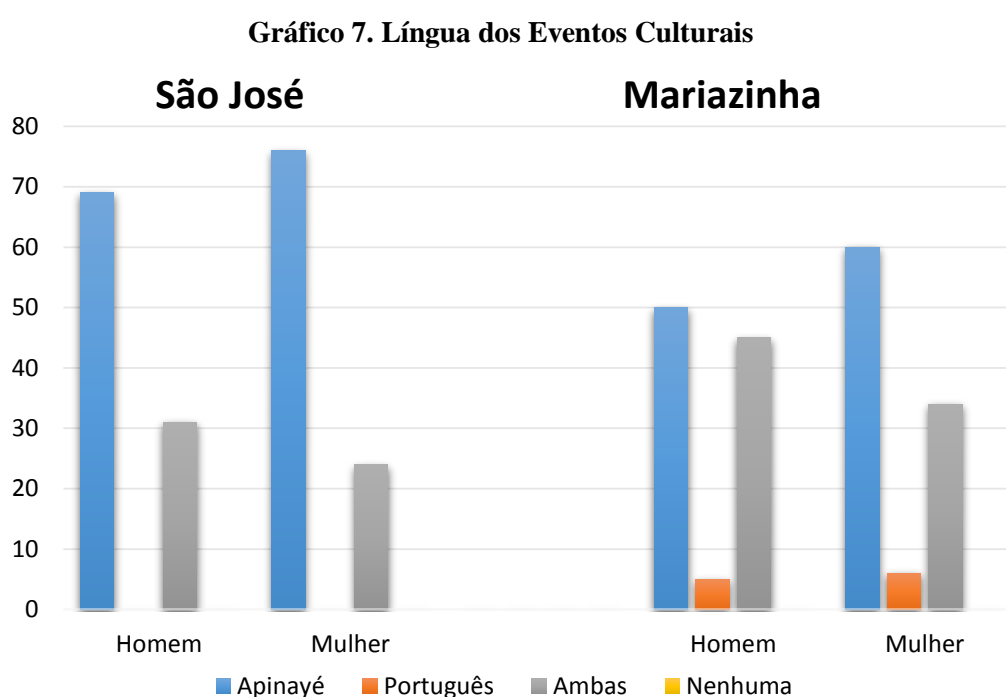
Tabela 17. Língua das Festas Tradicionais na aldeia Mariazinha

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Apinajé	01	01	07	01	10	50
Português	01	00	00	00	01	05
Ambas	01	02	04	02	09	45
Outras	00	00	00	00	00	00
<b>Total</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>11</b>	<b>03</b>	<b>20</b>	<b>100</b>
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Feminino</b>						
Apinajé	02	08	08	03	21	60
Português	00	02	00	00	02	06
Ambas	03	04	03	02	12	34
Outras	00	00	00	00	00	00
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Na aldeia Mariazinha, 60% das mulheres e 50% dos homens preferem se comunicar em sua língua materna, durante os eventos festivos na aldeia. No entanto, o uso da Língua Portuguesa junto com a Língua Apinajé é expressivo, pois 45% dos homens e 34% das mulheres assim procedem, além de 5% dos homens e 6% das mulheres que afirmaram falar em somente em Português. Segundo Albuquerque (1999) e Almeida (2011), a relação permanente que os indígenas mantêm com a sociedade nacional, falantes da Língua Portuguesa, em diversas atividades de seu cotidiano, os leva a convidarem pessoas das cidades de seu entorno para as

festas que realizam nas aldeias. É um momento também que favorece a presença de pesquisadores que estão trabalhando com as comunidades, como foi o meu caso.

A descrição e análise da situação sociolinguística dos indígenas Apinajé das aldeias São José e Mariazinha, a partir do uso linguístico nos domínios sociais casa, vizinhança, trabalho, religião e eventos culturais, permitem afirmar que os indígenas são bilíngues. Maher (2007, p. 77-78) classifica como bilíngue a pessoa que consegue se comunicar com outra fazendo uso de mais de uma língua. Para essa autora, o falante bilíngue não precisa ser aquele “idealizado”, que tem capacidade igual nos dois idiomas mas se fazer entender e entender o que o falante de outra língua está dizendo. Vejamos os dados no gráfico 7 a seguir.



Com efeito, a competência comunicativa dos indígenas, pessoas bilíngues em Apinajé e Português, se manifesta em diferentes eventos e ocorrências. Segundo Bortoni-Ricardo (2014, p. 88), “[...] a competência comunicativa é o que habilita o falante a comunicar-se de modo aceitável com qualquer interlocutor de seu grupo social, ou da sociedade mais ampla, investido de qualquer papel social que lhe for atribuído”. Nesse sentido, apresento, na sequência, o comportamento, as atitudes, os usos e as funções, das línguas Apinajé e Portuguesa faladas pelos indígenas das comunidades de São José e Mariazinha de acordo com os domínios sociais onde isso ocorre. Ademais, um dos domínios sociais Apinajé em que a Língua Portuguesa exerce muita influência, é a escola. Sendo assim, a pergunta foi: **Qual língua a escola deve ensinar?** As tabelas 18 e 19 apresentam os resultados.



Tabela 18. Língua que a escola deve ensinar na aldeia São José

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Apinajé	02	05	05	05	17	35
Português	00	03	00	00	03	06
Ambas	04	10	08	07	29	59
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>18</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>49</b>	<b>100</b>
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Feminino</b>						
Apinajé	02	05	04	02	13	32
Português	00	02	00	00	02	05
Ambas	03	13	07	03	26	63
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

A preferência pelo ensino das línguas Apinajé e Portuguesa na escola é expressiva. Isso está evidente quando, na aldeia São José se posicionaram favoráveis ao ensino apenas de língua indígena, 35% dos homens e 32% das mulheres, sendo que para o ensino de ambas o índice entre os homens é de 59% e 63% entre as mulheres. Em relação ao ensino somente da Língua Portuguesa, apenas 6% dos homens e 5% das mulheres afirmaram sim. Vejamos as respostas dos indígenas da comunidade Mariazinha.

Tabela 19. Língua que a escola deve ensinar na aldeia Mariazinha

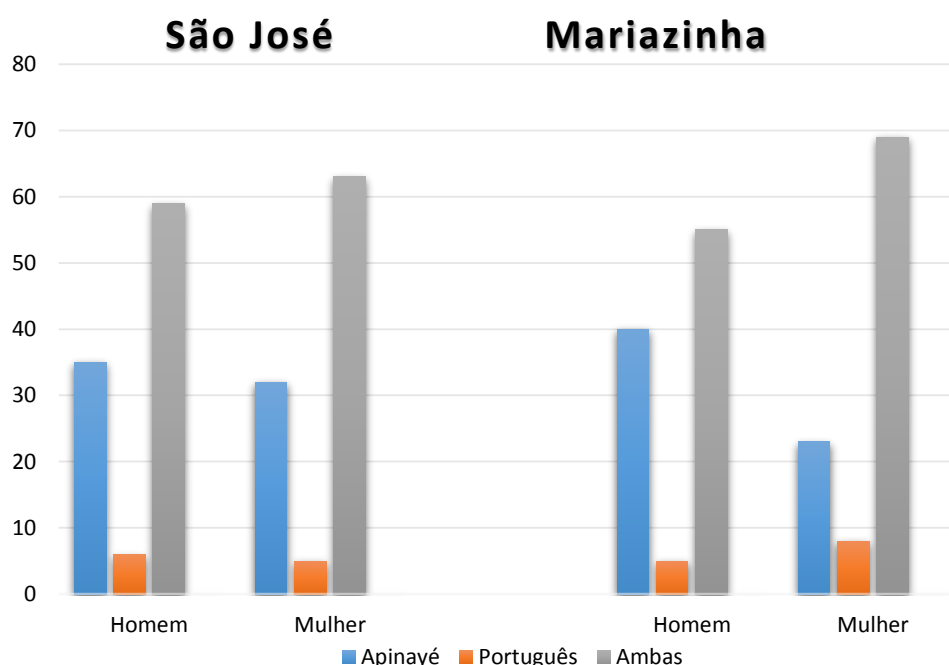
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Apinajé	01	02	05	00	08	40
Português	00	01	00	00	01	05
Ambas	02	00	06	03	11	55
<b>Total</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>11</b>	<b>03</b>	<b>20</b>	<b>100</b>
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Feminino</b>						
Apinajé	01	02	03	02	08	23
Português	01	02	00	00	03	08
Ambas	03	10	08	03	24	69
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Na aldeia Mariazinha, 40% dos homens e 23% das mulheres preferem que seja ensinada a Língua Apinajé, enquanto 55% dos homens e 69% das mulheres preferem ambas. A prioridade pela Língua Portuguesa foi expressa apenas por 5% dos homens e 8% das mulheres.

Como se percebe, a preferência dos indígenas de Mariazinha em relação à língua que deve ser ensinada na escola é tanto a língua indígena quanto a Língua Portuguesa. Ademais, a escola é um dos domínios sociais indígenas mais vulneráveis à incidência da Língua Portuguesa. Isso porque o material didático é nessa língua, a maioria dos professores não são indígenas e são monolíngues em Português. Segundo Maher (2006), essa é uma problemática

enfrentada por muitos povos indígenas no Brasil, e para enfrentar tal situação, as comunidades precisam formar seus próprios professores para estarem à frente das classes em todos os níveis da escolarização. No caso dos Apinajé, há professores que têm somente o Ensino Médio, alguns são formados em Pedagogia, outros são formados ou estão em fase de formação num curso de Licenciatura Intercultural na Universidade Federal de Goiás (UFG) em Goiânia. Além desses, tem um curso de formação continuada para capacitação dos professores indígenas, promovido pela Secretaria de Educação do estado do Tocantins, que acontece anualmente. Vejamos como estão dispostos os dados das tabelas 18 e 19 no gráfico 8 a seguir.

**Gráfico 8. Língua que a escola deve ensinar**



Com efeito, a escola tem uma aceitação unânime pelos Apinajé e a preferência por sua língua materna para ser ensinada nesse domínio social é incontestável. Porém, atualmente nas escolas o ensino dessa língua é prejudicado não somente pela falta de material didático, mas também pelas lacunas em relação à formação dos professores. Quando os professores indígenas têm uma graduação, a maioria formou-se em cursos preparados para formação docente de não indígenas. Conforme afirmei anteriormente, alguns professores se deslocam para Goiânia, onde a UFG oferece um curso de Licenciatura Intercultural Indígena<sup>195</sup>. Contudo, a formação desse professor no que diz respeito ao estudo da Língua Apinajé, é problemática, principalmente

<sup>195</sup> O curso atende os seguintes povos: Apinajé; Canela; Gavião; Guajajara; Javaé; Kamaiurá; Karajá; Karajá-Xambioá; Krahô; Krikati; Tapirapé; Tapuio; Xacriabá; Xavante; Xerente. Fonte: <https://intercultural.letras.ufg.br/p/1283-povos-participantes>. Acesso: 24-Mai-2015. 22h17min.

porque o curso não tem professores especializados nessa língua. Buscando perceber a preferência linguística dos indígenas em relação ao estudo, perguntei: **Qual é a língua em que você prefere estudar?** Vejamos as tabelas 20 e 21 e o gráfico 9.

**Tabela 20. Língua preferida para estudar na aldeia São José**

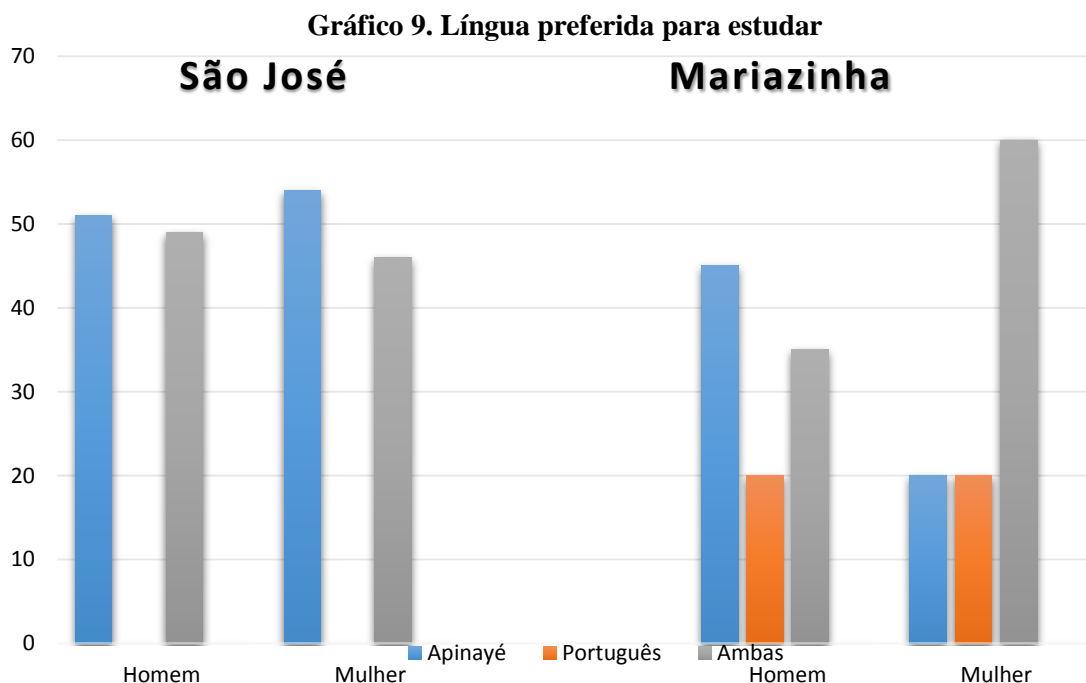
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Apinajé	04	10	06	05	25	51
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	02	08	07	07	24	49
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>18</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>49</b>	<b>100</b>
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Feminino</b>						
Apinajé	04	10	05	03	22	54
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	01	10	06	02	19	46
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

A escola no contexto indígena Apinajé é um domínio social onde a Língua Portuguesa é majoritária. Não obstante, a pesquisa constatou que as comunidades têm um interesse significativo pelo uso de sua língua materna quando se trata dos estudos. Isso porque na aldeia São José 51% dos homens e 54% das mulheres assim se manifestaram. A Língua Portuguesa é preferida, mas junto com a Língua Apinajé, uma vez que nenhum dos participantes da pesquisa expressou preferência somente em Português, sendo que 49% dos homens e 46% das mulheres preferem ambas. Vejamos o que responderam os indígenas da aldeia Mariazinha.

**Tabela 21. Língua preferida para estudar na aldeia Mariazinha**

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Apinajé	01	01	06	01	09	45
Português	00	01	02	01	04	20
Ambas	02	01	03	01	07	35
<b>Total</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>11</b>	<b>03</b>	<b>20</b>	<b>100</b>
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Feminino</b>						
Apinajé	01	03	02	01	07	20
Português	01	03	02	01	07	20
Ambas	03	08	07	03	21	60
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Na Mariazinha, 45% dos homens e 20% das mulheres preferem estudar em sua língua materna, 35% dos homens e 60% das mulheres elegem as duas línguas, e 20% (de homens e mulheres) preferem a Língua Portuguesa. Vejamos como se dispõem os dados no gráfico 9.



Com efeito, a Língua Apinajé é muito requisitada pelos indígenas das aldeias São José e Mariazinha para estudar. Entretanto, é expressivo o total daqueles que preferem esta e a Língua Portuguesa simultaneamente. Isso ocorre porque o material escolar que os indígenas usam é monolíngue em Português, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Segundo Hamel (1988) e Maher (2006), um problema enfrentado pelas escolas indígenas é a ausência de material didático nas línguas de origem dos estudantes, o que pode ser resolvido ao se instituir Currículo que seja bilíngue e Intercultural, onde o material didático também seja bilíngue.

Até aqui apresentamos a preferência linguística dos indígenas Apinajé a partir dos domínios sociais. Na seção a seguir o foco são as atitudes, o comportamento e as funções em relação ao uso das línguas em interação, Apinajé e Português.

### 7.2.3. Atitudes Linguísticas: comportamento usos e funções

Uma língua não é um mero instrumento de comunicação. Segundo Calvet (2009), as relações estabelecidas entre falantes de uma ou mais línguas não é a de um utensílio do qual se

lança mão quando se tem necessidade e que se deixa de lado em seguida. Para Calvet (2009, p. 65), “[...] as relações que temos com nossas línguas e com a dos outros não são bem assim, pois, não tiramos o instrumento-língua de seu estojo quando temos necessidade de nos comunicar, para em seguida devolvê-lo ao seu estojo como pegamos um martelo quando precisamos pregar um prego” (CALVET, 2009, p. 65). Antes, existe um conjunto de sentimentos e de atitudes de cada pessoa para com a sua língua, para com as línguas em contato, e para com aqueles que delas fazem uso, que torna inconsistente a ideia da língua como mera ferramenta de comunicação.

Nesse sentido, e para determinar o perfil sociolinguístico das comunidades, foi necessário entender as atitudes, o comportamento e os sentimentos dos indígenas em relação às línguas em situação de bilinguismo. Tais informações demonstram a importância dada a uma ou outra língua, revelando um comportamento linguístico que pode favorecer o entendimento acerca do uso da língua indígena ou do Português. Assim sendo, perguntei: **Qual língua é a mais bonita?** Os resultados estão nas tabelas 22 e 23.

**Tabela 22. Língua considerada mais Bonita na aldeia São José**

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Apinajé	04	12	08	05	29	59
Português	01	03	02	02	08	16
Ambas	01	03	03	05	12	25
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>18</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>49</b>	<b>100</b>
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Feminino</b>						
Apinajé	05	10	05	04	24	58
Português	00	05	02	00	07	17
Ambas	00	05	04	01	10	25
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela 22 demonstram uma atitude positiva dos indígenas da aldeia São José em relação à sua língua materna, pois 59% dos homens e 58% das mulheres consideram-na mais bonita do que o Português. Segundo Grosjean (1999), o sentimento positivo do falante de uma língua que não tem muito prestígio no cenário nacional, aciona aspectos psicolinguísticos, atuando nas subjetividades, com resultados importantes numa situação de confronto entre uma língua minoritária a uma língua hegemônica, como ocorre na sociedade Apinajé. Outro dado importante é que 25% dos homens e também das mulheres afirmaram que as duas línguas são bonitas igualmente, enquanto 16% dos homens e 17% das mulheres acham que é a Língua Portuguesa. A relevância dessa constatação está no fato de que, ao verem outra

língua que não a indígena como mais bonita, os falantes podem, aos poucos, deixar de falar a Língua Apinajé. Segundo Almeida (2011, 2012), uma questão a ser considerada nesse contexto diz respeito ao sentimento de pertença das comunidades indígenas que, por serem minoritárias, apresentam, em relação à língua da sociedade majoritária, preferências e atitudes que os levem a se sentirem aceitos, motivados, por exemplo, pela necessidade de um emprego. Na aldeia Mariazinha a situação pode ser percebida na tabela 23.

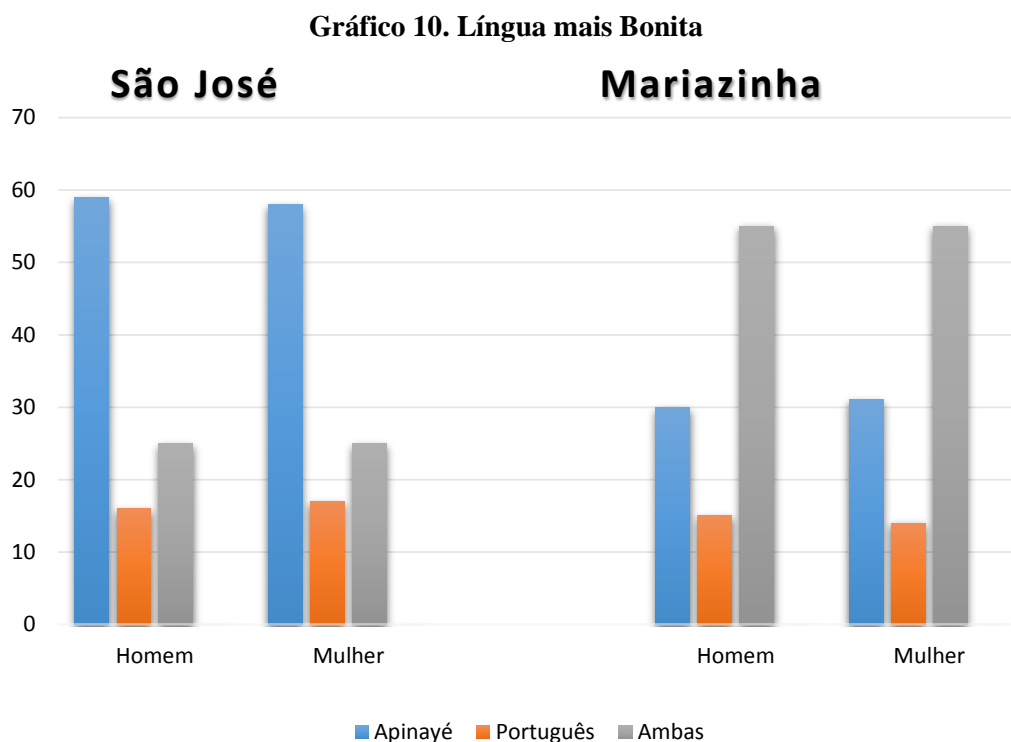
**Tabela 23. Língua considerada mais Bonita aldeia Mariazinha**

<b>Gênero</b>	<b>FAIXA ETÁRIA</b>				<b>Total</b>	<b>%</b>
	<b>8-12</b>	<b>13-18</b>	<b>19-39</b>	<b>40 e mais</b>		
<b>Masculino</b>						
<b>Apinajé</b>	00	01	04	01	06	<b>30</b>
<b>Português</b>	00	01	01	01	03	<b>15</b>
<b>Ambas</b>	03	01	06	01	11	<b>55</b>
<b>Total</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>11</b>	<b>03</b>	<b>20</b>	<b>100</b>
<b>Gênero</b>	<b>FAIXA ETÁRIA</b>				<b>Total</b>	<b>%</b>
<b>Feminino</b>	<b>8-12</b>	<b>13-18</b>	<b>19-39</b>	<b>40 e mais</b>		
<b>Apinajé</b>	01	03	04	03	11	<b>31</b>
<b>Português</b>	01	02	02	00	05	<b>14</b>
<b>Ambas</b>	03	09	05	02	19	<b>55</b>
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Na aldeia Mariazinha, 30% dos homens e 31% das mulheres consideram a sua língua materna mais bonita; 55% de ambos os gêneros afirmam ser as duas, enquanto 15% dos homens e 14% das mulheres afirmam que a Língua Portuguesa é mais bonita. Os dados são reveladores de uma situação linguística, na qual a língua materna está no mesmo patamar da Língua Portuguesa. Um fator que contribui para esse sentimento em relação a outra língua que não a sua de origem é, segundo Albuquerque (1999), porque os habitantes dessa aldeia mantêm um contato mais efetivo com os não indígenas, e aponta os casamentos mistos e a religião como aspectos reveladores dessa situação.

Com efeito, o bilinguismo dos indígenas Apinajé é expressivo quando se trata de eleger, dentre as línguas maternas e a Portuguesa, qual eles consideram mais bonita. Segundo Maher (2007), dentre os motivos que contribuem para que a Língua Portuguesa esteja no mesmo nível de preferência que os indígenas têm pela sua língua materna, principalmente os mais jovens, está a necessidade de inclusão no mercado de trabalho. Para Bortoni-Ricardo (2014, p. 42), conhecer as atitudes linguísticas, isto é, os sentimentos (positivos ou negativos) “[...] que os falantes nutrem em relação a línguas [...] é importante na aferição da vitalidade das línguas, de sua preservação ou, alternativamente, do deslocamento de uma língua por outra em comunidades bilíngues ou plurilíngues”.

O gráfico 10, a seguir, resume as tabelas 22 e 23.



No entendimento de Bortoni-Ricardo (2014), as línguas que compõem o repertório linguístico de uma comunidade de fala, assegura que as pessoas, ao terem sentimento de orgulho para com uma língua em situação de bilinguismo, e ao considerá-la bonita, estão atribuindo-lhe um *status* de prestígio na sociedade. Nessa mesma direção Bell (2014), em exposição de Sousa (2015), argumenta que uma língua pode ser considerada bonita ou feia, superior ou inferior, prestigiada ou estigmatizada em relação a outra língua, o que ele denomina de *Valuing Language*<sup>196</sup>, conferindo à valorização linguística um aspecto multidisciplinar. Nesse sentido, é pertinente apresentar a fala dos indígenas ao responderem “Por quê” a Língua Apinajé é mais bonita?

### Excerto 13<sup>197</sup>

1. Porque toda lingua que agente falar agente gostar porque é a nossa lingua (E.F.S.A.);
2. Porque eu falar na lingua apinagé que esse é nossa lingua apinagé (A.S.L.);
3. Quando era crianças eu já aprender de falar na língua apinagé que eu mais gosto (S.L.S.A.);
4. Porque é minha lingua (O.A.A.P);
5. Apinagé mais bonita já se acostumou é diferente (V.D.S.A.);

<sup>196</sup> Idioma valorizado.

<sup>197</sup> Material escrito pelos próprios indígenas quando responderam ao questionário sociolinguístico.

6. Daqui mais pra frente a língua materna vai acabando e ele tem que aprender o português (J.C.A.A.);
7. Por que é a língua que eu comecei a falar desde que eu era criança (L.S.D.A.);
8. Porque a nossa língua mãe (G.S.S.A.);
9. Por que a nossa língua é a nossa fala por isso e bonita (M.C.D.S.A.);
10. Eu acho a língua mais bonita por que eu falo com minha família (A.S.L.A.);
11. Por que e minha língua i gosto de português (G.A.S.A.);
12. Eu acho todas as língua bonitas maus Eu acho a minha mais bonitas, por que é a língua do meu povos (A.S.L.A.);
13. Por ser um acadêmico acho bonita e importante as duas (D.W.C.A.)

A fala dos indígenas, no excerto acima, demonstra que a sua língua materna tem muito valor, o que revela um comportamento linguístico expressivo, no sentido de demonstrar um sentimento positivo numa situação de bilinguismo, aspecto psicolinguístico de muita relevância. Segundo Grosjean (1999), em sociedades bilíngues em que existe uma situação assimétrica em relação às línguas em interação, o comportamento dos falantes, ao perceberem que a língua de menor prestígio no cenário nacional em que se situam, assume um *status* superior em relação à língua majoritária, é um fator crucial para a manutenção, valorização e vitalidade da língua estigmatizada.

Ainda sobre o comportamento linguístico das comunidades pesquisadas, perguntei: **Qual língua você usa quando está com raiva?** As respostas podem ser conferidas nas tabelas 24 e 25 a seguir.

**Tabela 24. Língua dos momentos de raiva na aldeia São José**

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Apinajé	03	15	10	07	35	71
Português	01	00	00	02	03	06
Ambas	02	03	03	03	11	23
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>18</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>49</b>	<b>100</b>
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Feminino</b>						
Apinajé	05	19	08	05	37	90
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	01	03	00	04	10
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

Com efeito, outro aspecto que pode ser revelador quando se estuda atitudes linguísticas, conforme Grosjean (1999), é a língua falada em ocasiões de estresse envolvendo discussão entre duas ou mais pessoas. Nesse sentido, na aldeia São José identificamos a preferência dos indígenas pela Língua Apinajé quando estão com raiva, pois 71% dos homens e 90% das mulheres afirmaram ser em sua língua materna que se manifestam quando discutem. Todavia,

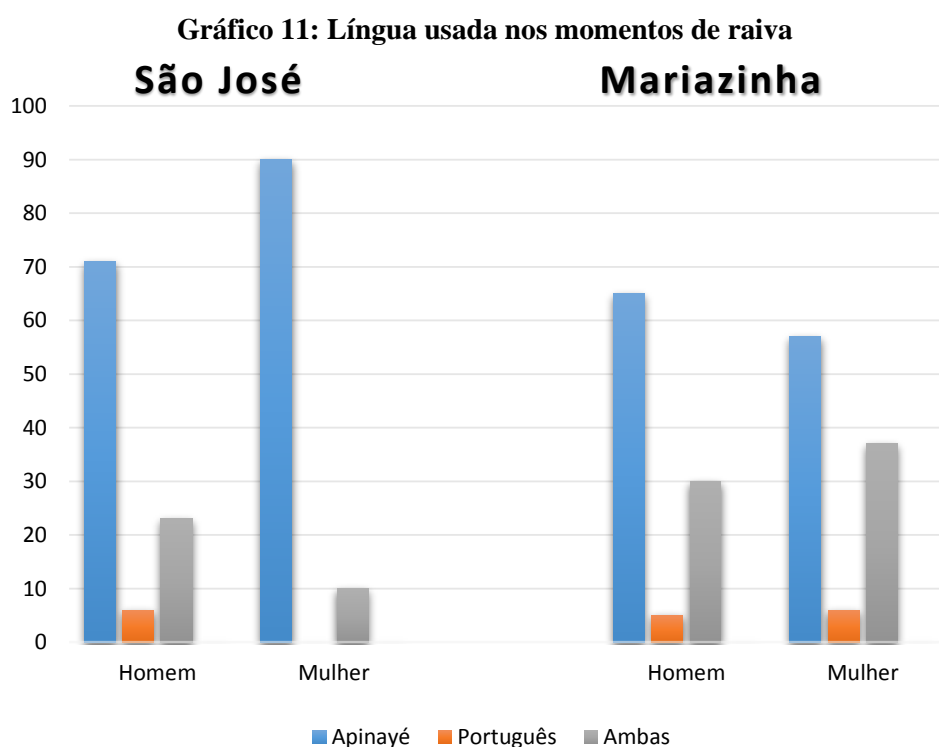


23% dos homens e 10% das mulheres usam as duas, enquanto 3% dos homens usam a Língua Portuguesa. Vejamos essa ocorrência na aldeia Mariazinha.

**Tabela 25. Língua usada nos momentos de raiva na aldeia Mariazinha**

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Apinajé	01	01	09	02	13	65
Português	00	00	01	00	01	05
Ambas	02	02	01	01	06	30
<b>Total</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>11</b>	<b>03</b>	<b>20</b>	<b>100</b>
<b>Feminino</b>						
Apinajé	03	06	08	03	20	57
Português	00	02	00	00	02	06
Ambas	02	06	03	02	13	37
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

A tabela 25 apresenta dados afirmativos de que, em situação de estresse, 65% dos homens 57% das mulheres da aldeia Mariazinha falam em Apinajé, 30% dos homens e 37% das mulheres usam ambas, e 5% dos homens e 6% das mulheres afirmaram que falam em Português. O gráfico 11 apresenta os dados das duas aldeias de forma mais clara.



Como se percebe, a preferência linguística dos Apinajé das duas aldeias, quando estão com raiva, é por sua língua materna. Essa foi também uma constatação que fiz com as família

sem que estive durante a pesquisa, principalmente em relações às interações entre pais e filhos, quando a língua usada era sempre a indígena. De acordo Grosjean (1999), essa preferência demonstra que a língua materna é escolhida pelos falantes porque, em seu subconsciente, essa é a língua com a qual eles mantêm uma relação psíquica que se sobrepõe à segunda língua, nesse caso, a Língua Portuguesa. Para esse autor, ao eleger uma língua para expressar suas emoções o falante estará manifestando, inconscientemente, a preferência pela língua que veio à sua mente, fator explicado pela psicolinguística. Nesse momento, a língua falada pelas pessoas em interação assume a função de agente aglutinador de atitudes positivas em relação à língua minoritária, favorecidas pelas configurações subjetivas, conforme Mityhans Martinez (2008).

Visando a perceber a atitude dos indígenas no tocante à importância que atribuem às línguas por eles faladas, perguntei: **Qual Língua você considera mais importante?** As respostas podem ser avaliadas pelas tabelas 26 e 27 que descrevo a seguir.

**Tabela 26. Língua considerada mais importante na aldeia São José**

<b>Gênero</b> <b>Masculino</b>	<b>FAIXA ETÁRIA</b>				<b>Total</b>	<b>%</b>
	<b>8-12</b>	<b>13-18</b>	<b>19-39</b>	<b>40 e mais</b>		
<b>Apinajé</b>	04	10	06	05	25	<b>51</b>
<b>Português</b>	00	02	01	01	04	<b>08</b>
<b>Ambas</b>	02	06	06	06	20	<b>41</b>
<b>Outras</b>	00	00	00	00	00	<b>00</b>
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>18</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>49</b>	<b>100</b>

<b>Gênero</b> <b>Feminino</b>	<b>FAIXA ETÁRIA</b>				<b>Total</b>	<b>%</b>
	<b>8-12</b>	<b>13-18</b>	<b>19-39</b>	<b>40 e mais</b>		
<b>Apinajé</b>	04	10	06	02	22	<b>54</b>
<b>Português</b>	00	00	01	00	01	<b>02</b>
<b>Ambas</b>	01	10	04	03	18	<b>44</b>
<b>Outras</b>	00	00	00	00	00	<b>00</b>
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

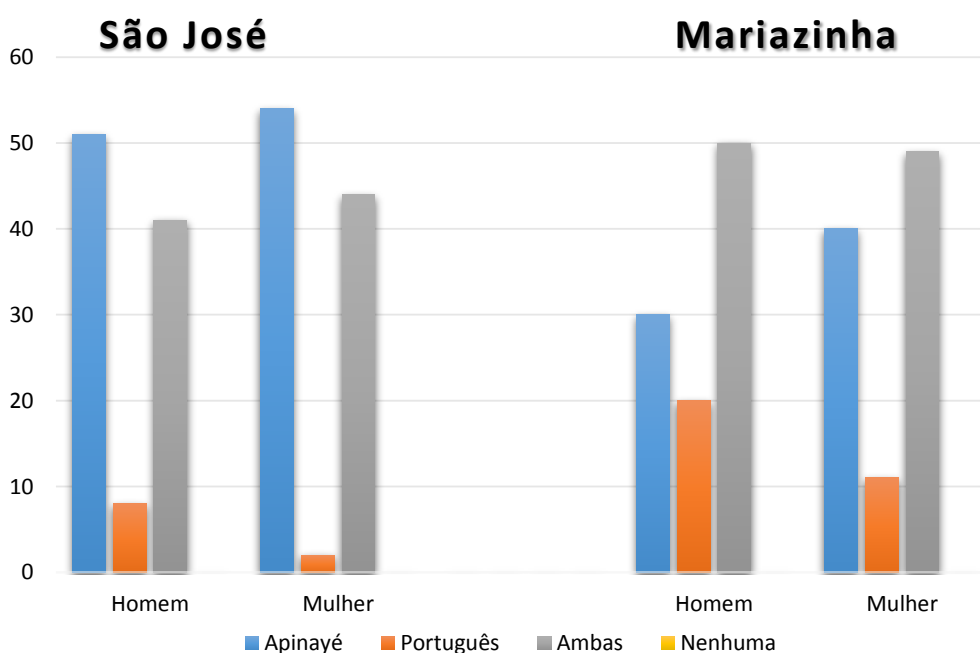
A tabela 26 mostra que a língua considerada mais importante na situação de bilinguismo pelos Apinajé de São José é a materna. Isso porque 51% de homens e 54% das mulheres responderam que a língua indígena é mais importante. Contudo, 44% das mulheres e 42% dos homens afirmaram ser as duas, enquanto 8% dos homens e 2% das mulheres responderam que é a Língua Portuguesa. A situação da aldeia Mariazinha pode ser conferida na tabela 27.

Tabela 27. Língua considerada mais importante na Aldeia Mariazinha

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Apinajé	01	01	03	01	06	30
Português	01	01	02	00	04	20
Ambas	01	01	06	02	10	50
Outras	00	00	00	00	00	00
<b>Total</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>11</b>	<b>03</b>	<b>20</b>	<b>100</b>
<b>Feminino</b>						
Apinajé	01	06	06	01	14	40
Português	01	02	01	00	04	11
Ambas	03	06	04	04	17	49
Outras	00	00	00	00	00	00
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Conforme os dados da tabela 27, na aldeia Mariazinha 30% dos homens e 40% das mulheres afirmaram que a Língua Apinajé é a mais importante, a preferência pelas duas é apontada por 50% dos homens e 49% das mulheres, enquanto para 20% dos homens e 11% das mulheres a Língua Portuguesa é mais importante. Segundo Grosjean (1999), o sentimento linguístico positivo dos falantes de uma língua minoritária é muito importante, pois ao verem sua língua como importante revelam uma atitude psicolinguística que, futuramente pode favorecer alguma tomada de decisão em relação a um planejamento linguístico necessário, principalmente no processo educacional. No gráfico 12 a seguir, é possível conferir, visualmente, os dados das tabelas 26 e 27.

Gráfico 12. Língua considerada mais importante



Com efeito, a língua materna bem como a Língua Portuguesa, são consideradas importantes na situação de bilinguismo dos Apinajé de São José e Mariazinha. Segundo Groesjan (1999), falantes de uma língua que se encontra numa posição de inferioridade em relação à outra língua majoritária, ao demonstrarem preferência pela língua estigmatizada socialmente, pode ser algo decisivo em relação a políticas de preservação e manutenção que possivelmente terão que reivindicar. Isso porque a tendência, segundo esse autor é que, em situação de bilinguismo, como é o caso dos Apinajé, num curto espaço de tempo pode ser necessária a implementação de medidas para salvaguardar a língua que se encontra em situação de desvantagem.

Ainda buscando perceber na situação sociolinguística das comunidades pesquisadas a facilidade linguística dos indígenas, perguntei: **Qual língua você acha mais fácil de aprender?** As tabelas 28 e 29 e o gráfico 13 são elucidativos.

**Tabela 28. Língua mais fácil de aprender na aldeia São José**

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Apinajé	04	15	09	10	38	78
Português	00	01	01	01	03	06
Ambas	02	02	03	01	08	16
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>18</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>49</b>	<b>100</b>
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Feminino</b>						
Apinajé	04	13	07	03	27	66
Português	00	03	01	00	04	10
Ambas	01	04	03	02	10	24
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

Conforme a tabela 28, na aldeia São José uma ampla maioria dos indígenas que responderam ao questionário afirmou que sua língua materna é mais fácil de aprender, revelação feita por 78% dos homens e 66% das mulheres. Enquanto isso, 16% dos homens e 24% das mulheres consideram ambas, e 6% dos homens e 10% das mulheres entendem que é a Língua Portuguesa. Na aldeia Mariazinha a situação é a seguinte:

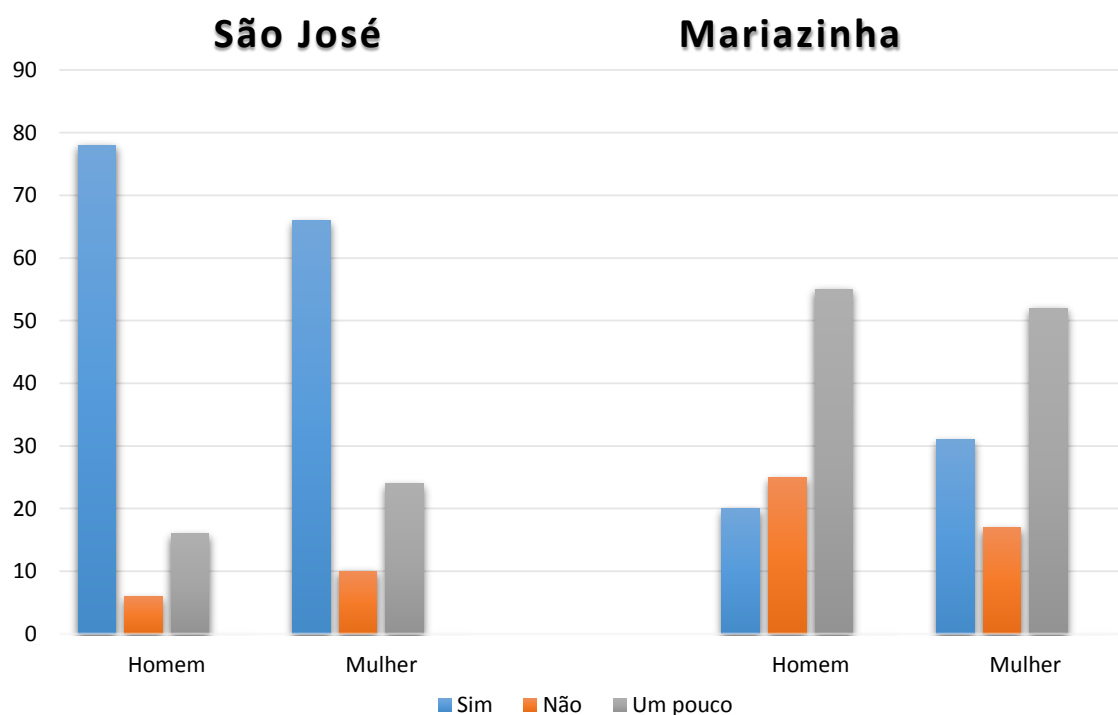
**Tabela 29. Língua mais fácil de aprender na aldeia Mariazinha**

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Apinajé	00	01	02	01	04	20
Português	01	01	03	00	05	25
Ambas	02	01	06	02	11	55
<b>Total</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>11</b>	<b>03</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Feminino</b>						
Apinajé	02	03	03	03	11	31
Português	01	03	02	00	06	17
Ambas	02	08	06	02	18	52
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Em relação à língua é mais fácil de aprender na Mariazinha, a tabela acima demonstra que 20% dos homens e 31% das mulheres acham que é a língua indígena. Para 55% dos homens e 52% das mulheres são as duas; já 25% dos homens e 17% das mulheres acham que é a Língua Portuguesa. No gráfico 13 é possível visualizar os dados das tabelas 28 e 29.

**Gráfico 13. Língua mais fácil de aprender**



Conforme evidencia o gráfico 13, na aldeia Mariazinha a facilidade em aprender as duas línguas em situação de uso é mais expressiva do que na aldeia São José. Aspectos como a ocorrência de casamentos mistos entre indígenas e não indígenas, que favorecem a constituição de famílias com um visível “hibridismo cultural”, são de muita relevância, conforme Albuquerque (1999) e Almeida (2012). Em relação ao fenômeno hibridismo cultural, Néstor García Canclíni (2001) considera que este é o resultado da interação da cultura indígena com a cultura hegemônica. Há de se considerar, também, o papel determinante da escola, pois este é um domínio social que, por sua organização, currículo e material didático serem os mesmos das escolas não indígenas, isto é, monolíngues em Português, coloca a língua materna em uma

hierarquia inferior. Outro fator é o limitado material de apoio pedagógico em Apinajé, que se restringe aos anos iniciais do ensino fundamental, provocando uma supremacia da Língua Portuguesa. Ao responderem a pergunta acerca de qual língua é mais fácil de aprender, alguns indígenas justificaram as respostas, conforme o excerto 14.

#### **Excerto 14<sup>198</sup>**

1. A lingua materna é mais fácil de aprender por que a nossa mãe, pai, vó e avô falam na lingua indígena desde criança (M.C.D.S.A.);
2. A lingua é mais fácil de aprender porque a lingua que eu falo (A.S.L.A.);
3. Porque a lingua portuguesa é mais complicada (D.W.C.A.);
4. Por ser a lingua materna (J.C.A.A.);
5. Apinaje porque é minha lingua e é ela que eu falo (J.D.S.A.);
6. A lingua apinajé é mais fácil de aprender por que é mais fácil para nós apinajé entender melhor nosso lingua (E.F.S.A.);
7. Porque é nossa lingua por isso é mais fácil de aprender (A.S.L.A.).

Com efeito, aspectos como identidade e sentimento de orgulho podem ser verificados na fala dos indígenas no excerto acima, acerca do “porquê” de eles verem a Língua Apinajé como a mais fácil de aprender. Evidentemente, o fato de ser sua língua materna e também a língua da família, de interação com pais e avós, denota um aspecto intergeracional importante em contextos etnográficos e sociolinguisticamente complexos como as aldeias Apinajé. Segundo Bell (2014), os antepassados são uma forma de arquivo de uma língua e a vitalidade ou morte desta depende, dentre outros fatores, das atitudes e comportamentos assumidos pelas gerações seguintes. Assim, ao afirmar que “A lingua materna é mais fácil de aprender Por que a nossa mãe, pai, vó e avô falam na lingua indígena desde criança” (M.C.D.S.A.), demonstra que os Apinajé são conscientes do papel social que desempenham, notadamente quando se confrontam com as exigências da sociedade não indígena, quer nas relações de trabalho, escola ou direitos adquiridos. Isso porque os indígenas enfrentam uma notória invisibilidade quando, por exemplo, precisam registrar seus filhos e os funcionários dos cartórios se recusam a colocar o nome da criança na “Língua”, além de, à revelia dos pais, escreverem o sobrenome “Apinagé”, quando as comunidades escrevem “Apinajé”, sem a menor preocupação de minimamente perguntar ao pai e à mãe que estão à sua frente.

A pesquisa buscou, também, identificar a facilidade dos falantes das aldeias São José e Mariazinha em falar e entender as línguas Apinajé e Portuguesa. Dessa forma, inicialmente

---

<sup>198</sup> Material escrito pelos próprios indígenas quando responderam ao questionário sociolinguístico.

perguntei: **Você fala e entende uma conversação na Língua Apinajé?** As respostas pedem ser conferidas nas tabelas 30 e 31.

**Tabela 30. Facilidade em falar e entender a Língua Apinajé na aldeia São José**

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Sim	06	18	13	12	49	100
Não	00	00	00	00	00	00
Um pouco	00	00	00	00	00	00
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>18</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>49</b>	<b>100</b>
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Feminino</b>						
Sim	05	20	11	05	41	100
Não	00	00	00	00	00	00
Um Pouco	00	00	00	00	00	00
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela 30 são indiscutíveis, pois 100% dos indígenas da aldeia São José, tanto homens como mulheres falam e entendem uma conversação na sua língua materna, situação identificada também na aldeia Mariazinha, conforme a tabela 31.

**Tabela 31. Facilidade em falar e entender a Língua Apinajé na aldeia Mariazinha**

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Sim	03	03	11	03	20	100
Não	00	00	00	00	00	00
Um pouco	00	00	00	00	00	00
<b>Total</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>11</b>	<b>03</b>	<b>20</b>	<b>100</b>
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Feminino</b>						
Sim	05	14	11	05	35	100
Não	00	00	00	00	00	00
Um pouco	00	00	00	00	00	00
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Assim, como na aldeia São José, em Mariazinha todos que participarem da pesquisa afirmaram que falam e entendem sua língua materna. Os dados apresentados são reveladores, pois 100% dos indígenas das duas aldeias falam e entendem uma conversação em sua língua materna. Esta é uma constatação muito importante, pois, ao preservar a fala na língua indígena, essas comunidades estão resguardando um patrimônio cultural não apenas local, mas universal, uma vez que a língua nativa é a expressão maior da identidade de um povo, independentemente do contexto onde ele se situa. Com efeito, e ainda discutindo os dados do questionário

apresento, a seguir, a facilidade dos indígenas em falar e entender a Língua Portuguesa, considerando a situação de contato existente. A pergunta foi: **Você fala e entende uma conversação em Português?** Vejamos os dados nas tabelas 32 e 33.

**Tabela 32. Facilidade em falar e entender Português na aldeia São José**

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Sim	03	16	10	10	39	80
Não	00	00	00	00	00	00
Um pouco	03	02	03	02	10	20
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>18</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>49</b>	<b>100</b>
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Feminino</b>						
Sim	03	13	06	03	25	61
Não	02	00	00	00	02	05
Um pouco	01	06	05	02	14	34
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>19</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

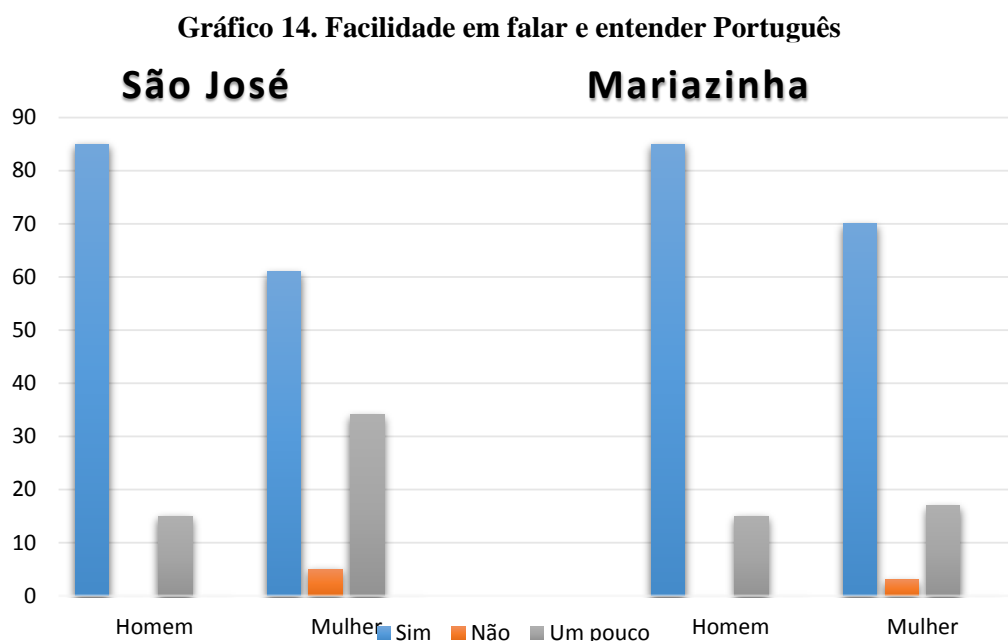
No que tange à facilidade de entender uma conversação em Língua Portuguesa, os dados da aldeia São José informam que 80% dos homens e 61% das mulheres falam e entendem esse idioma, enquanto 20 % dos homens e 35% das mulheres entendem e falam apenas um pouco, e 5 % não falam essa língua. Em relação a esses que afirmaram não, esclareço que foram crianças que estão com oito anos de idade, o que é explicável, pois meninos e meninas dessa aldeia, até os seis anos de idade, interagem somente com sua língua materna. Ao completarem seis anos vão para a escola, quando têm contato mais ostensivo com a Língua Portuguesa e iniciam um processo de aprendizagem que se estende durante toda educação básica. Na aldeia Mariazinha a situação pode ser conferida pela tabela 33.

**Tabela 33. Facilidade em falar e entender Português na aldeia Mariazinha**

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Sim	02	03	10	02	17	85
Não	00	00	00	00	00	00
Um pouco	01	00	01	01	03	15
<b>Total</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>11</b>	<b>03</b>	<b>20</b>	<b>100</b>
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Feminino</b>						
Sim	05	10	09	04	28	80
Não	00	00	00	02	02	06
Um pouco	00	03	02	00	05	14
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>13</b>	<b>11</b>	<b>06</b>	<b>35</b>	<b>100</b>



Na Mariazinha, 85% dos homens e 80% das mulheres responderam sim, 6% das mulheres responderam que não e 15% dos homens e 14% das mulheres responderam que falam e entendem pouco. No gráfico 14 a situação pode ser visualizada com mais clareza.



Com efeito, é expressivo o número de indígenas Apinajé bilíngues, mas há de considerar-se que existe uma parcela de pessoas monolíngues em sua língua materna, isto é, não fala Português, constatado pela resposta de 5% das mulheres da aldeia São José e 5% de Mariazinha. Esse fenômeno, apesar de ser evidente numa parcela mínima dos indígenas, revela uma resistência linguística importante em relação à preservação e manutenção da língua Apinajé, especialmente quando se trata da Aldeia Mariazinha, local onde as famílias mistas, formadas por indígenas e não indígenas acentua-se a cada dia. Para Albuquerque (2011), esse é um fator de muita relevância, pois as gerações futuras podem vir a se tornarem monolíngues em Português, dependendo do tipo de bilinguismo praticado.

Nesse sentido, percebo que o bilinguismo dos Apinajé das comunidades São José e Mariazinha é do tipo individual e também social. Segundo Hamel (1988) e Bell (2014), em situações de bilinguismo é possível identificar dois tipos: bilinguismo individual e bilinguismo social. Isso porque, se a correlação de força e o processo histórico não permitem pensar na aplicação plena de uma política linguística que proporcione aos falantes o monolinguismo individual ou grupal, temos que aceitar a ideia de que todos os sistemas apresentam, em menor ou maior escala, as características de um bilinguismo social, ou seja, a coexistência de duas línguas nos mesmos domínios socioculturais. Groesjan (1999) assegura que o bilinguismo

individual se caracteriza pela competência gramatical comunicativa que um indivíduo apresenta em mais de uma língua. Já o bilinguismo social é uma situação linguística em que duas línguas coexistem na mesma comunidade. Na concepção de Harmers e Blanc (2000), a semelhança entre bilinguismo social e bilinguismo individual é notada quando se consideram os motivos que levam a pessoa a um comportamento bilíngue. Esses autores identificam diferenças entre um nível individual de bilinguismo (bilinguismo individual), e um nível social (bilinguismo social) ou “bilinguagem”, assunto que discuto a seguir.

### 7.3. Bilinguagem: o bilinguismo (Apinajé/Português) em situação de uso

Em outro momento da pesquisa foram observados indígenas que moram nas aldeias, enquanto participavam de várias situações ou eventos, prestando atenção nas línguas usadas em diferentes ocasiões. Dessa forma, foi possível identificar no bilinguismo social Apinajé, uma bilinguagem, conforme Harmers e Blanc (2000).

Nesse sentido, Salgado e Dias afirmam que:

[...] quando o bilinguismo entra na atividade humana, os problemas não são somente linguísticos (ou sociais, ou psicológicos); eles podem interessar a muitos campos do conhecimento humano. Quando o bilinguismo “entra nas atividades do homem” estamos falando de **bilinguagem** (SALGADO E DIAS, 2010, p. 148). (Destaque e aspas das autoras).

Nessa perspectiva, a bilinguagem se manifesta quando o bilinguismo se expande e passa a fazer parte das ações humanas ultrapassando as fronteiras teóricas, atuando também nas subjetividades. Sendo assim, o bilíngue, em sua dupla condição de sujeito e agente social, aciona configurações que atuarão no seu universo discursivo<sup>199</sup>, moldando seu comportamento. Segundo Grosjean (2010), para que isso ocorra é necessário que se abandone idealizações, adotando uma visão holística e sócio funcional do fenômeno. Para Maher (2007, p. 77), é preciso entender que o sujeito bilíngue é “[...] alguém com uma configuração única e específica” que funciona e opera em um universo discursivo próprio diferente do universo discursivo do falante monolíngue.

Considerando que o bilinguismo nas comunidades Apinajé é social, apresento na tabela a seguir, 21 situações de uso das línguas Apinajé e Portuguesa em diversas atividades

---

<sup>199</sup> Universo discursivo são sistemas porosos, sempre em mutação, temporários, que funciona em um lugar permeável das línguas que o constituem e, por isso, está sempre em construção (MAHER, 2007, p. 78).

(bilinguagem), identificando quando e onde os sujeitos bilíngues falam uma ou outra língua e por que isso ocorre. Vejamos a situação na aldeia São José conforme a tabela 34.

**Tabela 34. Bilinguagem na aldeia São José**

<b>EVENTOS</b>	<b>LÍNGUA FALADA</b>
1. Reuniões internas com as lideranças da aldeia	Apinajé
2. Reuniões na aldeia com pessoas de fora presentes	Ambas
3. Festas tradicionais	Ambas
4. Festas na aldeia (fórró)	Ambas
5. Cerimônias religiosas tradicionais	Apinajé
6. Cerimônias de cura	Apinajé
7. Cerimônias católicas/cultos evangélicos na aldeia	Ambas
8. Velório/ritos fúnebres	Apinajé
9. Confecção de Artesanato	Apinajé
10. Roçado	Apinajé
11. Pescaria	Apinajé
12. Caçada	Apinajé
13. Brincadeiras infantis	Ambas
14. Jogo de futebol na aldeia	Ambas
15. Trabalho	Ambas
16. Situações de compra e venda na aldeia entre “parentes”	Apinajé
17 Situações de troca de bens na aldeia entre “indígenas e não indígenas”	Português
18. Oficinas de formação para professores na aldeia	Português
13. Banhos no rio	Ambas
20. Escola: aulas de matemática, de história, de geografia, etc.	Português
21. Escola: hora da merenda	Ambas

Os dados apresentados na tabela revelam que a comunidade indígena da aldeia São José faz uso das línguas Apinajé e Portuguesa proporcionalmente, pois em 21 eventos observados as duas línguas são faladas simultaneamente em nove, o que representa 43% das atividades onde a língua indígena divide espaço com a Língua Portuguesa. Além disso, as situações em que prevalece a língua materna são também de 43%, enquanto somente o Português é falado em três eventos, representando 14%. Como se percebe, as atividades nas quais a Língua Portuguesa se sobrepõe à Língua Apinajé, envolvem em maior proporção a escola. Nas demais situações de uso do Português, chama atenção o fato dessa língua está presente em atividades como brincadeiras infantis e festas tradicionais. Em relação às crianças, em suas brincadeiras elas cantam músicas que assistem pela televisão, em um Português muito próprio. Nos eventos comemorativos tradicionais, a presença de pessoas não indígenas favorece que as conversações sejam também na Língua Portuguesa. Entretanto, como está transcorrendo essa situação na aldeia Mariazinha? Vejamos a tabela 35 a seguir.

**Tabela 35. Bilingualidade na aldeia Mariazinha**

<b>EVENTOS</b>	<b>LÍNGUA FALADA</b>
1. Reuniões internas com as lideranças da aldeia	Ambas
2. Reuniões na aldeia com pessoas de fora também presentes	Ambas
3. Festas tradicionais	Ambas
4. Festas na aldeia (forró)	Ambas
5. Cerimônias religiosas tradicionais	Apinajé
6. Cerimônias de cura	Apinajé
7. Cerimônias católicas / cultos evangélicos na aldeia	Ambas
8. Velório / ritos fúnebres	Ambas
9. Confecção de Artesanato	Apinajé
10. Roçado	Ambas
11. Pescaria	Ambas
12. Caçada	Apinajé
13. Brincadeiras infantis	Ambas
14. Jogo de futebol na aldeia	Ambas
15. Trabalho	Ambas
16. Situações de compra e venda na aldeia entre “parentes”	Ambas
17 Situações de troca de bens na aldeia entre “indígenas e não indígenas”	Português
18. Oficinas de formação para professores na aldeia	Português
19. Banhos no rio	Ambas
20. Escola: aulas de matemática, história, geografia, etc.	Português
21. Escola: hora da merenda.	Ambas

Em relação à aldeia São José, na aldeia Mariazinha a situação é diferente. Dos vinte e um eventos pesquisados, em três prevalece a Língua Portuguesa (14%), em quatro a língua indígena (19%) e quatorze as duas línguas (68%). Nessa aldeia, o bilinguismo se expande mais ostensivamente por domínios onde deveria prevalecer apenas a Língua Apinajé. Contudo, a realidade social dessa comunidade, conforme Albuquerque (2013), que tem muitas famílias compostas por união entre indígenas e não indígenas, contribui para uma expansão de falantes nas duas línguas, corroborada pelo contato não somente dos cônjuges falantes de Português, mas também de seus familiares que frequentam a aldeia. As variáveis extralinguísticas gênero e idade permeiam todos os eventos, considerando serem os Apinajé um povo que valoriza as relações intergrupo, exercendo uma das características mais eloquentes de sua constituição social e étnica, a valorização da vida em comunidades fraternas.

Diante disso, e considerando que essa bilingualidade é resultado do bilinguismo social, é importante que se tenha uma visão de como os indígenas nomeiam objetos e outros artefatos de seu dia a dia, e para tanto recorro à categoria de empréstimos linguísticos que, de acordo com as teorias de Harmers e Blanc (2000) e Salgado e Dias (2010), é uma característica da bilingualidade.

## **7.4. Empréstimos Linguísticos Apinajé-Português**

Estudiosos como Couto (2009) e Santos e Albuquerque (2013) sustentam que os empréstimos linguísticos, resultado do contato entre línguas, são um fenômeno encontrado tanto no Brasil quanto no exterior, articulando fatores socioculturais, históricos e linguísticos. Segundo Sousa e Albuquerque (2012), as influências de uma língua sobre outra(s) e suas consequências, são aspectos notados no Brasil desde a chegada de Anchieta e pesquisados a partir da expulsão dos Jesuítas no século XVIII. Esse fato legou um acúmulo significativo de escritos na Língua Tupi e na Língua Brasílica, deixando arquivos em reserva como fonte de pesquisa e estudo dos contatos entre pessoas de língua e cultura diferentes. Empréstimos linguísticos no Brasil, em geral, são recorrentes em comunidades indígenas, quando os falantes utilizam esse fenômeno como estratégia que favorece o entendimento do léxico da Língua Portuguesa, num cenário bilíngue. Segundo Nelly Carvalho (1989), a língua que cede o termo é denominada como língua fonte e a língua que o recebe, língua receptora, de modo que o traço cedido configura-se como modelo de empréstimo, o qual poderá ou não sofrer adaptações segundo os padrões da língua receptora. Bloomfield (1933) classifica os empréstimos linguísticos em íntimos, culturais e dialetais. Para Carvalho (1989) essa classificação promove uma renovação vocabular, uma vez que são, em parte, de natureza lexical. O sistema lexical de uma língua, de acordo com essa autora, é mais aberto a mudanças, enquanto os sistemas fonológico, morfológico e sintático são mais fechados a modificações. Nesse sentido, os empréstimos mais frequentes são os substantivos e adjetivos, sendo os verbos mais esporádicos.

### **7.4.1. Empréstimos Lexicais Apinajé-Português**

Albuquerque (2007) identifica na Língua Apinajé três tipos de empréstimos linguísticos: i) Lexicais; ii) Não Lexicais; e iii) Semânticos. Para esse autor, os empréstimos linguísticos são fenômenos complexos, especialmente quando se configuram as interações de línguas estruturalmente diversas e recorre a Câmara Jr. (1989), para argumentar que as pequenas comunidades possuem certo sentimento de solidariedade linguística com falares vizinhos, desde que não haja sérios conflitos de inteligibilidade e estrutura. Desaparecem, assim, as condições desfavoráveis ao empréstimo em seu sentido mais amplo. Segundo Albuquerque (2007), na Língua Apinajé, além da grande quantidade de substantivos emprestados do Português, é

recorrente também empréstimos envolvendo numerais a partir do número quatro, uma vez que essa língua indígena dispõe de números somente até três, conforme o excerto 15.

### Excerto 15<sup>200</sup>

*Têjêsês* [tezeses] “dezesseis”  
*Ôjt* [ojt] “oito”  
*Kwatôš* [kwatos] “quatorze”  
*Sêš* [set] “sete”

Com efeito, é recorrente, na Língua Apinajé, que aos itens lexicais emprestados do Português sejam incorporados os sufixos nominalizadores “re” e “ti”, que são também os mais produtivos nessa língua, conforme Albuquerque (2007). Os exemplos a seguir ilustram o emprego dos morfemas “re” e “ti” em palavras emprestadas do Português. Segundo esse autor, tais partículas têm na Língua Apinajé a função de marcadores de grau (re: diminutivo; e ti: aumentativo). Entretanto, nos empréstimos as partículas, ao serem aglutinadas a itens lexicais pertencentes à categoria dos nomes, atuam como nominalizadores, transformando nomes da Língua Portuguesa em nomes da Língua Apinajé. O excerto 16 a seguir apresenta exemplos.

### Excerto 16<sup>201</sup>

*Mômõtore* “chiclete”; *mômõtore* “pirulito”; *muħaxre* “bolacha”;  
*Wiohãwti* “violão”; *makahãwti* “macarrão”; *petegre* “peteca”  
*Mômõre* “bombom”; *boti* “bola”; *sapãwti* “sabão”

Os exemplos apresentados nos excertos 15 e 16 permitem afirmar que os Apinajé, para fazer frente às necessidades impostas pelo contato com a sociedade não indígena, e também pela situação de bilinguismo, contribui para que a Língua Portuguesa interfira e influencie a Língua Apinajé. Assim, itens lexicais do Português que são utilizados em diferentes circunstâncias, foram aceitos, adaptados e modificados pelos indígenas.

<sup>200</sup> Empréstimos Lexicais Apinajé-Português. Extraído e adaptado de Albuquerque (2007).

<sup>201</sup> Emprego dos morfemas –re e –ti em palavras emprestadas do Português. Extraído e adaptado de Albuquerque (2007).

#### 7.4.2. Empréstimos não lexicais Apinajé-Português

Os fonemas e os morfemas gramaticais, de acordo com Albuquerque (2007), parecem resistentes a inovações, uma vez que seu sistema possui um pequeno número de elementos, tornando-se, assim, fechado. Já o léxico, segundo Carvalho (1989), é um sistema em expansão aberto a inovações. Para essa autora, os empréstimos de fonemas são raros, existindo apenas nas situações de bilinguismo. Como os empréstimos de fonemas são quase inexistentes em relação ao sistema fonético-fonológico, o empréstimo é muito rejeitado, visto que os falantes adaptam, à sua maneira, os fonemas de línguas estrangeiras. As adaptações fonéticas são feitas pelas línguas importadoras dentro de seu padrão fonético. Segundo Albuquerque (2007), o empréstimo lexical é muito produtivo no contexto indígena Apinajé, conforme mostra a tabela 36 a seguir, quando são comparados os fonemas da Língua Portuguesa com os da Língua Apinajé. Configuram-se, assim, os processos de substituição dos fonemas utilizados pelos indígenas, ao se apropriarem de vocábulos da Língua Portuguesa.

**Tabela 36. Correspondência entre fonemas da Língua Portuguesa e Apinajé<sup>202</sup>**

PORTUGUÊS	APINAJÉ	EXEMPLOS	
		PORTUGUÊS	APINAJÉ
B	p	Banheiro	<i>Pājêhti</i>
L	r	Laranja	<i>Rārāj</i>
K	g	Peteca	Petegre
U	w	Quatro	<i>Kwat</i>
Z	j	Arroz	<i>Arôj</i>
D	t	Dezesseis	<i>Têjêsês</i>
ʃ	s	Chocolate	<i>Sokolati</i>
ʒ	j	Geladeira	<i>Jeradêre</i>

Como se percebe, a Língua Apinajé incorpora no seu sistema fonológico fonemas emprestados do Português, conforme exemplos no excerto 17 a seguir.

<sup>202</sup> Adaptado de Albuquerque (2007, p. 164).

**Excerto 17<sup>203</sup>**

[b] “Bombom” [bõbõ] “*mõmõre*”  
 [v] “Vovozinho” [vovo] “*wõwõre*”  
 [d] “Vender” [vede] “*wenê*”  
 [f] “Café” [kaf] “*kafe*”  
 [h] “Macarrão” [makahãw] “*makahãw*”  
 [s] “Saia” [saj] “*saj*”

**7.4.3. Empréstimos Semânticos Apinajé-Português**

Empréstimo semântico é, segundo Albuquerque (2007, p. 165), "um empréstimo de significado". Suzane Romaine (1995, p. 37), considera que este é um empréstimo de "conteúdo semântico" ou "nativização". Para Carvalho (1989), este ocorre quando, ao ser incorporado a uma língua, um componente lexical é adaptado a ela fonética, fonológica e sintaticamente. A autora sustenta que algumas vezes a mudança semântica causa um falso cognato, uma vez que a semelhança de forma induz o falante a tomá-lo num sentido próprio, diferente ou mesmo inverso ao sentido original. Nesse sentido, Albuquerque (2007) entende que a produtividade da extensão semântica que se desenvolve como processo de metonímia pelos povos Apinajé, nas diversas faixas etárias e em todas as aldeias, evidencia-se conforme os exemplos no excerto 18.

**Excerto 18<sup>204</sup>**

*Kôkapê*: movimento do vento \_ ventilador  
*Kakôtygre*: água preta \_ café  
*Myt karõ*: sol imagem \_ relógio  
*Kupe karõ*: não – índio e imagem \_ fotografia  
*Gutõj*: minhoca \_ sinal diacrítico til  
*Gutõj grà*: minhoca seca \_ macarrão  
*Par kà*: capa do pé \_ sapato  
*Kàx krikrire*: motor de ferro \_ motocicleta  
*Kàx kape*: ferro que fala \_ rádio  
*Kàx kãm kup~e karõ*: imagem do branco no ferro \_ televisão  
*P~igupure*: aquele que rodeia a madeira (árvore) \_ jumento  
*Môx kagô*: caldo de vaca \_ caldo de carne

Nesse sentido, e tendo em vista a incidência de empréstimos linguísticos no contexto sociocultural indígena, notadamente no tocante a nomes de pessoas, as comunidades Apinajé

<sup>203</sup> Empréstimos não lexicais Apinajé-Português Extraído e adaptado de Albuquerque (2007).

<sup>204</sup> Empréstimos Semânticos Apinajé-Português extraído e adaptado de Albuquerque (2007).



de São José e Mariazinha apresentam um nível de ocorrência expressivo. Segundo Albuquerque (2007), a maioria dos indígenas possui nomes legítimos da Língua Portuguesa e o motivo é o alto índice de casamentos mistos, principalmente na aldeia Mariazinha. Albuquerque conclui que, assim como nas demais comunidades indígenas brasileiras, esses empréstimos ocorrem em função dos diversos contextos sociais e agências de contato que estão, direta ou indiretamente, ligados aos Apinajé. Na maioria dos casos, os nomes próprios em Português são reflexos de admiração e afeto dos Apinajé por pessoas não indígenas que com eles convivem ou conviveram (exemplo: Roberto da Mata Apinajé); outras vezes, são o resultado de resistência dos Cartórios das cidades vizinhas aos Apinajé, quando efetuam os registros com nomes indígenas.

Com efeito, os Apinajé recorrem aos empréstimos linguísticos para nomearem objetos que não fazem parte de sua cultura. Sendo assim, pesquisamos também novos empréstimos nessa língua indígena, buscando entender a relação que as comunidades têm com palavras novas, notadamente as novas tecnologias<sup>205</sup>.

**Tabela 37. Empréstimos atuais na Língua Apinajé**

PALAVRAS EM PORTUGUÊSTERMO EQUIVALENTE EM APINAJÉ	
Mouse	<i>Anhõre</i>
Imprimir	<i>Rõhta</i>
Deletar	<i>Kugrà</i>
Celular	<i>Hti</i>
Computador	<i>Hti</i>
Pen Drive	<i>Hti</i>
Contato (Na agenda do Celular)	<i>Ranhõ</i>
Televisão	<i>Kupêkarõhti</i>
Notbook	<i>Notmuti</i>
Geladeira	<i>Geradêre</i>

Os Apinajé no seu dia a dia, e mediante a situação de contato com os não indígenas, falantes da Língua Portuguesa e responsáveis pela introdução de novos artefatos tecnológicos nas aldeias são, assim como as demais sociedades modernas, consumidores e muito receptivos às novidades que o mercado oferece. Eles têm telefone celular, *notebook*, televisão e computador, e para denominar cada um destes artefatos, criaram um novo léxico, valorizando, dessa forma, a língua indígena. Os novos empréstimos na Língua Apinajé são do tipo artificial,

<sup>205</sup> Inicialmente a intenção foi identificar neologismo nessa língua indígena. Porém, ao me deter mais demoradamente sobre os dados, percebi que estavam mais próximos das teorias de empréstimos linguísticos do que de neologismo.

criados a partir das relações virtuais, *internet*, computador e telefone celular, conforme Ana Paula Araújo (2015). Em relação à função, essas palavras novas servem essencialmente para comunicação entre indígenas e não indígenas, nomeando artefatos tecnológicos próprios das sociedades modernas globalizadas.

### **7.5. Considerações finais**

Nesse capítulo, foi identificada e atualizada a situação sociolinguística e apresentado o perfil sociolinguístico das comunidades Apinajé de São José e Mariazinha. Além disso, as competências, os comportamentos e as atitudes linguísticas nos mais diversos domínios sociais das aldeias, estiveram no horizonte das discussões. O foco central foi a situação de contato que promove o bilinguismo e a bilinguagem dos indígenas. Aspectos como empréstimos linguísticos também foram discutidos à luz das teorias da (Socio)linguística que, em consonância com a pesquisa etnográfica, permitiram perceber a interferência da Língua Portuguesa e da cultura da sociedade nacional no cotidiano das comunidades, entendendo que essa incidência atua negativamente em relação à inclusão da língua e cultura Apinajé no currículo de suas escolas. No próximo capítulo apresento, discuto e analiso os dados da pesquisa que permitiram identificar os tipos de letramento dos indígenas, com destaque para as práticas sociais de leitura e escrita num cenário bilíngue e intercultural, bem como o letramento que se situa nesse contexto.

## 8. A ETNOGRAFIA DO LETRAMENTO INDÍGENA APINAJÉ

*Há mais nas práticas de Letramento do que sonha a filosofia ocidental.*

**Brian Street**

### 8.1. Considerações iniciais

Neste capítulo, apresento uma segunda etapa da aplicação do questionário com as comunidades Apinajé de São José e Mariazinha, respondendo à seguinte pergunta: Quais os tipos, modelos, eventos e práticas de letramento existentes nas comunidades indígenas Apinajé de São José e Mariazinha e como é possível fazer esse diagnóstico? O objetivo específico é identificar, mediante uma pesquisa etnográfica e sociolinguística, o letramento dos indígenas, seus tipos, eventos e práticas, bem como a percepção da relação dos Apinajé com o material escrito, considerando o bilinguismo e as línguas em situação de contato, Apinajé e Portuguesa. Responsivamente busco a confirmação da seguinte subasserção: A pesquisa etnográfica e sociolinguística pode desvelar não somente o letramento dos Apinajé, mas seus tipos, eventos, práticas e agências, e também perceber a relação que eles mantêm com material escrito, considerando as línguas em situação de contato e o bilinguismo que daí emana. O intuito é entender a relação dos Apinajé com a leitura e a escrita, tendo em vista as línguas em situação de uso em consonância com as práticas de oralidade.

### 8.2. Letramento(s) e etnografia nas aldeias Apinajé

Que os indígenas Apinajé de São José e Mariazinha são bilíngues é um fato. Porém, numa situação de bilinguismo indígena, quando se têm escolas onde a língua materna está em desvantagem em relação à língua nacional, como ocorre nas escolas Mătyk e Tekator, respectivamente, é necessário perceber qual a relação que as comunidades mantêm com as línguas em situação de contato, no que concerne às práticas de leitura e ao material escrito, função delegada não somente à educação que essas escolas promovem, mas à convivência cotidiana em suas mais diversificadas atividades. São, portanto, os letramentos comerciais, escolares, religiosos, “três diferentes conjuntos de práticas de letramento” (STREET, 2010, p. 35), que serão discutidos e analisados a seguir.

Nesse sentido, e considerando a necessidade de identificar os eventos e as práticas de letramento em que os indígenas demonstram domínio da leitura e da escrita, considerando o cenário bilíngue, perguntei: **Você sabe ler em Apinajé?** Vejamos as tabelas 38 e 39 a seguir.

**Tabela 38. Prática de leitura em Apinajé na aldeia São José**

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Sim	03	13	10	03	29	60
Não	01	02	00	03	05	10
Um pouco	02	03	03	06	15	30
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>18</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>49</b>	<b>100</b>
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Feminino</b>						
Sim	02	15	05	00	22	54
Não	02	00	02	02	06	14
Um pouco	01	05	04	03	13	32
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

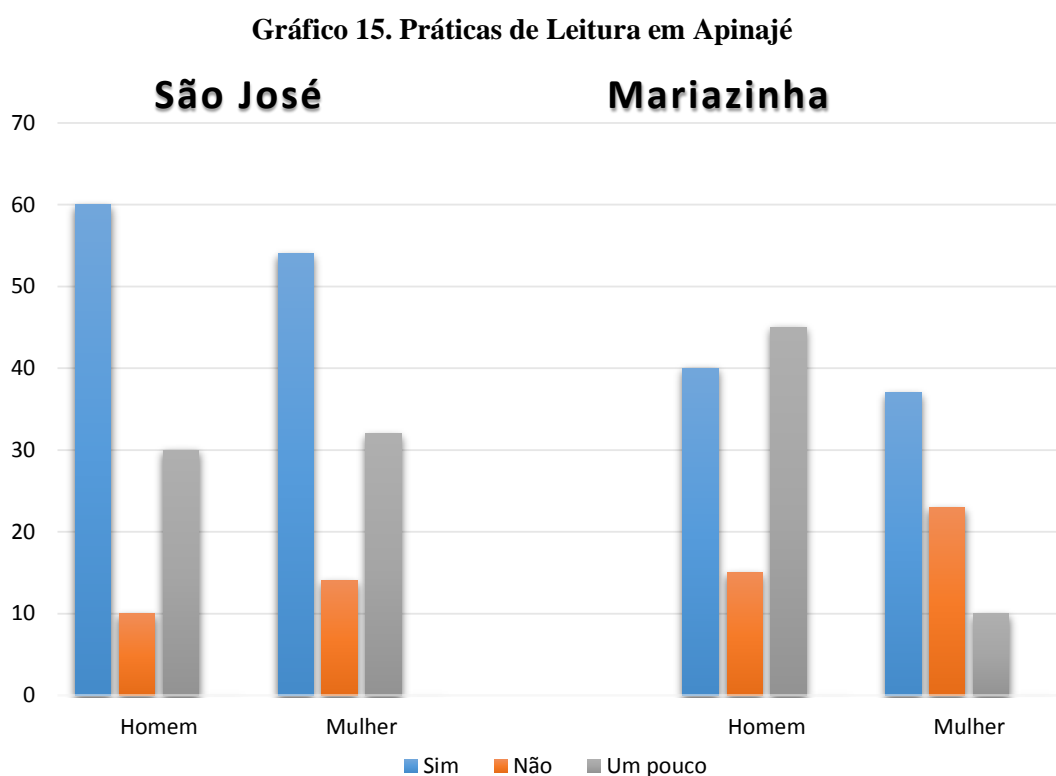
De acordo com a tabela 38 acima, na aldeia São José 60% dos indígenas masculinos entrevistados sabem ler em sua língua materna, 10% não sabem e 30% leem apenas um pouco. Entre as mulheres 54% leem, 14% não e 32% um pouco. Portanto, uma maioria dos indígenas afirmam saber ler na língua indígena, mas é também expressivo o índice dos que responderam que não sabem ou sabem um pouco. A situação dos indígenas da aldeia Mariazinha está na tabela 39.

**Tabela 39. Prática de leitura em Apinajé na aldeia Mariazinha**

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Sim	00	01	07	00	08	40
Não	00	00	02	01	03	15
Um pouco	03	02	02	02	09	45
<b>Total</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>11</b>	<b>03</b>	<b>20</b>	<b>100</b>
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Feminino</b>						
Sim	02	08	03	00	13	37
Não	01	02	03	02	08	23
Um pouco	02	04	05	03	14	40
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Na Mariazinha, dentre os entrevistados, 40% dos homens leem em sua língua materna, 15% não leem e 45% leem um pouco. Dentre as mulheres 37% sabem ler, 23% não sabem e 40% sabem um pouco. Esses índices revelam que uma parcela de quase 50% dos indígenas não sabe ler ou leem parcialmente escritos em sua língua materna. Considerando que esse total é

expressivo entre as crianças de 08 a 12 anos na comunidade Mariazinha, quando 100% afirmaram saber ler apenas um pouco, assim como 60% com idade entre 13 e 18 anos, coloca em questão o papel da educação escolar na aldeia. Afinal, nessa idade todas as crianças estão matriculadas, o que demonstra que a aprendizagem não se efetiva satisfatoriamente. Vejamos no gráfico 15 a seguir a ilustração dos dados das tabelas 38 e 39.



Analisando o índice expressivo de pessoas que afirmaram saber ler em sua língua materna, foi importante investigar quem lê, como lê, o que lê e que significado local ou global dão a essa leitura. Acrescento que nessa fase da pesquisa o questionário não abrangia essas indagações, o que seria avaliado numa etapa posterior, quando acompanhamos os indígenas em suas lidas cotidianas, cujo resultado apresento ainda neste capítulo. Dessa forma, e visando a perceber a relação dos participantes da pesquisa em relação à leitura na Língua Portuguesa, perguntei: **Você sabe ler em Português?** As respostas estão nas tabelas 40 e 41.

**Tabela 40. Prática de Leitura em Português Aldeia São José**

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino						
Sim	04	12	10	01	27	55
Não	01	00	01	03	05	10
Um pouco	01	06	02	08	17	35
Total	06	18	13	12	49	100

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Feminino</b>						
Sim	03	15	08	02	28	68
Não	02	02	01	03	08	20
Um pouco	00	03	02	00	05	12
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

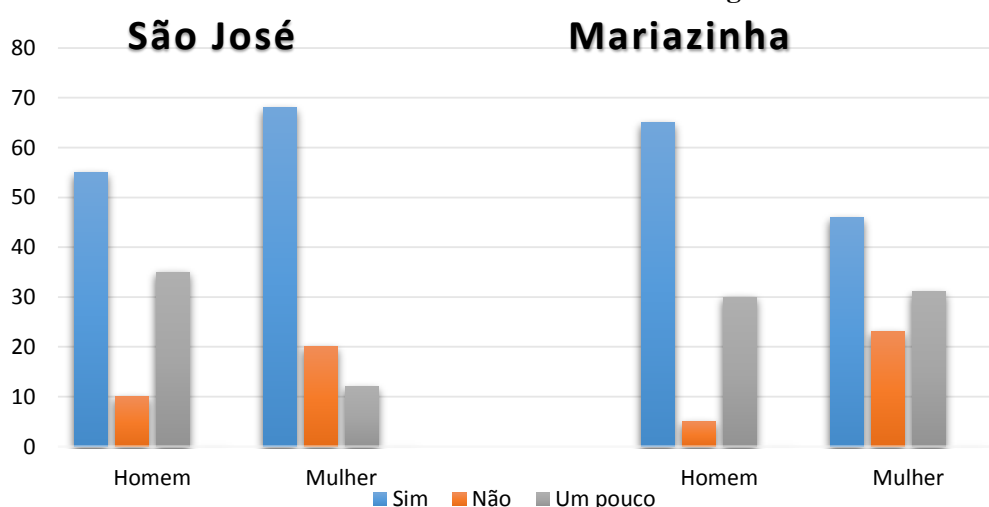
Conforme a tabela 40, na aldeia São José 55% dos homens afirmaram saber ler em Língua Portuguesa, 10% não sabem e 35% sabem um pouco. Dentre as mulheres, 68% sabem, 20% não sabem e 12% afirmaram que sabem um pouco. Em Mariazinha, qual é a situação em relação à prática de leitura em Português? Vejamos os dados na tabela 41.

**Tabela 41. Prática de leitura em Português na Aldeia Mariazinha**

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Sim	02	03	08	00	13	65
Não	00	00	00	01	01	05
Um pouco	01	00	03	02	06	30
<b>Total</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>11</b>	<b>03</b>	<b>20</b>	<b>100</b>
<b>Feminino</b>						
Sim	01	10	05	00	16	46
Não	02	00	03	03	08	23
Um pouco	02	04	03	02	11	31
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Conforme a tabela 41, na aldeia Mariazinha 65% dos homens e 46% das mulheres afirmaram saber ler em Português, o índice dos que não sabem dentre os homens é de 5% e das mulheres 23%. Já os que sabem um pouco são 30% dos homens e 31% das mulheres. O gráfico 16 permite uma leitura mais ampla dessa ocorrência nas duas aldeias.

**Gráfico 16. Prática de leitura em Português**



Conforme representação do gráfico acima, tanto na Língua Apinajé quanto em Português os indígenas afirmaram saber ler. Essa é uma percepção de que os indígenas estão conscientes da importância de ler na língua majoritária, que também é língua das leis, dos regimentos, das normas e da organização do modo de vida da sociedade não indígena. Afinal, esse povo também está sujeito às normatizações da vida de todos os demais brasileiros, incluindo-se também indígenas de todas as demais etnias, corroborando a importância do domínio da leitura para um contexto maior da realidade em que se inserem.

A pesquisa inquiriu também sobre a escrita nas comunidades, perguntando inicialmente: **Você sabe escrever na Língua Apinajé?** As tabelas 42 e 43 trazem as respostas.

**Tabela 42. Prática de escrita em Apinajé na aldeia São José**

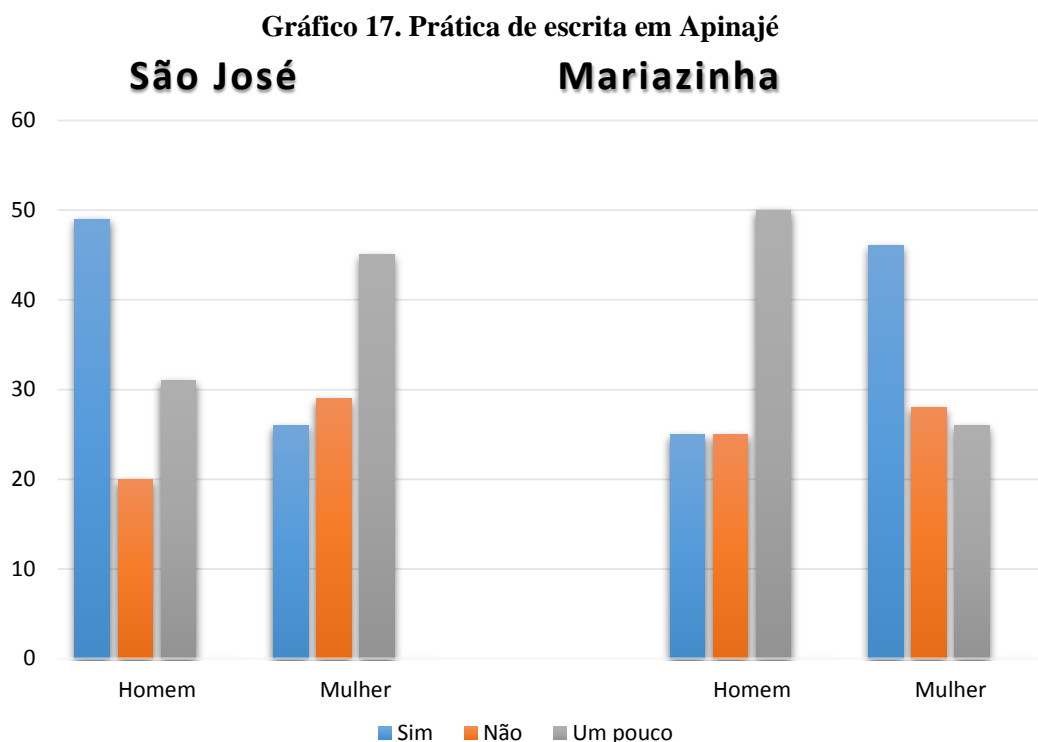
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
<b>Sim</b>	02	10	07	05	24	<b>49</b>
<b>Não</b>	02	03	02	03	10	<b>20</b>
<b>Um pouco</b>	02	05	04	04	15	<b>31</b>
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>18</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>49</b>	<b>100</b>
<b>Gênero</b>	FAIXA ETÁRIA				Total	%
<b>Feminino</b>	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Sim</b>	02	05	03	01	11	<b>26</b>
<b>Não</b>	01	05	04	02	12	<b>29</b>
<b>Um pouco</b>	02	10	04	03	19	<b>45</b>
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

Conforme a tabela 42, na aldeia São José 49% dos homens sabem escrever em sua língua materna, 31% sabem um pouco e 20% não sabem. Em relação às mulheres, 26% afirmaram que sim, 29% que não e 45% que sabem um pouco. Vejamos as respostas dos indígenas da aldeia Mariazinha na tabela 43.

**Tabela 43. Prática de escrita em Apinajé na aldeia Mariazinha**

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
<b>Sim</b>	00	00	05	00	05	<b>25</b>
<b>Não</b>	01	00	03	01	05	<b>25</b>
<b>Um pouco</b>	02	03	03	02	10	<b>50</b>
<b>Total</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>11</b>	<b>03</b>	<b>20</b>	<b>100</b>
<b>Gênero</b>	FAIXA ETÁRIA				Total	%
<b>Feminino</b>	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Sim</b>	01	10	05	00	16	<b>46</b>
<b>Não</b>	02	02	03	03	10	<b>28</b>
<b>Um pouco</b>	02	02	03	02	09	<b>26</b>
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela 43, revelam que 25% dos homens e 46% das mulheres da aldeia Mariazinha sabem escrever em Apinajé, enquanto os que não sabem são 25% dos homens e 28% das mulheres, e os que sabem apenas um pouco são 50% dos homens e 26% das mulheres. No gráfico 17 é possível visualizar os dados com mais detalhes.



Conforme o gráfico acima, é expressivo o número de indígenas nas duas aldeias que afirmaram saber escrever em sua língua materna. Apesar disso, é relevante o índice dos que não sabem ou sabem um pouco, sendo que nesta última, foram considerados aqueles que apenas escrevem o seu nome. Assim posto, é notório que a escola tem uma enorme parcela de contribuição para essa situação. Isso porque, conforme evidenciou a pesquisa, a Língua Apainyé é ensinada com um precário material didático, quando os professores ainda utilizam as cartilhas escritas por Patrícia Ham, escritas ainda na década de 1960. Saliento que na biblioteca das escolas encontra-se uma boa quantidade de material escrito em Apinajé e em Português, inclusive uma gramática da Língua Apinajé, mas que não são utilizados na sala de aula, pelo menos nas que observamos.

Segundo Cristina Martins Fargetti e Lígia Egídia Moscardini (2012), um dos objetivos da escola indígena é o ensino da escrita na língua materna favorecendo, dentre outras inferências, o fortalecimento da cultura indígena. Para Rodrigues (2002), língua e cultura se



relacionam de tal modo que é impossível pensar a linguagem humana dissociada da cultura praticada em cada sociedade.

Ainda buscando perceber a escrita nas comunidades pesquisadas, perguntei: **Você sabe escrever em Português?** Vejamos os dados nas tabelas 44 e 45.

**Tabela 44. Prática da escrita em Português na aldeia São José**

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Sim	03	10	09	05	27	55
Não	02	02	02	03	09	18
Um pouco	01	06	02	04	13	27
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>18</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>49</b>	<b>100</b>
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Feminino</b>						
Sim	02	10	05	02	19	46
Não	01	05	02	02	10	24
Um pouco	02	05	04	01	12	30
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

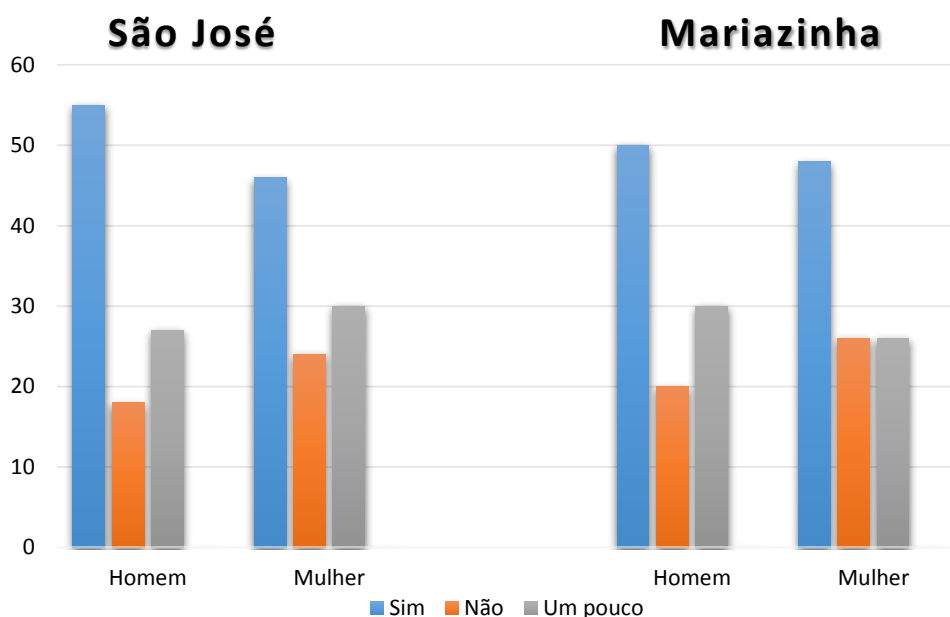
Na aldeia São José, dentre os homens, 55% afirmaram que sabem escrever em Português, 24% não sabem e 30% sabem um pouco. No que diz respeito às mulheres, 46% responderam que sim, 24% que não e 30% um pouco. Os resultados da aldeia Mariazinha estão na tabela 45.

**Tabela 45. Prática da escrita em Português na aldeia Mariazinha**

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Sim	01	02	06	01	10	50
Não	01	00	02	01	04	20
Um pouco	01	01	03	01	06	30
<b>Total</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>11</b>	<b>03</b>	<b>20</b>	<b>100</b>
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Feminino</b>						
Sim	02	08	07	00	17	48
Não	01	03	02	03	09	26
Um pouco	02	03	02	02	09	26
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

A tabela 45 revela que na aldeia Mariazinha, 50% dos homens sabem escrever em português, 30% escrevem pouco e 20% não sabem, enquanto 48% das mulheres sabem, 26% não sabem e 26% sabem escrever pouco na segunda língua falada por elas. Para ter uma visão mais geral das respostas, vejamos os dados no gráfico 18.

Gráfico 18. Prática da escrita em Português



Os indígenas Apinajé têm, assim como em sua língua materna, capacidade de escrever em Português. Os dados das tabelas 44 e 45, dispostos no gráfico 18, revelam que uma média de 50% dos entrevistados de ambas as aldeias sabe escrever na segunda língua falada por eles e são muitas as motivações para essa ocorrência. A mais citada pelos indígenas foi a necessidade imperiosa de manterem uma comunicação efetiva com a sociedade não indígena, notadamente no que diz respeito à possibilidade de reivindicação de seus direitos sociais, jurídicos e educacionais. Nesse sentido, a escrita tanto na Língua Apinajé como em Português é valorizada pelos indígenas. Quando se trata da língua materna as motivações são, em maior proporção, de ordem pessoal e revela uma identidade linguística que favorece a aprendizagem. Dentre os que responderam saber escrever em Apinajé, 100% justificaram afirmando que "[...] é minha língua de infância e saber escrever na língua é importante para nossa cultura". A escrita na "língua" é também uma forma de valorização e afirmação da identidade indígena, quando percebi um misto de alegria e orgulho dos indígenas que sabem escrever na língua de seus ancestrais.

No tocante à Língua Portuguesa, eles afirmaram que precisam saber escrever porque assim podem reivindicar direitos, principalmente quando têm que se manifestar em relação a problemas como os da "Hidrelétrica de Estreito" que "acabam com a pesca e a caça em nossas terras" (V. S. A.). Aqui pode ser identificado um letramento ideológico, conforme Street (2007), pois é uma prática social desenvolvida num contexto cultural de uma minoria indígena, revestida de ideias e empoderamento. As relações das comunidades pesquisadas com a leitura, foram investigadas a partir da preferência linguística acerca de em qual língua eles preferem

ler, respondendo a seguinte pergunta: **Em qual língua você prefere ler?** As tabelas 46 e 47 apresentam as respostas.

**Tabela 46: Língua preferida para ler na aldeia São José**

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Apinajé	05	07	05	02	19	39
Português	01	02	01	03	07	14
Ambas	00	09	04	03	16	33
Nenhuma	00	00	03	04	07	14
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>18</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>49</b>	<b>100</b>
<b>Gênero</b>	<b>FAIXA ETÁRIA</b>				<b>Total</b>	<b>%</b>
<b>Feminino</b>	<b>8-12</b>	<b>13-18</b>	<b>19-39</b>	<b>40 e mais</b>		
Apinajé	01	08	05	01	15	37
Português	01	02	00	01	04	09
Ambas	03	10	05	02	20	49
Nenhuma	00	00	01	01	02	05
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

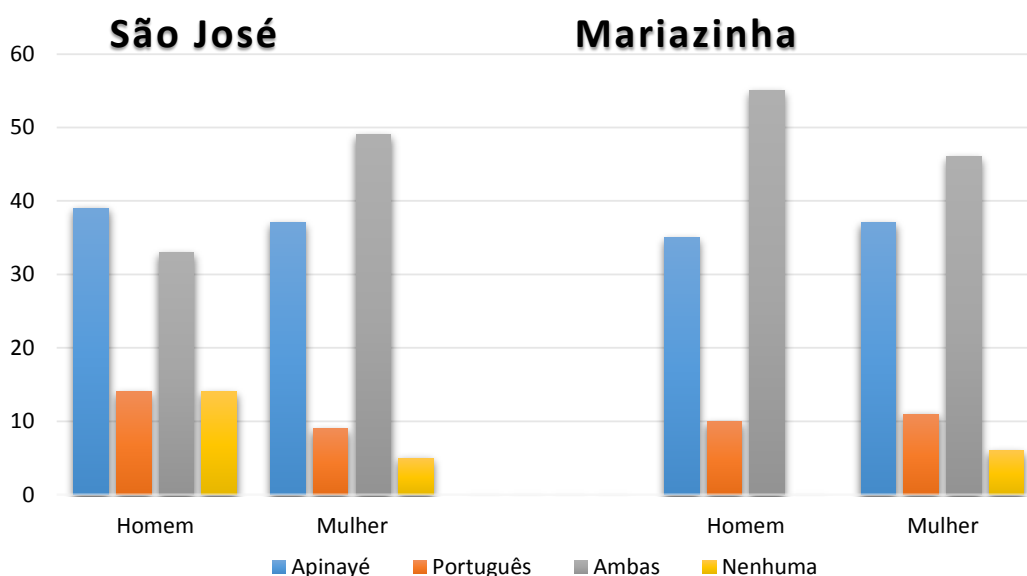
Conforme a tabela 46, 39% dos homens e 37% das mulheres da aldeia São José preferem sua língua materna para ler, enquanto 14% dos homens e 9% das mulheres afirmam preferir a Língua Portuguesa; 33% dos homens e 49% das mulheres preferem as duas e 14% dos homens e 5% das mulheres não preferem nenhuma. Na Mariazinha a situação é a seguinte:

**Tabela 47: Língua preferida para ler na aldeia Mariazinha**

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Apinajé	01	01	04	01	07	35
Português	00	00	02	00	02	10
Ambas	02	02	05	02	11	55
Nenhuma	00	00	00	00	00	00
<b>Total</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>11</b>	<b>03</b>	<b>20</b>	<b>100</b>
<b>Gênero</b>	<b>FAIXA ETÁRIA</b>				<b>Total</b>	<b>%</b>
<b>Feminino</b>	<b>8-12</b>	<b>13-18</b>	<b>19-39</b>	<b>40 e mais</b>		
Apinajé	01	05	05	02	13	37
Português	01	02	01	00	04	11
Ambas	03	07	04	02	16	46
Nenhuma	00	00	01	01	02	06
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Na Mariazinha, de acordo com a tabela 44, 35% dos homens e 37% das mulheres afirmaram preferir a língua indígena para ler, 55% dos homens e 46% das mulheres preferem as duas, 10% dos homens e 11% das mulheres o Português, enquanto 6% das mulheres não preferem nenhuma das duas línguas. O gráfico 19 apresenta os dados com mais clareza.

Gráfico 19. Língua preferida para ler



O bilinguismo dos indígenas Apinajé é ratificado quando observamos no gráfico 21 a supremacia da preferência pela Língua Apinajé em concordância com a Língua Portuguesa quando se trata de leitura. Chama atenção a preferência somente pela língua materna que, mesmo com um escasso material escrito nessa língua, é objeto de interesse por uma expressiva parcela dos indígenas. Asseguro que além do material de apoio pedagógico dispostos nas escolas, tem a Bíblia Protestante traduzida "na língua". Aqui é possível identificar duas práticas de letramento, uma que se realiza na escola e outra nas atividades religiosas, sendo essa última vista por Street (2007, p. 39) como práticas de letramento da Bíblia. Outra pergunta foi: **Qual língua você prefere para escrever?** Os dados estão nas tabelas 48 e 49 apresentadas a seguir.

Tabela 48. Língua preferida para escrever na aldeia São José

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Apinajé	02	10	05	02	19	39
Português	01	01	00	00	02	04
Ambas	03	07	08	05	23	47
Nenhuma	00	00	00	05	05	10
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>18</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>49</b>	<b>100</b>
<b>Feminino</b>						
Apinajé	03	09	05	01	18	44
Português	01	03	00	02	06	15
Ambas	01	08	06	02	17	41
Nenhuma	00	00	00	00	00	00
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

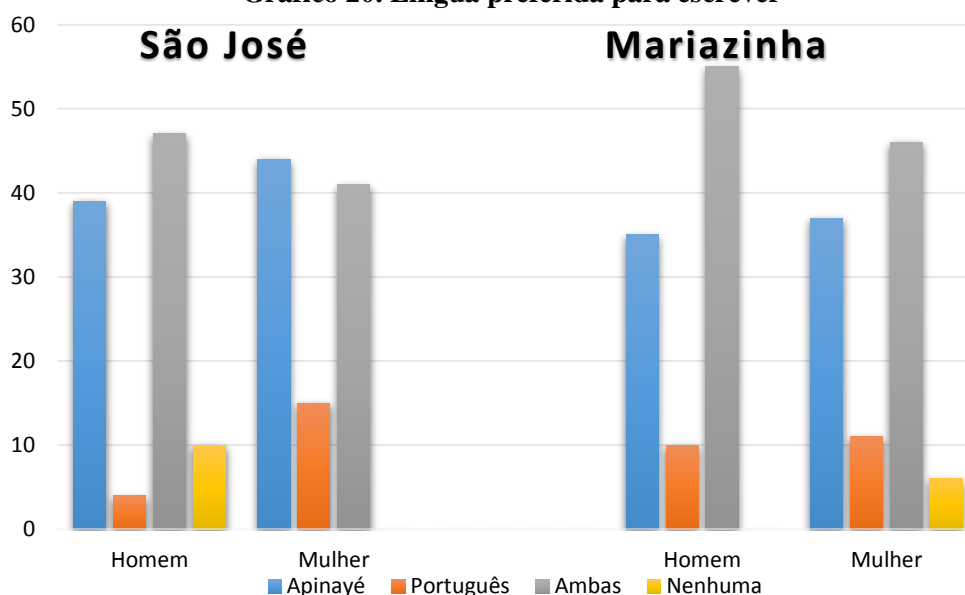
Conforme a tabela 48, na aldeia São José 39% dos homens preferem escrever em sua língua materna, 4% na Língua Portuguesa, 47% em ambas e 10% em nenhuma destas. Já entre as mulheres, 44% preferem a Língua Apinajé, 15% Português e 41 % ambas. As respostas dos participantes da pesquisa da aldeia Mariazinha podem ser conferidas na tabela 49.

**Tabela 49. Língua preferida para escrever na aldeia Mariazinha**

Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Masculino</b>						
Apinajé	01	00	04	02	07	35
Português	00	01	01	00	02	10
Ambas	02	02	06	01	11	55
Nenhuma	00	00	00	00	00	00
<b>Total</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>11</b>	<b>03</b>	<b>20</b>	<b>100</b>
Gênero	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
<b>Feminino</b>						
Apinajé	01	05	05	02	13	37
Português	01	02	01	00	04	11
Ambas	03	07	04	02	16	46
Nenhuma	00	00	01	01	02	06
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>05</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Na aldeia Mariazinha, 35% dos homens preferem a língua indígena, 10% a Língua Portuguesa e 55% ambas, enquanto 37% das mulheres afirmaram preferir a sua língua materna, 11% o Português, 46% ambas e 6% nenhuma das duas. Na Mariazinha 35% dos homens e 37% das mulheres afirmaram preferir a língua indígena, 55% dos homens e 46% das mulheres as duas, 10% dos homens e 11% das mulheres preferem Português, já 6% das mulheres nenhuma das duas. Vejamos como ficam os dados das tabelas 48 e 49 de acordo com o gráfico 20.

**Gráfico 20. Língua preferida para escrever**



As informações do gráfico 20 demonstram que, assim como a leitura, a escrita é uma atividade que os Apinajé preferem realizar em sua língua materna, mas uma grande maioria afirma que prefere escrever nas duas línguas. Os que optam pela Língua Portuguesa, uma segunda língua falada por eles, é minoria, quando 4% dos homens e 15% das mulheres da aldeia São José e 10% dos homens e 11% das mulheres de Mariazinha manifestaram preferir a segunda língua falada por eles. Também aqui a motivação é a mesma em relação à leitura, sendo que a escrita está mais presente em atividades escolares ou anotações para controle de medicação, evidenciando, na primeira situação, práticas de um letramento autônomo na mais primitiva forma do domínio da escrita restrita à decodificação, enquanto a segunda situação apresenta características de um letramento vernacular (STREET, 2014), que constitui o domínio da escrita para as atividades cotidianas.

Segundo Rojo (2009, p. 102), os letramentos “vernaculares” têm como característica marcante a independência, uma vez que não são sistematizados, regulados ou controlados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana e nas culturas locais. Por isso, frequentemente são desvalorizados pela cultura dominante e, não obstante, muitas vezes são práticas de resistência e autoafirmação. Já o letramento autônomo é visto por Street (2014, p. 67-68) numa perspectiva tecnicista, pois está intrinsecamente vinculado à racionalidade e à lógica, desconsiderando a importância do contexto social. Com efeito, Street apresenta pelo menos dois modelos de letramento, um autônomo e outro ideológico. Contrapondo-se ao modelo autônomo do letramento, Street apresenta o modelo ideológico, caracterizado pela sua indissociabilidade às práticas culturais. Exemplo são as atividades dos indígenas, como a corrida da tora e o casamento. Nesse sentido, e considerando o letramento ideológico largamente discutido por Street (2007, 2010) em sua crítica ao modelo autônomo, solicitamos aos participantes da pesquisa que justificassem a escolha do porquê a Língua Apinajé ser a preferida para ler e/ou escrever, tendo em vista a “imposição” de um fardo material escrito em Português ao qual eles têm acesso, diferentemente da língua indígena. As respostas estão no excerto 19 a seguir.

**Excerto 19<sup>206</sup>**

1. Por que é a lingua apinajé a mais importante para mim e para todo índio apinajé (A.S.L.A.);
2. Por que eu domino. Por isso eu prefere a minha lingua por que eu entendo melhor tudo que está escrito. Eu entende e sei melhor (A.S.L.A.);
3. Eu prefiro escrever em apinajé para entender melhor o que eu estou escrevendo (E.F.S.A.);
4. Porque a lingua apinajé, é mais face de entender e para escrever (G.S.S.A.);
5. Por quê domina da minha lingua. Mais o português os branco fala. Eu entender mais o nossa lingua. O que nós falar os branco não entender (J.P.F.D.A.);
6. Por que eu gosto muito de escrever da duas por que é muito importante para nós aprender a ler aqui na escola (S.L.S.A.);
7. A lingua que eu prefere ler e escrever são as duas por que eu tenho domínio da minha lingua Apinajé e também já entendo português também (L.D.S.A.);
8. Eu preferi os dois por que nós índios nós podem aprender um nós preferi aprender os dois (M.S.S.A.).

Com efeito, as falas dos indígenas apresentam um “Português Índio” (MAHER, 2007), com fortes marcas da oralidade. Desvela, ademais, as nuances Etnossociolinguísticas presentes nas práticas e eventos de letramento, imbricando para a Etnografia da comunicação. Nesse sentido, é oportuno reescrever o que Bortoni-Ricardo (2014, p. 86) revela, a partir das marcas do “funcionalismo<sup>207</sup>” do Círculo de Praga presentes em Del Hymes, da “contextualização” de Raymond Firth e do “relativismo” de Edward Sapir<sup>208</sup>, as bases etnográficas Heymessianas, afirmando que:

[...] Mesmo as etnografias que temos, ainda que raramente focalizadas na fala, demonstram-nos que as comunidade diferem significativamente em relação aos modos de falar [...] nos papéis e significados de fala. Eles indicam diferenças quanto a crenças, valores, grupos de referência, normas etc. na medida em que penetram nos sistemas corrente de uso da língua [...] (HYMES, 1974, p. 33) *apud* (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 86)<sup>209</sup>.

Cabe supor, que mesmo considerando o teor interdisciplinar das teorias de Del Hymes identificados por Bortoni-Ricardo, existe também uma certa universalidade, pois ela acredita

<sup>206</sup> Material escrito pelos próprios indígenas quando responderam ao questionário sociolinguístico.

<sup>207</sup> O que caracterizou o funcionalismo dos linguistas de Praga foi a adoção de uma noção teleológica de função. Para eles, a língua deve ser entendida como um sistema funcional, no sentido de que é utilizada para um determinado fim, conforme Mário Eduardo Martelotta e Eduardo Kenedy (2003, p. 18).

<sup>208</sup> O linguista e antropólogo norte-americano Edward Sapir e seu discípulo B. L. Whorf foram herdeiros de uma tradição do pensamento europeu, que embora não negasse a existência de universais linguísticos, enfatiza o valor positivo da diversidade linguística e cultural, sem deixar de lado os princípios do idealismo romântico. Esta tradição remonta a J. G. Herder, Wilhelm von Humboldt e, possivelmente, a Franz Boas. Uma versão de linguagem e pensamento baseada nesta tradição, na década de 1950, foi rotulada de “hipótese Sapir-Whorf” e é associada ao relativismo linguístico. É uma das versões mais notáveis das características do pensamento linguístico do estruturalismo norte-americano, inclusive da escola pós-bloomfieldiana. (Alfredo Maceira Rodríguez, 2000: disponível: [http://www.filologia.org.br/revista/artigo/4\(11\)27-37.html](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/4(11)27-37.html). Acesso: 07-jan-2015. 20h36min.

<sup>209</sup> Tradução de Stella Maris Bortoni-Ricardo.

que, para Hymes, não é possível uma compreensão da humanidade sem levar em conta o modo como evolui e se mantém sua diversidade etnográfica. A essa argumentação acrescento a diversidade sociolinguística que, em consonância com a diversidade etnográfica, evolui para a “Etnossociolinguística”, sendo esta vista em sua conotação antropológica, considerando aspectos como cultura, língua e diversidade, indo além do sentido figurado e circunstancial, dependendo sempre do contexto. Nessa perspectiva discuto, na seção seguinte, o letramento indígena dos Apinajé das aldeias São José e Mariazinha a partir das práticas da oralidade e do material escrito que circula nas aldeias, identificando um letramento situado (transcultural), conforme Bortoni-Ricardo (2005), Zavalla (2006), Street (2007, 2014), Rojo (2009) e Sousa (2013).

### **8.3. O Letramento Indígena Apinajé e as práticas da oralidade**

Letramento é um termo largamente utilizado quando se trata de estudar os impactos sociais da escrita e, segundo Street (2014), é imprescindível que sejam identificados a partir dos contextos em que ocorrem. Nesse sentido, a Etnossociolinguística permite avançar um pouco mais, isto é, perceber que o letramento, notadamente em contextos indígenas, vai além do convencional leitura-escrita-leitura, considerando sentidos e interpretações de eventos que, mesmo não “escritos” verbalmente, são carregados de significados que permitem uma leitura semiótica, naquilo que Rojo (2009, p. 107) denomina como “letramentos multissemióticos”. Essa autora amplia a noção de letramento e eleva-o para o campo dos sentidos, de outras semioses que não somente a fala e escrita. A concepção de letramento “transcultural” que emprego para justificar os aspectos etnossociolinguísticos do letramento indígena Apinajé, situa-se no âmbito das teorias de Roxane Rojo (2009, p. 115) que, ao analisar o caudaloso contexto em que se movimentam as culturas locais, as culturas valorizadas e as culturas escolares, identifica um “multiculturalismo e multi ou transletramentos”.

Analisando os avanços dos estudos de Rojo, é importante retomar os aspectos inerentes ao letramento numa concepção mais convencional, e para isso recorro a Jackeline Rodrigues Mendes (2007, p. 179), compreendendo que o sentido de letramento implica em conhecer as diversas visões existentes a respeito da escrita “[...] seja ela vista como uma tecnologia superior ou relacionada aos contextos sociais de uso e ideologias subjacentes [...] ou, ainda, vista como fenômeno psicossocial de representação do mundo para nós mesmos e para os outros”. A autora busca em Street (1994) e Barton (1994) as bases teóricas para apresentar o Letramento Indígena



como um letramento situado, o que vinculo ao estudo com os Apinajé das aldeias de São José e Mariazinha. Isso porque percebi que nessas comunidades as práticas de letramento são adquiridas e se efetivam por meio de processos de aprendizagem informal no seio familiar, mediante práticas orais e da produção de sentido, o que permite afirmar que é um letramento situado, conforme Rojo (2009). É, pois, um letramento com fortes conotações antropológicas, uma a vez que cultura, língua e linguagem se entrelaçam na trama das relações intersubjetivas de tal modo que é impossível dissociá-las.

Dentro desse quadro teórico mais amplo, o letramento indígena dos Apinajé, no contexto da Etnossociolinguística, está em consonância com as teorias de Street (2007, 2010, 2014). Esse autor concebe língua e escrita em estreita conjunção com os contextos sociais de uso, relações sociolinguísticas, partindo do pressuposto de que diferentes culturas dão realces diferentes à aprendizagem e utilização da escrita, fazendo também diferentes usos do meio oral, os quais variam de acordo com espaço, tempo e objetivos. Sendo assim, as práticas de letramento encontram-se impregnadas de padrões socioculturais que, segundo Mendes (2007) produzem valores, delimitam crenças, determinam formas de uso, objetivos, papéis e atitudes relacionadas ao uso da escrita num contexto específico. Para Maher (2007), o fato é que as funções sociais do letramento diferem de contexto para contexto porque são sempre culturalmente situadas. Reitero que o contexto do qual trato aqui é indígena, intercultural e bilíngue, com uma situação sociolinguística caracterizada por diferentes tipos de bilinguismo, sendo que as práticas de letramento se individualizam pela predominância da oralidade, no espaço sociocultural de duas aldeias indígenas, o que abaliza este como sendo um letramento situado, numa configuração teórica que pode ser identificada como Etnossociolinguística.

Com efeito, é importante refletir sobre a presença da escrita alfabética no contexto indígena<sup>210</sup>. Todavia, isso requer um olhar mais atento para entender como essa questão vem sendo tratada e como se percebe esse olhar. Segundo Mendes (2007, p. 188-189), “[...] Seria o caso de focalizar a passagem de uma sociedade ágrafa para uma sociedade letrada”? Ou será que indagações e “[...] afirmações sobre a introdução da escrita alfabética em grupos étnicos minoritários não tem apresentado uma tendência de tratar questões sobre a escrita a partir de

---

<sup>210</sup> A escrita alfabética não é um código que simplesmente transpõe graficamente as unidades sonoras mínimas da fala (os fonemas), mas, sim, um sistema de representação escrita (notação) dos segmentos sonoros da fala (EMÍLIA FERREIRO, 1995; ARTUR GOMES DE MORAIS, 2005). Trata-se, portanto, de um sistema que representa, que registra, no papel ou em outro suporte de texto, as partes orais das palavras, cabendo ao aprendiz a complexa tarefa de compreender a relação existente entre a escrita e o que ela representa (nota). Em outras palavras, apenas memorizar os grafemas que correspondem aos distintos fonemas de uma língua não é suficiente para que alguém consiga aprender a ler e a escrever (BRASIL, 2012, p. 6).

uma ótica (naturalizada) letrada do ocidente, tendo como base crenças e valores atribuídos pela prática dominante?” A autora esclarece afirmando que “o problema da dicotomia oral/letrado é que a definição de oralidade foi desenvolvida a partir da oposição ao que é escrito” e recorre a Souza (2001), identificando o *habitus* grafocêntrico presente nessa visão quando se trata de definir oralidade, pois deixa de lado todos os outros modos próprios das práticas culturais de povos ágrafos, como, por exemplo, o uso de diversas expressões vocal, facial e de movimentos e recursos visuais variados. Com efeito, um aspecto muito relevante que deve ser considerado quando se discute aquisição da escrita pelos povos indígenas, segundo Mendes (2007, p. 189), “[...] é o deslocamento da visão que focaliza esse contexto como sendo de um grupo de passado oral, ou seja, de uma sociedade ágrafa que está se tornando letrada”. Essa visão, de acordo com a autora, identifica uma dicotomia presente nos estudos de modelo autônomo de Street (1984) e linear, de transição da oralidade para a escrita, como se fosse possível identificar um caminho a ser percorrido, chegando-se a um “ideal” de uso da escrita. Nesse sentido,

[...] No contexto indígena, nomear um grupo como uma comunidade oral, tendo como critério divisor a escrita alfabética, é dizer que ele não tem contato algum com a escrita. Como a escrita tem estado presente de alguma forma nesses grupos, denominá-los comunidades orais parece significar que os usos presentes da escrita não são aqueles considerados como “verdadeiros” ou esperados (MENDES, 2007, p. 189). (Aspas da autora).

Sendo assim, a denominação “comunidades orais” insere-se também na perspectiva de “transição linear”, como se essas comunidades, para serem aceitas pela sociedade hegemônica, obrigatoriamente, devessem atingir esse “uso esperado”. Então, ver a escrita sob a ótica de um ideal que se precisa alcançar equivale a “olhar da perspectiva dos grupos letrados dominantes, os quais apresentam um valor específico para a escrita alfabética e para a língua”, conclui Mendes (2007, p. 189). Focalizando os usos característicos da oralidade e da escrita em cada contexto, Street (2014) adverte que é necessário observar de que modo outras práticas culturais podem ser incluídas na categoria de letramento. Dessa forma, e como exemplo, apresento os mitos indígenas Apinajé que, por suas características eminentemente orais, e pelo contexto específico em que se situam, podem ser vistos como um letramento vernacular. Segundo Mendes (2007, p. 190), “[...] no contexto indígena, geralmente, existe uma preocupação sobre as transformações que a escrita alfabética poderia trazer para a oralidade e que riscos isso acarretaria para as práticas orais do grupo”. Essa preocupação, no entanto, é muito calcada na ótica que temos da escrita, no nosso modelo dominante, o que nos leva a pensar ao contrário também, ou seja, não só a escrita promovendo uma outra oralidade, mas a influência da

oralidade de cada contexto indígena sobre a escrita, conclui a Mendes. Assim, é importante observar que significados estão sendo construídos para a escrita a partir dos vários sistemas culturais indígenas, o que requer um olhar atento sobre as práticas de linguagem do grupo, para identificar nessas práticas formas situadas de letramento.

Nessa perspectiva, passo a analisar outra etapa da pesquisa que se realizou mediante a observação do cotidiano de dez famílias de cada comunidade, prestando atenção nas línguas que as pessoas usam quando conversam. Por serem duas comunidades bilíngues, falantes das línguas Apinajé, a primeira língua e Português, a segunda língua falada, esse foi um procedimento que permitiu avaliar como e por que os Apinajé usam uma ou outra língua em suas conversações, considerando o permanente contato com falantes da Língua Portuguesa, bem como a presença da televisão, em algumas casas. Por isso foram escolhidas cinco famílias que têm televisão e cinco que não têm, uma vez que esse é um aspecto que interfere decisivamente no comportamento sociolinguístico dos indígenas, podendo desencadear distintos eventos e variadas práticas de letramento.

Cabe supor que a etnografia com os Apinajé permitiu identificar os letramentos dos indígenas, que ocorrem em um contexto social onde se evidencia a relação que eles têm com o material escrito que circula no contexto familiar, e também as práticas da oralidade como aspectos de um letramento situado. Segundo Street (2014), os letramentos são situados porque estão inseridos em espaços e tempos determinados que se encontram imersos em processo sociais mais amplos, e que as habilidades de participação em práticas e eventos de letramento são muito mais resultados de experiências socioculturais situadas em contextos que envolvem a escrita e a leitura, que propriamente do desenvolvimento formal dessas habilidades. É, nessa perspectiva, um letramento vernacular. Ademais, a oralidade presente no cotidiano das famílias indígenas Apinajé constitui-se como um letramento como prática social. Nesse sentido, Barton (1998, p. 7) apresenta as diferentes concepções de letramento dentre as quais destaco: i) o letramento como um conjunto de práticas sociais que podem ser inferidas de eventos; ii) a existência de diferentes tipos de letramentos associados a diferentes domínios da vida; iii) práticas de letramento que são estandardizadas pelas instituições de poder, sendo que alguns tipos de letramento são mais dominantes, mais visíveis e mais fluentes que outras variedades de letramento; iv) práticas sociais de letramento ligadas a propósitos sociais mais amplos e práticas culturais; v) práticas de letramento mutáveis, de sorte que novas práticas são adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e da produção de sentido; vi) o letramento é historicamente situado.

Com efeito, as relações intersubjetivas e a interação entre os componentes das famílias observadas permitiram identificar qual língua é falada, e em qual situação fala-se a Língua Apinajé ou a Língua Portuguesa nas conversações cotidianas. Por se tratar de comunidades indígenas com aspectos constitutivos de sociedades ágrafas, o letramento dá-se ostensivamente mediante as práticas da oralidade, enquanto o material escrito limita-se às tarefas da escola, às prescrições médicas e material de propaganda trazidos da cidade. Nesse sentido, as línguas faladas pelos membros das famílias das aldeias São José e Mariazinha, em interações face a face, foram observadas em relação ao uso: i) Somente da Língua Apinajé; ii) Somente do Português; iii) Mais Apinajé ou mais Português; iv) As duas de modo igual. Os resultados podem ser analisados conforme as tabelas 50 e 51.

**Tabela 50. Língua das relações familiares na aldeia São José**

SITUAÇÃO	SÓ APINAJÉ	SÓ PORTUGUÊS	APINAJÉ = PORTUGUÊS	MAIS APINAJÉ	MAIS PORTUGUÊS
Língua de interação entre marido e mulher	X				
Língua de interação entre mãe e filhos	X				
Língua de interação entre pai e filhos	X				
Língua de interação entre avô e netos	X				
Língua de interação entre avó e netos	X				
Língua utilizada durante as refeições	X				
Língua utilizada nas brincadeiras infantis				X	
Língua utilizada nas brincadeiras	X				
Língua utilizada nas cotações de histórias	X				

Ao analisar os dados da tabela 50, percebe-se que na aldeia São José os indígenas interagem no cotidiano da vida familiar em sua língua materna, pois 89% dos diálogos se realizam em Apinajé. A Língua Portuguesa só é usada pelas crianças nas brincadeiras infantis, quando buscam reproduzir o que assistem pela televisão, quase sempre em forma de músicas. A seguir temos as línguas que as famílias de Mariazinha usam no seu cotidiano.

**Tabela 51. Língua das relações Familiares na aldeia Mariazinha**

	<b>SÓ APINAJÉ</b>	<b>SÓ PORTUGUÊS</b>	<b>APINAJÉ = PORTUGUÊS</b>	<b>MAIS APINAJÉ</b>	<b>MAIS PORTUGUÊS</b>
Língua de interação entre marido e mulher			<b>X</b>		
Língua de interação entre mãe e filhos	<b>X</b>				
Língua de interação entre pai e filhos			<b>X</b>		
Língua de interação entre avô e netos	<b>X</b>				
Língua de interação entre avó e netos	<b>X</b>				
Língua utilizada durante as refeições			<b>X</b>		
Língua utilizada nas brincadeiras infantis			<b>X</b>		
Língua utilizada nas brincadeiras	<b>X</b>				
Língua utilizada nas cotações de histórias	<b>X</b>				

Como se percebe, na aldeia Mariazinha a situação é diferente do que ocorre na aldeia São José. Por serem cinco as famílias pesquisadas com formação mista, foi possível identificar que nestas, nas interações entre marido e mulher, pais e filhos, nas refeições e nas brincadeiras infantis, são faladas tanto a língua indígena quanto a Língua Portuguesa. Também nas relações familiares dos indígenas dessa comunidade, assim como nas demais situações descritas anteriormente, a segunda língua é muito expressiva. As causas também são as mesmas já identificadas ao longo da Tese, ou seja, um hibridismo cultural<sup>211</sup>, resultado não somente do contato com a sociedade nacional, mas pela constituição de famílias entre indígenas e não indígenas, promovendo a bilinguagem nas comunidades pesquisadas.

Nesse sentido, as práticas sociais são em maior proporção orais, mas também se relacionam com material escrito, tais como, tarefas da escola, bulas de remédio, receitas médicas, calendários, material de propaganda, dentre outros. Saliento que os indígenas mantêm estreita relação com a comunidade urbana de Tocantinópolis, com fortes características daquilo que Bortoni-Ricardo (2011) determina como “rurbanos”. As famílias pesquisadas também têm acesso aos artefatos tecnológicos e culturais da sociedade nacional, por exemplo, televisão,

<sup>211</sup> A hibridização é um fenômeno que acontece no contexto da diáspora e no processo de tradição cultural que as pessoas vivenciam para se adaptarem às matrizes culturais diferentes da de sua origem. O hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos”, como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agnóstico, uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecibilidade (HALL, 2004, p. 74).

telefone celular, *notebook*, *internet*, o que permite perceber um *continuum* de oralidade-letramento, conforme Bortoni-Ricardo (2011).

**Gráfico 21. *Continuum* de oralidade-letramento das famílias indígenas Apinajé**

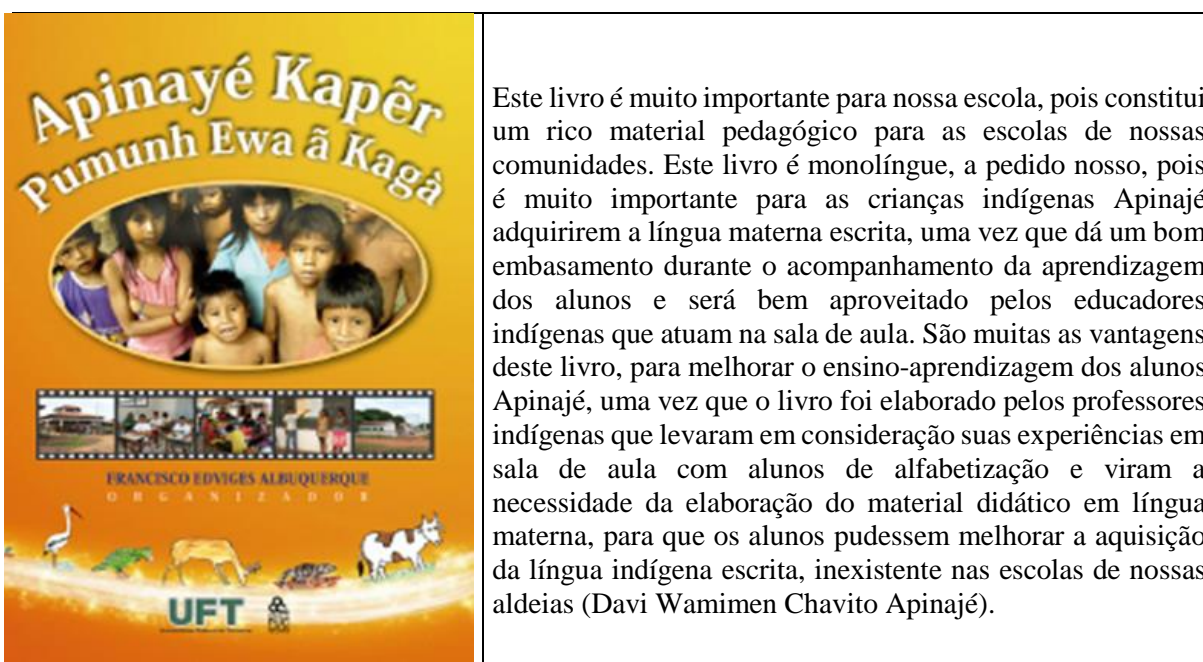


A pesquisa possibilitou identificar, mediante fatores como a proximidade dos indígenas com as cidades de seu entorno, a escola, o acesso às tecnologias, bem como acesso à cultura escrita, um *continuum* de oralidade-letramento, conforme Bortoni-Ricardo (2011) e Moura (2015). Todavia, é importante situar as práticas de letramento das comunidades pesquisadas a partir da relação com material escrito e é disso que trato na seção a seguir.

### **8.3.1. Relação dos Apinajé com material escrito**

A relação que os indígenas Apinajé das aldeias São José e Mariazinha mantêm com o material escrito permite a afirmação de que eles convivem com letramentos e não com um letramento, conforme Street (1984), Rojo (2009), Sousa (2013) e Bortoni-Ricardo (2014). Reitero que o material escrito de que os indígenas dispõem para leitura em casa é quase que exclusivamente livros didáticos em Português, utilizados pelos adolescentes e jovens que estudam nas escolas das aldeias. Fora esses, tem também alguns exemplares do Novo Testamento da Bíblia escrito na Língua Apinajé. Em Português também estão panfletos de publicidade, calendários em geladeiras e paredes e documentos de controle dos agentes de saúde nas portas das casas. No pátio das aldeias encontram-se placas indicando obras que estão sendo executadas, como é o caso da reforma do posto de saúde na aldeia São José. Além desses, identificamos informações na escola escritas em Português, por exemplo, quando dispõem as relações das disciplinas e horários das provas afixados em quadros na parede. Escrita em Apinajé e em Português estão as indicações das salas de aula, cantina, sala de professor, coordenação, biblioteca e informática. Aliás, essa foi a única ocorrência de escrita na língua indígena falada pelos Apinajé que existe nas aldeias pesquisadas.

Considerando o ambiente acadêmico, o destaque é a escola, agência de letramento autônomo, com um farto material escrito em Língua Portuguesa. Na escola Mãtyk da aldeia São José tem uma sala onde funciona a biblioteca, enquanto a Tekator da aldeia Mariazinha, apesar de não dispor de uma sala para acomodar os livros, existem na sala dos professores algumas estantes com um pequeno acervo de livros didáticos e de apoio pedagógico. Dentre estes, têm um livro de alfabetização monolíngue em Apinajé “*Apinayé Kaper Pumunh Ewa ã Kagà*”. Bilíngue em Apinajé-Português têm o seguinte material: i) Livro de Alfabetização: Começa em A e termina em Z (Inicia em Jaó e Finaliza em Raposa); ii) Livro de Receitas da Medicina Tradicional Apinayé; iii) Livro de Narrativas e Cantigas Apinayé; iv) Livro de Matemática e Ciências Apinayé; v) Livro de História e Geografia Apinayé, apresentados a seguir.



**Figura 6.** *Apinayé Kaper Pumunh Ewa ã Kagà*<sup>212</sup>

O livro de Alfabetização contém um expressivo conteúdo distribuído em vinte e sete lições transcritas em Apinajé e em Português, abrangendo temas contextualizados com a realidade sociocultural das crianças. A Casa (*Ixkre*), o Jaó (*Ahtor*), o Tucano (*Grõti*), a Onça Pintada (*Ropkror*), a Mata (*Uti*), a Raposa (*Xore*) e os Filhotes de pássaros (*Noore*), são alguns dos temas estudados, os quais fazem parte do cotidiano das crianças Apinajé. Ademais, cada

<sup>212</sup> Livro de alfabetização em Apinajé.

lição traz ilustrações temáticas do que será estudado, elaboradas pelos professores de língua materna e pessoas das comunidades.



**Figura 7. Livros de alfabetização e de receitas e medicina tradicional Apinajé**

O livro de Receitas e Medicina Tradicional Apinajé é um material de apoio pedagógico que pode ser utilizado em salas de aula cujos alunos já estão alfabetizados. Tratando de um assunto bastante relevante para os indígenas, que é a fitoterapia, isto é, a cura através das plantas, as receitas contidas nesse livro, que é bilíngue em Apinajé e Português, apontam a relevância do saber tradicional indígena registrando, em parte, o amplo conhecimento que eles detêm sobre a natureza e a vida nas aldeias. Segundo Almeida (2011), as receitas estão vinculadas às plantas nativas, favorecendo a abordagem dos professores que, além de trabalhar o bilinguismo, podem abordar interdisciplinarmente temas como ecologia, sustentabilidade e uma educação para a saúde. Em relatório da FUNASA (2007), consta que cabe à escola ensinar o valor das plantas medicinais na educação das crianças indígenas, buscando, assim, a revitalização do uso de algumas plantas, constituindo-se em espaços para a transmissão de conhecimentos entre as gerações, dando maior visibilidade às práticas indígenas de cuidados com a saúde. Esta visibilidade enfatiza, de um lado, a valorização interna destas mesmas práticas, especialmente entre os mais jovens.



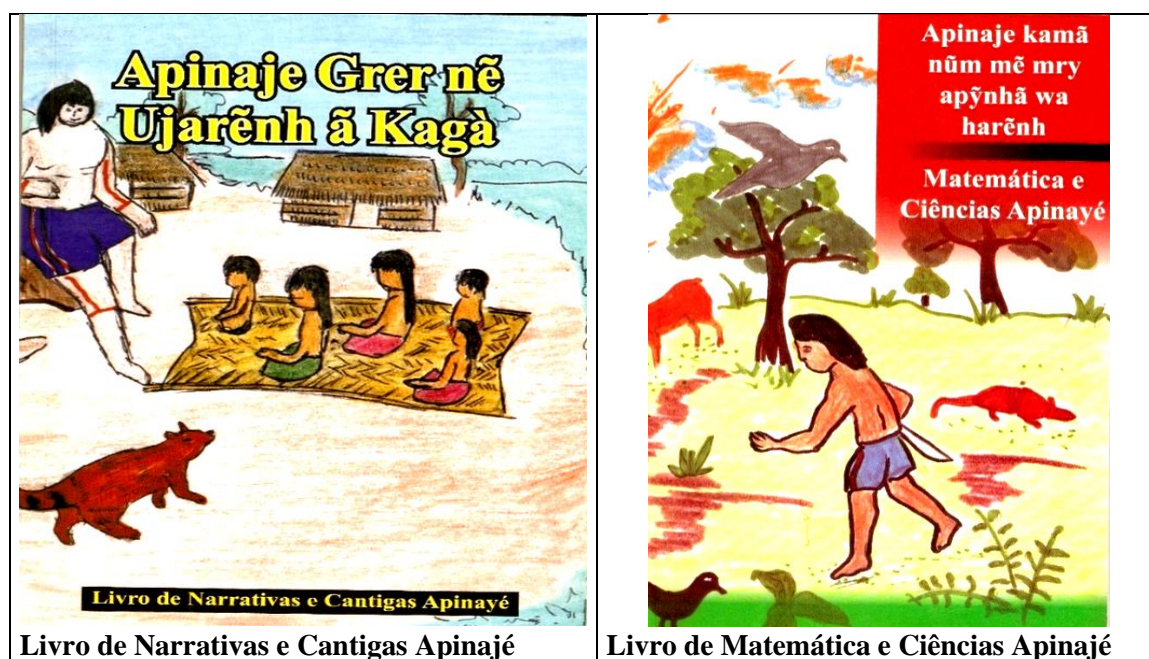


Figura 8. Livros de Narrativas e Cantigas e de Matemática Apinajé

O conteúdo do livro de Narrativas e Cantigas Apinajé remete ao lúdico, favorecendo a aprendizagem nas escolas indígenas, descrevendo cantigas e narrativas que fazem parte do dia a dia dos Apinajé, num resgate importante de algumas histórias e cânticos de tradição oral. Segundo Almeida (2011), cada texto é acompanhado por uma ilustração contextualizada, por exemplo, a narrativa “*Pàr Kapê hã me Uyarenh Kagà*” (A história da Tora Grande). Em relação às cantigas, estas também são introduzidas por desenhos, quando é realizado um resgate de algumas canções que muitas crianças ainda não conhecem o que, segundo dona Josina, anciã da aleia São José, “ajuda a tirar as crianças da frente da televisão”. Ademais, as letras das cantigas fazem alusão à vida na aldeia. A noite, a chuva, o ribeirão, os pássaros, os animais, os peixes, os costumes, são elementos destacados, como pode se constatar na “Cantiga da chegada da tora à tarde”. Luís Fernando Hering Coelho (2007) destaca a importância da cantiga indígena como suporte pedagógico, enaltecendo seu caráter socializador, que presente em festividades grupais se constitui num elemento fundamental do processo de construção do mundo social e conceitual das crianças. Para Acácio Tadeu de Camargo (2006), as relações sociais indígenas são assinaladas musicalmente, delimitando, por exemplo, faixas etárias, *status* social, estados afetivos, gêneros sexuais, individualidades e grupos. As cantigas, assim, cumprem também um papel fisiológico na própria constituição das subjetividades, atualizando a experiência dos eventos míticos. De igual modo, Maher (2010) assegura que, se a introdução dos cantos indígenas no currículo escolar produzirá, ou não, um impacto significativo no fortalecimento das Línguas Indígenas, é uma questão ainda em aberto. Mas, segundo essa autora, de qualquer

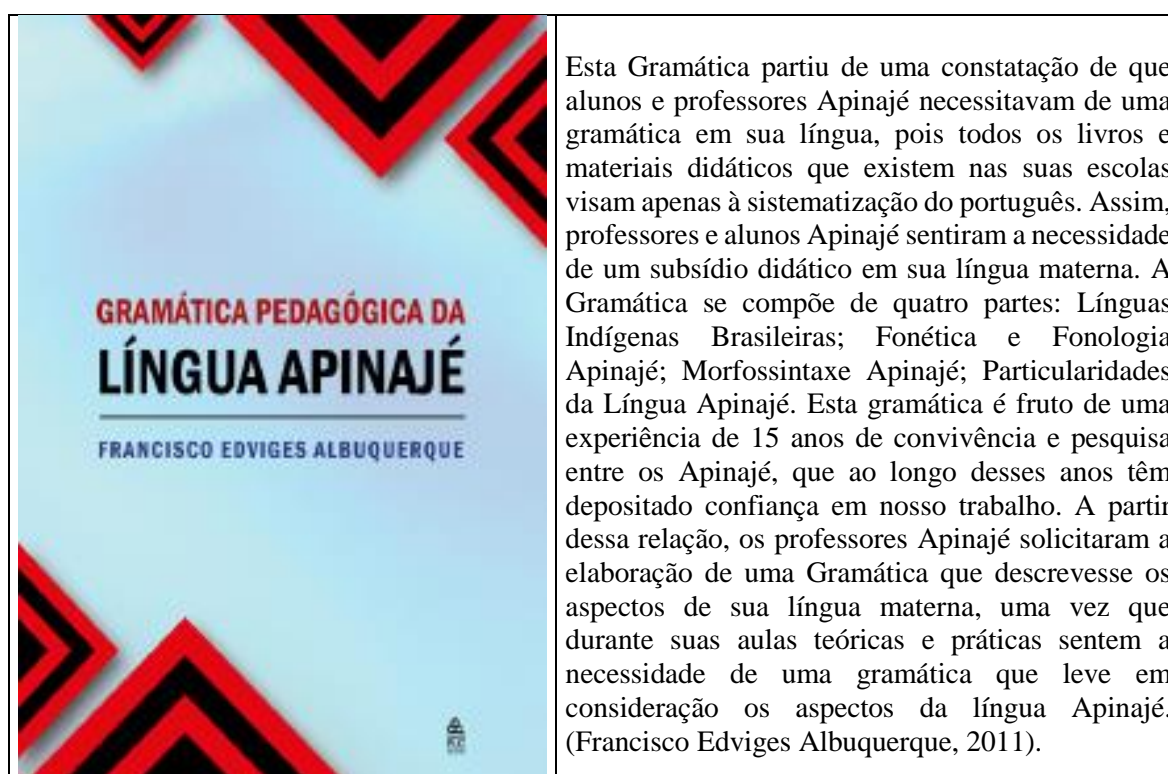
maneira, o que importa ressaltar é que, “[...] de acordo com as representações dos professores indígenas com os quais tenho trabalhado, o que, de fato, interessa é o desenvolvimento de políticas linguísticas que acarretem na sobrevivência, não apenas de simples materialidades linguísticas, mas sim, de discursos indígenas” (MAHER, 2010, p. 45).

Já o livro “*Apinajé kamã num me mry apynhã wa harenh*” (Matemática e Ciências Apinajé), oferece ao professor de língua materna um material pedagógico para auxiliar no ensino por meio de uma alfabetização matemática e também científica. No que se refere à matemática, Almeida (2011) sugere que na sequência de textos que intercala linguagem numérica e desenhos de elementos presente nas aldeias, por exemplo, sementes, animais e peixes, é possível ensinar matemática de forma lúdica, fazendo uso da teoria desenvolvida por Jean Piaget (1982). Em relação ao ensino de Ciências, o conteúdo parte também da realidade das comunidades indígenas. Questões socioambientais relacionadas à água, ao lixo, aos animais, às plantas, ao corpo humano, dentre outros temas relevantes, são discutidas de forma contextualizada. Nesse sentido, William W. Cobern e Cathleen C. Loving (2000) analisam as implicações culturais que o contexto social pode exercer sobre as noções extraídas de fenômenos naturais e desenvolvidas por alunos de escolas situadas em comunidades multiculturais, contribuindo para que os conhecimentos nativos sejam incorporados aos saberes da ciência, recebendo legitimidade dentro da comunidade científica da sociedade nacional.



Figura 9. Livros de História e Geografia e Dicionário Apinajé-Português

O livro “*Āmnepēm Apinajejaja ujarenh ne pika kôt mēmpj pumunhã kagà*” (História e Geografia Apinajé), com 92 páginas, traz informações essenciais sobre a história dos Apinajé, incluindo a luta pela demarcação do seu território que se efetivou em 1985. Para Almeida (2011), há de se considerar também a relevância dos aspectos sociológicos abordados, destacando aspectos relevantes sobre a estrutura social dos Apinajé. Destaque é dado à educação escolar, enfatizando o bilinguismo e a interculturalidade como práticas que devem ser desenvolvidas nas escolas das aldeias. Além desses, existe também uma Gramática Pedagógica da Língua Apinajé, publicada em 2011, conforme a figura 10.



**Figura 10. Gramática Pedagógica da Língua Apinajé**

Com efeito, o material escrito na Língua Apinajé existente nas escolas Mãtyk e Tekator evidencia um letramento caracteristicamente vernacular, com ocorrência na escola, uma agência onde o letramento autônomo é amplamente praticado. Segundo Street (2010), o letramento vernacular é marcadamente uma prática realizada com propósitos sociais mais amplos e está culturalmente situado. Entretanto, esse autor entende que as práticas de letramento são mutáveis e adquiridas também por meio de processos de aprendizagem informal e da produção de sentido, considerando o contexto, ou seja, é historicamente situado e aspectos como língua, linguagem e cultura se intercambiam dialeticamente. Segundo Marinho (2010), o letramento dialoga com Sociologia, Antropologia e Linguística, aproximando-se do conceito

de *hábitus* em Pierre Bourdieu, da intertextualidade em Mikhail Bakhtin e do discurso em Michel Foucault.

Os indígenas Apinajé fazem questão de demonstrar o interesse pela escola, cientes que estão da necessidade da leitura e da escrita para que possam reivindicar suas petições junto à sociedade nacional. Nesse sentido, e para um contato mais efetivo com outros povos indígenas e não indígenas, eles mantêm funcionando uma página na *internet*, um *blog*, onde fazem suas denúncias e documentam os acontecimentos mais importantes nas aldeias e em seu entorno. É a “*Associação União das Aldeias Apinajé-PEMPXÀ*” que possibilita aos indígenas e àquelas pessoas que se interessam pela causa, acompanharem de perto o que acontece no território desse povo. A seguir apresento a página inicial do *blog* acompanhada de uma matéria publicada<sup>213</sup>.

“*Associação União das Aldeias Apinajé-PEMPXÀ*”<sup>214</sup>



**BEM VINDOS À ORGANIZAÇÃO DO POVO APINAJÉ**

Figura 11. Logotipo da Associação União das Aldeias Apinajé-PEMPXÀ

**Associação União das Aldeias Apinajé-PEMPXÀ**

**Segunda-feira, 13 de julho de 2015**

**Tema: Educação - Documento final do 1º Encontro de Jovens Apinajé**

<sup>213</sup> Fonte: <http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com.br>. Acesso: 26-jul-2015. 10h35min.

<sup>214</sup> A Associação União das Aldeias Apinajé-PEMPXÀ, Organização filantrópica sem fins lucrativos, criada em 29 de agosto de 2008, com sede na TI Apinajé, município de Tocantinópolis, estado do Tocantins, Brasil.

### Excerto 20<sup>215</sup>

O 1º Encontro de Jovens Apinajé foi realizado no período de 10 a 12 de julho de 2015 na aldeia Mariazinha na terra Apinajé, no município de Tocantinópolis, Norte do Estado do Tocantins. O Encontro teve a assessoria do Professor Aluísio Lins Leal da Universidade Federal do Pará-UFGPA e Sebastião Moreira missionário do Conselho Indigenista Missionário-CIMI GO/TO. No início do Encontro o professor Aluísio Lins Leal da UFGPA discorreu sobre a conjuntura política, econômica e social do Brasil. O Professor enfatizou que o comportamento da sociedade contemporânea é orientado por um sistema político e econômico cada vez mais perverso e competitivo, que conseqüentemente estimula a exploração dos recursos naturais de forma predatória, suscita a corrupção política e econômica e provoca graves violações de direitos humanos.



Foto 35. 1º Encontro dos Jovens Apinajé<sup>216</sup>

O *blog* “Associação União das Aldeias Apinajé-PEMPXÀ” pode ser acessado em qualquer idioma no endereço eletrônico: <http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com.br><sup>217</sup> e é alimentado diariamente. Os temas são os mais variados, dependendo do que está acontecendo naquele momento. Versa sobre cultura, educação, meio ambiente, reivindicações, dentre outros. Todas as postagens são sempre acompanhadas por fotografias que ilustram as matérias. Com efeito, ao se comunicarem mediante o *blog*, os indígenas Apinajé estão praticando um evento de letramento que pode ser classificado como “letramento digital” do tipo “ideológico”, mediante o computador, a “agência” que propaga o letramento. Para Barton (1998), letramento

<sup>215</sup> Texto extraído do Blog <http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com.br>. Acesso: 26-Jul-2015. 10h35min.

<sup>216</sup> Fonte: <http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com.br>. Acesso: 26-Jul-2015. 10h35min.

<sup>217</sup> Powered by google tradutor.

digital é um tipo de letramento oriundo das sociedades modernas e mediatizado pelas novas tecnologias, está situado historicamente e acompanha a mudança em cada contexto cultural, social e tecnológico numa sociedade. Nesse sentido, o *blog* se classifica como uma prática de letramento do tipo digital, cujo modelo é ideológico e tem a *internet* como evento. Isso porque os indígenas utilizam-no como uma ferramenta de reivindicação e protesto sempre que a situação requer, corroborando-o como um letramento situado num contexto cultural específico.

Na foto 36, a seguir, temos o registro de um momento em que ocorre o letramento digital, quando professores indígenas estão reunidos durante um evento de letramento, a *internet*, realizando uma prática, leitura do *blog* “Associação União das Aldeias Apinajé-PEMPXÀ”.



**Foto 36. Professores indígenas Apinajé praticando o letramento digital<sup>218</sup>.**

Nessa perspectiva, é importante retomar conceitos de eventos e práticas de letramento distinguindo uma categoria da outra. Segundo Barton e Hamilton (1998), os eventos de letramento são atividades nas quais o letramento tem uma função e uma de suas características é um texto – ou textos – escrito, como parte da atividade, podendo haver conversa ou não em torno dele. Barton (1994) observa que eventos de letramento é um termo derivado do conceito da Sociolinguística para a expressão eventos. Para Street (2003, p. 78), o termo foi usado pela primeira vez em relação ao letramento proposto por A. B. Anderson *et alii* (1980, p. 59-65), que o definiu como uma ocasião durante a qual uma pessoa "tenta compreender sinais gráficos".

<sup>218</sup> Foto: Acervo Blog Associação União das Aldeias Apinajé-PEMPXÀ”: <http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com.br>. Acesso: 27-Jul-2015. 16h14min.

Heath (1982, p. 83), caracteriza um "evento de letramento" como "qualquer momento em que um texto escrito", verbal ou não-verbal "é parte integrante da natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos". Street (1984, p. 1) emprega a expressão "práticas de letramento" como um meio de se concentrar sobre as práticas sociais e as concepções de leitura e escrita em um contexto peculiar. Posteriormente, Street (2014) apresenta um conceito para "eventos de letramento" a partir da proposta de Heath (1982) e dos modelos sociais de letramento que os participantes trazem para incidir sobre esses eventos e que dão sentido para eles. Tudo isso denota a multidimensionalidade que o termo comporta.

#### **8.4. Considerações finais**

Nesse capítulo, ocorreram registros, discussões e, mais sistematicamente, análises dos dados da pesquisa. A partir do diagnóstico da relação dos indígenas com material escrito, das práticas de oralidade, estratégias e procedimentos da pesquisa etnográfica e sociolinguística, foi possível identificar tipos, modelos, eventos e práticas de letramento nas aldeias. Nesse sentido, a subasserção de que a pesquisa etnográfica e sociolinguística permite diagnosticar não somente o letramento dos Apinajé, mas seus tipos, evento e práticas, e também perceber a relação que eles mantêm com material escrito, considerando as línguas em contato e o bilinguismo, foi confirmada. Ademais, a pesquisa Etnossociolinguística desvelou que os letramentos – manifestados escritos, verbal, não verbal e/ou oralmente – são aspectos catalisadores das línguas em situação de uso, e se constituem como fundamentos para a proposta do Currículo Bilíngue e Intercultural, conforme o capítulo 9 a seguir.

## 9. A TESE: CONTRIBUIÇÕES DA ETNOSSOCIOLINGUÍSTICA E DO LETRAMENTO PARA O CURRÍCULO BILÍNGUE E INTERCULTURAL INDÍGENA APINAJÉ

*A parte que é mais importante é a dos direitos que a sociedade indígena tem e que não sabe. A escola ajuda fazendo com que o Índio saiba que ele tem direito e pode reivindicar esse direito junto aos Brancos. É isso. Cobrar os direitos só pode acontecer se tiver uma Educação que só tem na Escola que vem pra Aldeia. Por isso a escola é importante.*

Davi Waimimem Chavito Apinajé<sup>219</sup>.

### 9.1. Considerações iniciais

Neste capítulo, delinco a Tese respondendo ao seguinte questionamento: Quais as contribuições que a Etnografia, a (Socio)linguística e o Letramento apresentam para idealização e construção do Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinajé? O objetivo específico é identificar as contribuições que a Etnografia, a (Socio)linguística e o Letramento oferecem para um Currículo Bilíngue e Intercultural para as escolas indígenas Apinajé. Busco, ademais, confirmar ou a subversão de que a Etnografia, a (Socio)linguística e o Letramento têm importantes contribuições a oferecer para a construção de um Currículo Bilíngue e Intercultural para as escolas Indígenas Apinajé.

### 9.2. Etnossociolinguística e Letramento: contribuições para o Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinajé

O arcabouço teórico da Etnografia, da (Socio)linguística, da Etnografia da Comunicação e do Letramento constitui a Etnossociolinguística, teoria emergente a partir das orientações de cada uma dessas áreas do conhecimento, mas situada no âmbito da Etnografia da educação e da Sociolinguística educacional. Nesse sentido, e supondo que a Sociolinguística e a Etnografia representam a gênese da Etnossociolinguística e que esta, aliada ao letramento, constituem a frente teórica que sustenta a proposta de Currículo para as escolas indígenas Apinajé, entender como isso ocorre é crucial e é disso que trato a seguir.

---

<sup>219</sup> Diário de Campo, 2011.



“Têm a Sociolinguística efetiva contribuição a dar à educação?” indaga Bortoni-Ricardo (2005, p. 127). Na sequência das argumentações que faço, foco da Tese que aqui defendo, amplo e modifico o questionamento dessa teórica perguntando: “Tem a Etnografia, a (Socio)linguística e o Letramento contribuições a oferecer à Educação Escolar Indígena, especificamente no que tange à construção de um Currículo Bilíngue e Intercultural para as escolas Apinajé?” Partindo de uma abordagem teórica, os capítulos 5 e 6 fornecem respostas incisivas. Todavia, sob o ponto de vista empírico, promovo um diálogo entre os dados da pesquisa e a Sociolinguística educacional, a Etnografia da educação e a Educação Bilíngue e Intercultural, por considerar indissociável a relação entre língua, sociedade, cultura e educação, uma vez que as escolas e as aldeias indígenas Apinajé são, por excelência, um *locus* onde interagem pessoas com suas respectivas culturas e linguagens próprias.

Reitero que essa Tese busca identificar que as teorias da(Socio)linguística, da Etnografia e do Letramento, quando aplicadas à educação, têm importantes contribuições a oferecer para a construção de um Currículo Bilíngue e Intercultural para as escolas indígenas Apinajé. O intuito é compreender cada uma dessas abordagens teóricas como práticas sociais, percebendo suas contribuições para os fenômenos educativos em contextos interétnicos e interculturais. Para tanto, recorro inicialmente a Camacho (2013) uma vez que, ao focar a relação entre a sociedade Apinajé e as línguas em situação de contato, a pesquisa sociolinguística realizada nas aldeias São José e Mariazinha condiz-se com a Sociologia da linguagem. Também amplio as discussões enquadrando a (Socio)linguística no contexto da “Etnografia da comunicação” conforme Hymes (1972) e Bortoni-Ricardo (2014). Para demonstrar as contribuições da (Socio)linguística para a construção de um Currículo, considerando o contexto indígena Apinajé, bilíngue e intercultural, é importante retomar o que falam alguns teóricos sobre “bilinguismo e interculturalidade”, doravante denominado de “bilinguismo intercultural”<sup>220</sup>.

Classificamos como bilinguismo intercultural aquele que ocorre num contexto sociocultural, e que se materializa pela capacidade de comunicação entre pessoas que falam duas línguas e, conseqüentemente, vivem numa realidade fronteiriça étnica e culturalmente. Porém, e devido à multidimensionalidade que o termo comporta, identificamos que nas comunidades Apinajé o bilinguismo é do tipo social, individual e compulsório. Segundo Suzanne Romaine (2002), o bilinguismo individual ocorre quando uma pessoa aprende uma língua diferente da sua língua materna. Já o bilinguismo social se concretiza na trama das

---

<sup>220</sup> Nomeio “bilinguismo intercultural” aquele que ocorre em ambientes interculturais marcados por uma situação diglósica em que não somente as línguas em situação de contato se confrontam, mas as culturas, hierarquizadas, moldam as subjetividades.

relações estabelecidas entre os membros de uma determinada sociedade, com pessoas de outra sociedade com a qual mantém contato, mas que falam uma língua diferente da sua. No caso dos Apinajé, identificamos um bilinguismo social, resultado da situação de contato que os indígenas mantêm com a sociedade abrangente, falantes da Língua Portuguesa e portadores de uma cultura diferente da cultura indígena. Considerando que esse bilinguismo social ocorre numa comunidade de minoria étnica como é o caso dos Apinajé, Maher (2007) o denomina como bilinguismo compulsório e de minoria, uma vez que em processos educativos de falantes de línguas minoritárias no Brasil, coexistem duas situações bem definidas. Enquanto para a maioria dos alunos das escolas brasileiras o bilinguismo é facultativo, para os estudantes das escolas indígenas o bilinguismo é compulsório. Eles não têm escolha, são obrigados a aprenderem a língua majoritária do país e se tornarem bilíngues, conclui Maher.

No tocante à interculturalidade nas escolas indígenas Apinajé, domínio social caracterizado por uma situação sociolinguística orientada por um “bilinguismo social e intercultural”, identificamos o que Maher (2007, p. 83) afirma, ou seja, que “o tratamento dispensado à diversidade cultural na escola tem se limitado, no mais das vezes, à alocação, no currículo, de espaço para a apresentação, de forma bastante feitichizada de aspectos da cultura material dos alunos (expressões artísticas, preferências gastronômicas etc.)”. Essa autora enfatiza, também, que essas amostras esporádicas de manifestações culturais não são suficientes para garantir a interculturalidade na escola. Isso porque a cultura do aluno indígena manifesta-se mais eloquentemente no cotidiano escolar, pois é ela quem fornece orientações sobre quais seriam os modos apropriados de se comportar verbalmente e não verbalmente em sala de aula. Portanto, ao eleger a cultura como elemento catalizador das escolhas verbais do aluno indígena no ambiente de aprendizagem, Maher (2007) fornece orientações para a constatação de que a (Socio)linguística pode ser um importante subsídio nas práticas pedagógicas do professor, desde que pode direcionar os alunos para o respeito à diversidade a qual estão expostos, levando-os a refletir sobre qual língua usam, se a indígena ou o Português e por que isso ocorre.

Com efeito, Maher (2007) sinaliza para questões de estilo comunicativo<sup>221</sup> que ocorre quase sempre alheio à identidade linguística dos alunos<sup>222</sup>, pois, uma vez que as culturas em

---

<sup>221</sup> Segundo Giles Amado (2012), o estilo comunicativo se efetiva quando o falante necessita deixar claras as suas expectativas, estabelecer limites ao seu interlocutor, falar sim e não a uma situação ou pessoa e dizer em quais bases a conversa deve acontecer. Enfim, é o estilo para dizer diretamente ao seu interlocutor o que você sente, pensa e do que necessita. Fonte: <http://www.portaleducacao.com.br>. Acesso: 12-ago-2015. 15h40min.

<sup>222</sup> A identidade, seja a linguística ou a social, forma-se a partir do contexto em que se inserem o discurso e os interlocutores. Como explica Rajagopalan (1998), o falante só se apresenta como real a partir do momento em que constitui-se como ser social. Essa socialização apresentada pelo autor tem estreita relação com os *media*, na

interação servem para marcar fronteiras (identitárias, linguísticas e étnicas), é importante que alunos e professores, em contextos de ensino e de aprendizagem interculturais, tendam a seguir suas próprias regras de apropriação do uso da linguagem. Também aqui é possível identificar contribuições da (Socio)linguística para a educação indígena, quando esta se insere na perspectivada etnografia da fala (Etnografia da Comunicação), a qual se refere às relações e/ou influências dos aspectos socioculturais no uso da linguagem. Segundo Hymes (1972) citado por Bortoni-Ricardo (2014), a competência comunicativa é um ponto importante da interação entre linguagem e sociedade, pois é por meio desse atributo que um falante demonstra suas habilidades em uma situação comunicativa, realizada sempre num ambiente socialmente construído.

Nessa perspectiva, a (Socio)linguística, ao atribuir à língua em situação de uso um teor social (no que concerne a uma comunidade ou sociedade humana), perpassa as relações interpessoais atuando veementemente em suas subjetividades. Segundo Dante Lucchesi (2002), os valores subjetivos são determinados por fatores sociais e culturais, e encontram-se relacionados às tendências e aos padrões de comportamento linguístico presentes numa determinada comunidade. Sendo assim, cabe à escola, ambiente intersubjetivo<sup>223</sup>, possibilitar aos alunos e professores formas de colocar em prática, a partir das atividades curriculares, aspectos linguísticos e culturais de seu cotidiano fora da escola, efetivando uma educação linguística e um letramento intercultural. Aqui o social e o individual se sobrepõem e imbricam-se quando as pessoas (subjetividade individual), em justaposição com a escola (subjetividade social), produzem sentidos para o trabalho escolar a partir das configurações organizadas e (re)produzidas pelo currículo e seus conteúdos.

Nesse sentido, a escola, agência em que diferentes letramentos se manifestam, deve promover a inter-relação entre a língua que os alunos falam, com outras variedades curriculares ou extracurriculares, o que se torna um imperativo quando a escola é indígena, intercultural e bilíngue e onde a bilinguagem dos falantes se manifesta de forma mais eloquente. Cabe argumentar que não é somente necessário, mas forçoso, que se estabeleçam critérios claros de como essa bilinguagem e a interculturalidade atuarão na direção de implementação de um Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinajé. Segundo Fleury (2003), a

---

perspectiva de que estes também se constituem como indivíduos e como elementos do processo social em que se inserem, conforme Debora Cristina Lopez e Ivo José Dittrich (2008, p. 3-4).

<sup>223</sup> Segundo González Rey (2006), a subjetividade pode ser individual e social. É individual quando o sujeito assume sua condição de “Ser” que pode decidir seu papel na sociedade em que vive. É social quando o que está em pauta são as Instituições e suas formas de interferir na subjetividade individual.

interculturalidade é um complexo campo de debate onde se enfrentam, de forma polissêmica, os desafios que surgem nas relações entre diferentes sujeitos socioculturais e bilíngues, assumido, assim, importância decisiva na proposta de uma educação indígena Apinajé e na construção de um currículo que a sustente. A (Socio)linguística ao estabelecer critérios do uso da língua de acordo com o modo como esta é falada, ao mesmo tempo em que trata da linguagem em sua conotação sociológica<sup>224</sup>, tem notória contribuição a dar para a construção do currículo. Afinal, a língua se manifesta como um sistema linguístico, social e cultural, promotora de uma linguística antropológica, o qual pauta-se em regras e normas sociais de uso que irão regulamentar toda a estrutura linguística-gramatical própria dos falantes. Ademais, estes expressam por meio da língua que falam aspectos socioculturais, o que favorece a emergência de se levar para o currículo as contribuições que a (Socio)linguística tem a oferecer.

Com efeito, o currículo efetivamente é um encontro entre culturas e é na trama das relações intersubjetivas e interculturais que o Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinajé se efetivará, mediatizado pela interação entre as pessoas; dinamizando os processos circunstanciais, combinando palavras, gestos e comportamentos que se consolidam a partir do contato entre sociedades diferentes e suas respectivas culturas. Sendo assim, pensar um Currículo Bilíngue e Intercultural significa um enorme respeito às identidades étnicas, linguísticas e sociolinguísticas, isto é, deve-se considerar que o reconhecimento étnico e sociolinguístico dos envolvidos nesse processo é obrigatório. Segundo Peter McLaren (2000), as identidades linguística, étnica ou outras, estão relacionadas às práticas sociais de uma comunidade, e aspectos como estruturação, negociação e padrões de inteligibilidade irão conduzir as relações de interdependência e responsividade que se almeja.

Na avaliação de Michael Yung (1998), as dimensões sociais, os sistemas de valores, assim como a história de uma sociedade, se manifestam no currículo escolar e o seu fazer tem muita importância para a aprendizagem e o trabalho pedagógico na sala de aula e também fora dela. Assim, o currículo permite que os professores transformem suas ações, favorecendo a aprendizagem dos alunos. Segundo J. Gimeno Sacristan (1999, p. 108), o currículo se apresenta como objeto de regulações políticas, administrativas e econômicas, repercutindo na ordenação do sistema escolar, na estrutura dos centros educacionais e na distribuição dos professores. Essa regulação, de acordo com o autor, é resultado da própria estrutura do sistema educacional e da função social que cumpre, uma vez que “[...] a ordenação do currículo faz parte da intervenção

---

<sup>224</sup> Sociologia, ciência que estuda as relações entre as pessoas que pertencem a uma determinada comunidade ou aos diferentes grupos que formam uma sociedade.

do Estado na organização da vida social, cultural e econômica da sociedade”. Nesse sentido, toda e qualquer descrição do que seja currículo não é suficiente, porque ele se resolve na prática e quando existe um contexto onde a escola é intercultural, as práticas cotidianas dentro ou fora da sala de aula são quem vão dizer se os alunos aprenderam ou não. Ademais, como tudo isso diz respeito à interação entre alunos e professores, entre alunos e alunos e entre estes e as demais atividades socioculturais, a construção de um currículo envolve relações de negociação, consenso, rejeição, controle e poder.

Nessa perspectiva, e considerando a proposta para a construção de um Currículo Bilíngue e Intercultural para as escolas indígenas Apinajé, tendo o letramento, a (Socio)linguística e a etnografia como aportes, encontramos em Rainer Henrique Hamel (1988; 2002) e no RCNEI (1998), orientações teóricas e metodológicas que muito contribuirão. Hamel colabora com um trabalho que é uma referência no contexto indígena do México, quando trata das “Determinantes Sociolinguísticas da Educação Bilíngue e Intercultural”. Já o RCNEI, documento que integra a série “Parâmetros Curriculares Nacionais”, elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto, em atendimento às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96, estabelece enfaticamente a diferença entre uma “Escola Indígena” e as demais escolas do sistema educacional brasileiro, e sendo assim, este será um dos sustentáculos da proposta de currículo para as escolas das aldeias Apinajé. A ênfase do currículo está no respeito à “Diversidade Cultural”, à “Língua Materna” e à “Interculturalidade”. O objetivo do MEC é que o RCNEI seja um material de auxílio no trabalho educativo junto às comunidades indígenas, daí a importância de sua contribuição, além de fornecer respaldo diante dos órgãos aos quais compete promover políticas públicas em educação escolar indígena. Ademais, a importância e qualidade do RCNEI é exaltada por teóricos e pesquisadores da Educação Escolar Indígena como Grupioni (1999), Lopes da Silva (2001), Maher (2006), Wilmar D`angelis (2012) e Albuquerque (2013), dentre outros.

Nesse sentido, apresento na seção seguinte os aspectos legais de um currículo no sistema de ensino brasileiro.

### **9.3. O Currículo no Sistema de Ensino Brasileiro: Legislação e Normas**

Para delinear uma proposta de um Currículo Intercultural e Bilíngue Indígena para as escolas Apinajé, é importante situar o cenário em que se desenvolverá o projeto, isto é, o contexto mais amplo da sociedade nacional que determina os condicionamentos para que se

efetive uma tarefa dessa magnitude. Sendo assim, descrevo a seguir o que estabelece o Ministério da Educação MEC, quando se trata de regulamentar as ações que geram não somente mudanças, mas aperfeiçoamento das práticas educacionais nos diversificados domínios acadêmicos brasileiros, promovendo um diálogo a partir do que determinam o Plano Nacional de Educação PNE (2014); as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena DCEEI (1999); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, 9394/96; e a Constituição Federal do Brasil (1988). O intuito é que tais documentos possibilitem enquadrar a proposta dentro dos condicionantes oficiais, uma vez que trabalhar qualquer alternativa que viabilize mudanças nas formas de se executar ações no plano educativo nacional, requer uma efetiva cooperação e articulação no âmbito das políticas públicas que geram e regem as atividades socioeducativas do País, notadamente em relação ao Currículo.

Partindo de uma cronologia que tem início com a Constituição Federal do Brasil (1988), enquadro o Currículo a partir do que está posto nesse Documento. Segundo João Batista Araújo de Oliveira (2012)<sup>225</sup> a Constituição atual promoveu avanços notáveis em várias áreas da educação, mas faltou uma visão mais clara e objetiva que vá além dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (1997). Estes, por conseguinte, articulam-se em torno de uma política educacional com fortes influências das políticas neoliberais, o que suscitou sistematicamente críticas em relação a um substancial característica meritocrática, que atua na contramão de um Currículo inserido no contexto da Pedagogia Crítica.

Com efeito, a Constituição Federal do Brasil (1988) é um marco na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas. Segundo Fleuri (2004), a Carta Magna do Brasil assegura o direito das comunidades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. Para esse autor, os indígenas brasileiros deixaram de ser considerados categoria social em vias de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. A Constituição, dessa forma, não somente assegura a esses povos o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, como estabelece que é dever do Estado “proteger” suas manifestações culturais, “garantido” às comunidades indígenas o acesso a uma escola com currículos específicos, que busquem a valorização do conhecimento tradicional vigente em seu meio, ao mesmo tempo em que forneça os instrumentos necessários para que se situem frente ao contato com outras sociedades, de forma igualitária.

---

<sup>225</sup>Presidente do Instituto Alfa e Beta. Leia Mais: <http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,curriculo-a-constituicao-da-educacao>. Acesso: 20-dez-2015. 12h33min.

Consequentemente, em 20 de dezembro de 1966 veio a público a LDB 9394/96 com a tarefa de regulamentar os dispositivos da Constituição do Brasil (1988), contemplando etapas, modalidades e procedimentos de ensino em todas as esferas do sistema de educação do País. Sobre o currículo a LDB estabelece o seguinte:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia. [...]. 1º Os currículos devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática; o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno. 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (BRASIL, 1996)<sup>226</sup>.

As prerrogativas da LDB estão inseridas numa proposta mais ampla que será ratificada pelos PCNS (1997), atendendo às políticas educacionais de caráter neoliberal que foram amplamente impostas nos últimos anos do século XX e levadas a cabo na primeira década do século XXI. Reza ainda a LDB 9394/96 que:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III - orientação para o trabalho; IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. Art. 28. *Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III -*

---

<sup>226</sup> Fonte: <http://rebhecka.blogspot.com.br/2012/10/o-que-ldb-939496-diz-sobre-o-curriculo.html>. Acesso: 19-dez-2015. 13h41min.

*adequação à natureza do trabalho na zona rural* (BRASIL, 1996)<sup>227</sup>. (Grifo e destaque meus).

Na perspectiva da LDB atual, aspectos como “peculiaridades de cada região e adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e à natureza do trabalho na zona rural” devem ser observados pelo currículo escolar. Nesse sentido, e partindo do pressuposto de que a educação escolar indígena está inserida nesse arcabouço normativo, um currículo que busque contemplar suas idiosincrasias deve, necessariamente, considerar a sazonalidade e adequar-se a um calendário ajustado às determinações de cada povo, suas culturas e seus modos de vida.

No tocante às Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena, o ponto de partida é o entendimento de que todos os povos indígenas brasileiros, independentemente da instituição escolar, possuem mecanismos que permitem não somente a transmissão de seus conhecimentos e da socialização de seus membros, mas entender que a escola é fruto do contato histórico destes povos com segmentos da sociedade nacional. Nesse sentido, é necessário distinguir claramente dois termos: educação indígena e educação escolar indígena:

O primeiro, educação indígena, designa o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social que são entronizados na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. Não há, nas sociedades indígenas, uma instituição responsável por esse processo: toda a comunidade é responsável por fazer com que as crianças estornem membros sociais plenos. Vista como processo, a educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições consideradas fundamentais. Designa o processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher que, segundo os ideais de cada sociedade, correspondente à verdadeira expressão da natureza humana, envolvendo todos os passos e conhecimentos necessários à construção de indivíduos plenos nestas sociedades (BRASIL, 1999, p. 2).

De acordo com as DCEEI, historicamente as sociedades indígenas são definidas por descendência de populações pré-colombianas, estruturalmente caracterizadas como igualitárias, não estratificadas em classes ou segmentos sociais. Marcadamente, não apresentam distinção entre possuidores dos meios de produção e possuidores da força de trabalho, mas reproduzem-se a partir da posse coletiva da terra e do usufruto comum dos recursos existentes; organizam-

---

<sup>227</sup> Fonte: <http://rebhecka.blogspot.com.br/2012/10/o-que-ldb-939496-diz-sobre-o-curriculo.html>. Acesso: 19-dez-2015. 13h41min.



se a partir da divisão das atividades laborais por sexo e idade, fortemente regidas por regras, compromissos e obrigações estabelecidas pelas relações de parentesco, amizade ou determinadas em contextos políticos e rituais, regida pelo princípio básico da reciprocidade. A obrigação que eles têm é dar e receber bens e serviços uns dos outros. Consideradas ágrafas, por não possuírem uma escrita alfabética preestabelecida, estas sociedades transmitem seus conhecimentos e saberes através da oralidade, comunicando e perpetuando a herança cultural de geração para geração.

Cabe supor que as sociedades indígenas, ao longo de sua história, vêm elaborando complexos sistemas filosóficos e modos de produzir, expressar, transmitir, armazenar, avaliar e reelaborar conhecimentos, abrangendo aspectos axiológicos, cosmológicos e ontológicos, resultando em valores, concepções, práticas e conhecimentos científicos próprios, organizados em condições únicas e transmitidos de uma geração para outra. Ademais, observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informações e reflexões sobre a natureza, a vida social e os mistérios da existência humana (BRASIL, 1999).

Nessa perspectiva, some-se aos complexos sistemas sociais indígenas identificados nas DCEEI, bem como aos processos educativos próprios das sociedades autóctone, a experiência escolar e as diversas modalidades que esta assumiu ao longo da história de contato entre indígenas e não indígenas no Brasil. Ademais,

[...] Necessidade formada “pós-contato”, a escola assumiu diferentes facetas ao longo da história num movimento que vai da imposição de modelos educacionais aos povos indígenas, através da dominação, da negação de identidades, da integração e da homogeneização cultural, a modelos educacionais reivindicados pelos índios, dentro de paradigmas de pluralismo cultural e de respeito e valorização de identidades étnicas (BRASIL, 1999, p. 3). (Aspas do documento original).

Nesse quadro mais amplo da realidade educacional brasileira, é possível perceber que até o ano de 1988 a legislação era marcada por um viés integracionista, assimilacionista e colonialista. Porém, a Constituição atual inovou, garantindo às populações indígenas não somente direito à cidadania plena, liberando-as da tutela do Estado, mas também o reconhecimento e manutenção de suas identidades diferenciadas, atribuindo à União, o dever de assegurar e proteger as manifestações culturais das sociedades indígenas. Nesse sentido, a “[...] Constituição assegurou, ainda, o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, o que vem sendo regulamentado através de

vários textos legais” (BRASIL, 2014, p. 3). Não obstante, no Título III do Capítulo III da Constituição de 05 de outubro de 1988 são restituídas aos indígenas suas lídimas, prerrogativas incontestáveis de cidadãos genuinamente brasileiros, que pela primeira vez assumem visibilidade no cenário nacional.

As DCEEI fazem alusão à LDB atual, definindo como um dos princípios norteadores do ensino no Brasil o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas também plurais. O artigo 79 da LDB 9394/96, prevê que a União deve apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento da educação intercultural às sociedades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa de acordo com as expectativas das comunidades de cada povo. O objetivo é fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna, a partir do desenvolvimento de programas e currículos específicos, incluindo o contexto cultural e linguístico dos indígenas. Além disso, deve-se elaborar e publicar sistematicamente material didático e pedagógico específicos e diferenciados em relação aos demais que correspondem ao sistema de ensino nacional.

Ainda em consonância com os dispositivos da LDB 9394/96, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014, p. 66)<sup>228</sup> determina que à União compete “[...]desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para a educação escolar para as escolas do campo a para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades [...]”, tendo em vista o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada povo indígena, produzindo, disponibilizando e fomentando matérias didáticos específicos, incluindo, também, alunos que apresentem algum tipo de deficiência física ou intelectual. Sendo assim, delinheio a seguir o que pretendo ao propor o Currículo Bilíngue e Intercultural para as escolas indígenas Apinajé.

#### **9.4. Propondo um Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinajé**

A Etnossociolinguística e os estudos realizados com os indígenas Apinajé, permitiram identificar aspectos sociológicos, antropológicos, linguísticos e culturais que se entrelaçam na trama das práticas sociais cotidianas das comunidades pesquisadas. Sociologicamente, esse é um povo de minoria étnica, com uma estrutura social muito complexa, marcada por uma dualidade que se expressa nos ritos e cerimoniais de tradição Timbira. Antropologicamente, distingue-se por uma cultura que, em detrimento de uma evidente inferiorização hierárquica em

---

<sup>228</sup> Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024, Meta 7, Estratégia 7.27.

relação à cultura dominante, consegue preservar aspectos que permitem aos indígenas manterem sua identidade étnica. Segundo Denis Cuche (1999, p. 144), a cultura “é hierarquicamente concebida”, pois na medida em que essa cultura é real ela só existe produzida por pessoas ou grupos que assumem posições assimétricas no campo social, econômico e político, ocupando espaços onde culturas diferentes encontram-se em maior ou menor grau de força (ou fraqueza), em relação umas às outras. Em sua configuração sociolinguística, os Apinajé mantêm sua língua materna viva e têm orgulho de falar um idioma que é um dos fatores identitários mais fortes do grupo, o qual é bilíngue (Apinajé/Português), favorecendo diferentes tipos e eventos de letramento.

A partir dos aportes teóricos da Etnossociolinguística favorecidos pela triangulação Etnografia, (Socio)linguística e Letramento, retomo as orientações do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas RCNEI (BRASIL, 1988) e recorro às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica DCNGEB (BRASIL, 2013), que dedica quarenta e duas páginas à educação indígena. O intuito é apresentar uma proposta de um Currículo que venha favorecer os dispositivos de uma “Educação Indígena Bilíngue e Intercultural Apinajé”. Isso porque, pensar uma educação realmente indígena para as escolas Apinajé, só será possível se partir das orientações de um Currículo cultural e linguisticamente emancipatório que se efetive com a participação irrestrita das comunidades. Nesse sentido, Mônica Castagna Molina (2014) contribui ao advertir que o desafio maior de uma empreitada como essa, é conseguir construir estratégias curriculares que garantam aos estudantes acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, porém articulando a disponibilização destes conhecimentos com o aprofundamento da compreensão dos problemas da modernidade, aliado aos saberes tradicionais de cada povo. Dessa forma, apresento na sequência alguns passos que irão orientar a proposta curricular pra as escolas indígenas Apinajé.

#### **9.4.1. Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinajé: orientações metodológicas**

Ratificando afirmações anteriores, a Constituição Federal do Brasil de 1988 em seu artigo 210, assegura que as comunidades indígenas têm direito ao uso de suas próprias línguas e a utilização de processos próprios de aprendizagem nas escolas de suas aldeias. Posteriormente, em 1999, atendendo a esse dispositivo a LDB (9394/96), nos artigos 78 e 79, deliberou sobre o desenvolvimento de programas específicos, determinando que os currículos no Sistema de Ensino deverá incluir línguas, processos pedagógicos e conteúdos culturais

correspondentes às sociedades indígenas. Enfaticamente, a atual LDB acentua diferenciação da escola indígena em relação às demais escolas brasileiras, fazendo menção ao bilinguismo e à interculturalidade como aspectos constitutivos da educação escolar indígena.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) orientam que, numa perspectiva intercultural, os currículos das escolas indígenas devem ser construídos levando em conta aspectos, valores e interesses etnopolíticos das comunidades em relação aos seus projetos de sociedade e de escola. Para isso, é preciso a construção de um projeto pedagógico da escola que oriente as ações do currículo. Este, por sua vez, se constitui como um componente pedagógico dinâmico, direcionando os modos de organização dos tempos e espaços escolares, organizando as atividades pedagógicas, coordenando as relações interpessoais tecidas no dia a dia da escola, intermediando as interações entre a escola e a sociedade nacional. Ademais, o currículo precisa definir claramente as concepções e práticas que definem o papel da escola e deve ser idealizado de modo flexível, considerando os contextos sociopolíticos e culturais nos quais a escola está situada.

A orientação principal do currículo proposto nessa Tese consiste em percebê-lo como todas as atividades relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem. Envolve professores e professoras, alunos e alunas, lideranças e membros das comunidades, técnicos administrativos, merendeiras, guardas de segurança e, por fim, a escola como espaço físico, social e cultural, onde as subjetividades se entrecruzam e se constroem. Contrapõe-se à compreensão tradicional de currículo que enfatiza o ensino e a aprendizagem como processo de instrução, colocando professores e alunos numa posição assimétrica, em que os primeiros são considerados como os “que sabem”, e devem “repassar” seus conhecimentos para aqueles que “não sabem”, naquilo que Paulo Freire (1968, 1993) classifica como “Educação Bancária”<sup>229</sup>. O Currículo, nessa perspectiva, é elaborado por técnicos da educação, desconsiderando as especificidades de cada contexto, fazendo da escola, professores e alunos meros usuários de um produto desenvolvido em série.

Com efeito, o Currículo Intercultural Indígena e Bilíngue aqui proposto, visa uma educação indígena para os Apinajé a partir da participação das comunidades. Segundo Moura (2015), o pensamento educacional, na atualidade, indica que a participação dos sujeitos na construção de um currículo que atenda aos anseios e especificidades de determinado grupo

---

<sup>229</sup> Paulo Freire (1921-1977), no conjunto de sua obra, faz menção a uma “Educação Bancária”. Com fortes teores filosóficos, pedagógicos e sociológicos, o autor apresenta a “Educação Bancária” como aquela em que o professor transmite os conteúdos na sala de aula sem considerar a participação nem o contexto dos alunos. Assim, o conhecimento é transmitido, levando os alunos a uma estática desmotivação.

social, faz com que a escola deixe de ser um espaço amorfo e passe a ressignificar seu papel de transformação. Nesse sentido, e para que a proposta que apresento tenha sustentação teórica, recorro mais uma vez ao RCNEI (1998) e às DCNGEB (2013), pois esses documentos sugerem uma educação escolar indígena que considere a possibilidade de construção coletiva de um currículo diferenciado em relação às tradições, línguas e culturas de cada povo. Assim, a Etnográfica, a Sociolinguística e os Letramentos, articulam-se em torno da Etnossociolinguística, para viabilizar um currículo que permita uma educação indígena dentro da configuração proposta pelo RCNEI e pelas DCNGEB. Portanto, é nessa perspectiva que se inserem as diretrizes e a proposta de Currículo que estão delineadas a seguir.

#### 9.4.1.1. A Proposta

Currículo é um termo polissêmico mas, não obstante, tem algumas peculiaridades que o individualizam<sup>230</sup>. Quando sua formulação se dá no âmbito de comunidades indígenas, interculturais e bilíngues como é o caso dos Apinajé, além da polissemia, há de se considerar também a complexidade, o engendramento e o acoplamento que se fundem em torno de uma mesma concepção, numa perspectiva Etnossociolinguística. É, então, a emergência de um liame entre duas ou mais ações, formando um único conjunto em conexão e compatibilização com fatos, conexões e posturas, a partir das subjetividades que se inter-relacionam. Nesse sentido, propor um Currículo Bilíngue e Intercultural requer uma ação cooperativa, ontogênica<sup>231</sup>, isto é, uma nova forma de colaboração e cooperação entre as áreas do conhecimento, numa atitude epistemológica Inter e transdisciplinar.

Dentro dessa conjuntura mais ampla, cabe afirmar que esse acoplamento constitui-se em promover o diálogo necessário entre Pedagogia e Linguística, visando à concepção e promoção de um Currículo que leve em conta as intersubjetividades, considerando os procedimentos pedagógicos e linguísticos que perpassam as interlocuções entre os sujeitos da educação, tanto no âmbito individual quanto coletivo. Dessa forma, se intercambiam as


<sup>230</sup> Faço uso do vocábulo *individualizar* no sentido de adquirir caracteres distintivos; distinguir(-se), particularizar (-se). Fonte: [www.dicio.com.br/individualizar](http://www.dicio.com.br/individualizar). Acesso: 20-out-2015. 10h57min.

<sup>231</sup> Ontogenia ou ontogênese (do grego *ὄντογένεση*, composto de *ὄντος*, transl. *Ontos*, “ser, ente” e *γένεσις* *genesis*, “criação”) é o estudo das origens e desenvolvimento de um organismo desde o embrião até atingir sua forma plena, passando pelos diferentes estágios de desenvolvimento. Em termos gerais, ontogenia também é definida como a história das mudanças estruturais de uma determinada unidade – que pode ser uma célula, um organismo ou uma sociedade de organismos –, sem que haja perda da organização que permite a existência daquela, conforme Humberto Maturana e Francisco J. Varela (1987, p.74). Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ontogenia>. Acesso: 22-out-2015. 01h26min.

subjetividades individual e social, imbricando para o que Humberto R. Maturana e Francisco J. Varela (2010, p. 230) denominam como “[...] condutas que ocorrem num acoplamento estrutural ontogênico, que nós, seres humanos estabelecemos e mantemos como resultado de nossas ontogenias coletivas”. Estas, por conseguinte, irão conduzir as ações desde o início da proposta até a fase de preparação e construção do Currículo, perpassando, dialeticamente, os diferentes estágios de sua implementação. De certa forma, apresentada a proposta, é necessário muita atenção das pessoas envolvidas no processo de elaboração, notadamente em relação aos fatores extracurriculares que devem ser vistos como atividades interdisciplinares que, em sintonia com as demais experiências, formam um todo holístico e autopoietico, conforme Almeida (2008). Assim, a Etnossociolinguística e o Letramento, ao promoverem o diálogo interétnico e sociolinguístico entre os Apinajé e a sociedade majoritária, se constituem como fundamento da proposta curricular.

Nesse sentido, as dimensões e os aspectos pedagógicos, linguísticos, sociolinguísticos e etnográficos, descritos a seguir, constituem-se no substrato da Educação Indígena e do Currículo Bilíngue e Intercultural para as escolas indígenas Apinajé, a partir de uma configuração Etnossociolinguística e do letramento.

### **Modelo do Currículo**

 **Bilíngue e Intercultural**

 **Inter e Transdisciplinar**

O Currículo não é um projeto idealizado *a priori*, mas uma construção que se efetiva durante todo o processo educativo, a partir da identificação das prioridades das áreas do conhecimento e das necessidades, considerando o interesse das comunidades. Significa, pois, que os indígenas devem estar a par da eficácia e relevância de todos os aspectos curriculares que se efetivam: objetivos, justificativa, metodologia, conteúdos e avaliação. O Currículo também deve atender às reivindicações da comunidade que deve apontar e incluir o que lhes seja relevante. Para que os conhecimentos sejam internalizados, é fundamental que estejam no centro dos interesses do grupo indígena ao qual se reporta. Ademais, a Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade devem contemplar esse Currículo, promovendo a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, estabelecendo um diálogo transversal entre as disciplinas e seus conteúdos, os quais devem estar estreitamente ligados à realidade dos estudantes, dos professores e da comunidade em geral. Nesse sentido, alguns elementos do Currículo são

primordiais e devem ser apresentados de forma indelével já na proposta, para que no ato de sua execução não sejam negligenciados. Dentre estes destacamos, a seguir, os aspectos linguísticos, as dimensões política, pedagógica e institucional que necessariamente devem perpassar a proposta do Currículo que propomos.

## Dimensões

### a) Dimensão e aspectos Linguísticos

A Linguística, em particular a Linguística Antropológica<sup>232</sup>, tem necessariamente que ser contemplada no Currículo proposto para as escolas indígenas Apinajé. Afinal, uma das dimensões do Currículo na perspectiva da Etnossociolinguística, é considerar a inter-relação entre a cultura local e o currículo escolar, em especial no que diz respeito às dimensões linguístico-culturais pertinentes a um contexto em que prevalece uma língua minoritária e estigmatizada. No centro de tais proposições encontra-se uma dicotomia que perpassa e separa língua padrão, norma culta e as práticas de oralidade, prevalecendo um verdadeiro embate em torno daquilo que se classifica como certo ou errado em termos da linguagem humana, caracterizada pelo princípio da heterogeneidade. A língua padrão, nessa perspectiva, é a denominação dos aspectos linguísticos inerentes à modalidade escrita. Segundo Carlos Alberto Faraco (2002, p. 40), “[...] a cultura escrita, associada ao poder social, desencadeou também, ao longo da história, um processo fortemente unificador (que vai alcançar basicamente as atividades verbais escritas) [...]”, que visa a uma relativa estabilização linguística, com o objetivo de neutralizar a variação e controlar a mudança. Então, ao resultado desse processo, a esta norma estabilizada, dá-se o nome de norma padrão ou língua padrão, conclui o autor. No tocante às variedades cultas estas, Faraco (2008, p. 173), entende que estas ocorrem em situações de uso mais monitorado, e tem como característica marcante a língua falada por segmentos sociais urbanos, posicionados do meio para cima, hierarquizada pelo *status*

---

<sup>232</sup> A Linguística Antropológica, segundo Rodrigues (2013) é uma ramo da Linguística que se ocupa em estudar a linguagem a partir das orientações da Antropologia. Sendo a língua um dos principais constituintes das culturas humanas, os estudos linguísticos, tanto sincrônicos quanto diacrônicos, devem estar associados, naturalmente, não só ao conhecimento dos diversos aspectos dessas culturas, como organização social, conhecimento do respectivo meio ambiente, cultura material e tecnológica, práticas artísticas e lúdicas e tradições históricas, mas também aos fatores biológicos e psicológicos dos falantes, e ao meio físico e social em que vivem. Fonte: Revista Brasileira de Linguística Antropológica. Capa. V. 6, n. 2 (2014). Disponível: <http://periodicos.unb.br/index.php/ling>. Acesso: 22-out-2015. 14h16min.

econômico dos falantes, os quais têm amplo acesso aos bens culturais e, conseqüentemente, à educação formal e à cultura escrita.

Dentro desse quadro mais amplo sobrepõe-se, não livre de estigmas, as práticas da oralidade, vernaculares, as quais as crianças trazem para a sala de aula, desencadeando uma série de eventos que irão de encontro ao repertório linguístico acadêmico que prevalece no ambiente escolar. Aqui, a língua padrão (escrita) e a norma culta (fala monitorada), travam um embate com a língua que os estudantes falam nos ambientes familiar e social, e que os acompanha também na escola, numa sequência de ocorrências que irão atuar decisivamente na subjetividade de cada criança. Sendo assim, é importante que se criem estratégias que possibilitem equacionar a assimétrica relação entre a forma de falar que as crianças trazem consigo, e uma verdadeira “ditadura” em torno de um falar monitorado e uma escrita que, *per se*, podem ser vistas como uma segunda língua para os estudantes, o que se amplia consideravelmente quando se trata da educação escolar indígena. Nessa perspectiva a oralidade, ou mesmo as tradições orais, conforme Lucrecio Araújo de Sá Júnior e Beliza Áurea de Arruda Mello (2009), adquirem relevância por se constituírem de textos discursivos, mediante os quais a escrita pode surgir como arquivamento estratégico, patrimônio imaterial que pode contribuir para uma pedagogia do letramento.

Nesse sentido, a língua indígena Apinajé em sua modalidade oral será um dos pilares do currículo, quando será levada para a escola a língua falada no ambiente familiar e nas relações intergrupo, com toda riqueza da língua materna, suas peculiaridades e as idiossincrasias de um falar português indígena, que a situação de contato com a sociedade majoritária estabelece. Nessa perspectiva, ao contemplar as pessoas da comunidade, vistas como sujeitos de sua própria historicidade, e ao relacioná-las com o contexto político, histórico e social, o currículo deve considerar a pluralidade e a diversidade como elementos constitutivos de sua efetivação. Assim posto, essa concepção de currículo, no âmbito da Linguística, compreende alocação, texto, percurso, deslocamento, discurso e identidade, conforme Silva (1999). Ademais, esse currículo precisa considerar que as subjetividades entrelaçadas na dinâmica da vida nas aldeias, vão muito além das relações entre sujeito (indígenas) e objeto (currículo), mas atuará na formação humana em todas as suas configurações.



## **b) Dimensão Política**

Estudos como os de Jesus Maria Angélica Fernandes Sousa (2001), revelam que do ponto de vista político, o currículo surge com um teor instrumental e tem como objetivo (trans)formar o aluno com o máximo de eficácia e o mínimo de custos, caracterizado por uma lógica empresarial, comercial ou mesmo industrial. A autora recorre a L. Bayer e D. Liston (1996), para argumentar que o modelo fabril das políticas curriculares realça a racionalidade técnica do processo-produto, com ênfase na eficácia e na produtividade. Eficácia e produtividade essas que são alcançadas por meio de uma “gestão científica” do ensino e da aprendizagem “[...] tecnificando o processo de forma ordenada e sequencial, com um design preciso, tendo em vista alcançar objectivos que fossem claros, observáveis e mensuráveis. O objectivo final seria, assim, a soma dos objectivos parciais intermédios” (SOUSA, 2001, p. 7).

Desse modo cabe perguntar: O que é político e o que é pedagógico num currículo? Respondendo ao primeiro questionamento, evoco Tomaz Tadeu da Silva (2001) e Sandra Mara Corazza (2001, 2005), estudiosos que muito contribuem com essa discussão. O primeiro vem nos dizer que, se a educação é o campo de batalha preferencial da luta social em torno do significado, o currículo é, então, o ponto focal dessa luta. Então, não será precisamente por isso que o currículo é um dos alvos preferidos das reformas neoliberais que assolam a educação? Nesse sentido, Corazza (2005, p. 103) acena com uma nova proposta que ela denomina de “Pós-Currículo”, isto é, um currículo que se efetiva movido pelas teorias pós-críticas em educação e é pensado a partir das perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernistas, pós-colonialistas e multiculturais. Os conceitos que o direcionam se estabelecem por meio de estudos culturais e interculturais, envolvendo questões de gênero, filosofias da diferença e pedagogias da diversidade; xenofobia, religiosidade, etnocentrismo, política de identidade e da diferença; estética, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade, história e cultura global. É desse modo que um Pós-Currículo “[...] curriculariza as diversas formas contemporâneas de luta social” (CORAZZA, 2005, p. 103).

Especificando sua atuação no campo político, essa autora parte do pressuposto que um Pós-Currículo situa-se sempre à esquerda, jamais à direita nem tampouco ao centro. Por isso, encontra-se comprometido com a educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Atua combatendo as políticas socioeducativas dos governos neoliberais que mundializam o capital e globalizam a exclusão, distribuem desigualmente recursos universais, privatizam e mercantilizam a educação. Veementemente indignada a autora protesta:

[...] São Políticas de morte, em suas diversas versões, que conservam e fortalecem modos de convivência entre indivíduos, comunidades, povos e nações, pautados pelo sofrimento e humilhação, gerenciados pela crueldade e exploração, alimentados pelas barbáries de fome, de sede e de doenças (CORAZZA, 2005, p. 104).

Para Silva (2000), as teorias tradicionais são teorias de aceitação, adaptação e ajuste. Em contrapartida, as teorias críticas questionam, desconfiam, buscam uma transformação radical. Portanto, politicamente, os currículos nunca são neutros, mas carregados de ideologia, de intenções, de poder. É nessa perspectiva que pensamos politicamente o Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinajé.

### **c) Dimensão Pedagógica**

Pensar as dimensões pedagógicas para um Currículo Bilíngue e Intercultural, requer um entendimento do que se apreende por pedagogia nesse contexto. Assim como a dimensão política, aqui também é importante refletir sobre o teor crítico da pedagogia. Nessa perspectiva, recorro a Peter Maclaren (2001), Michael Apple (2001), Henry Giroux (1962), Jürgen Habermas (1989) e Paulo Freire (1968, 1998). Peter Maclaren é considerado fundador da “Pedagogia Crítica”, que tem como objetivo prover os excluídos social, econômica e culturalmente e transformar as desigualdades e as injustiças sociais existentes; trabalha em prol não somente da capacitação, mas da transformação individual e social; promove uma educação política, questionadora e axiológica, e sua escola educa as pessoas para a vida, diferenciando escolaridade de educação. A primeira é uma forma de controle social. A segunda tem o potencial de transformar as pessoas e, conseqüentemente, a sociedade.

Nesse sentido, é função social da educação e, por conseguinte, do currículo, a produção de significados e de redes sociais de relacionamentos constituídos a partir das interpretações e das ações intersubjetivas, reconhecendo as intencionalidades (políticas) de todas as atividades relacionadas à educação. Ademais, e conforme Apple (2001, p. 107), a educação e o currículo no contexto da pedagogia crítica, se desenvolvem através de um compromisso consciente de mudança, a partir de ações conscientes que permitam vislumbrar um contíguo mais justo das e nas relações econômicas, culturais e políticas. Essa postura não apenas modifica o papel social das instituições educativas, mas elevam-nas ao estágio de “comunidades de aprendizagem” que também são autônomas e pautadas por uma efetiva participação democrática, quando a

comunidade assume o papel que lhes é devido, isto é, toma para si a responsabilidade de conduzir todo o processo de preparação, elaboração e construção da escola que almeja.

Na perspectiva de Paulo Freire (1968), a pedagogia é um instrumento de luta para libertação dos oprimidos. Ela se desenvolve num espaço de negociação em que a alteridade se apresenta como algo primordial. Essa pedagogia assume um compromisso em torno do bem estar dos nossos “outros”; uma pedagogia do amor, da esperança e da alteridade, que visa a auxiliar o ser humano na superação de suas imanências, seus constrangimentos, orbitando em torno de comunidades fraternas. Para Freire, a pedagogia na perspectiva crítica requer também um currículo crítico, em que as ações dentro e fora da escola não sejam diminuidoras ou deformadoras da entidade do Ser, que não desumanize, pois essas ocorrências produzem consequências nefastas sobre a sociedade. Cabe supor que as experiências emancipadoras da educação e da pedagogia freirianas estão ancoradas numa inegociável “consciência popular”, “não utilitarista”, construindo caminhos rumo a uma educação que promova boas formas de convivência. Assim, são elencadas, a seguir, algumas dimensões do currículo na perspectiva da pedagogia crítica.

- ✚ A prioridade do processo educativo é a aprendizagem e não o ensino;
- ✚ A aprendizagem é um processo de construção coletiva de conhecimentos que envolvem comunidade, escola, alunos e professores;
- ✚ O processo de aprendizagem e, conseqüentemente, as disciplinas curriculares, deve ser constituído a partir das culturas envolvidas, não desconsiderando as demais;
- ✚ As atividades desenvolvidas devem estar de acordo com o contexto, precisam respeitar e considerar os conhecimentos prévios que os alunos trazem para a sala de aula, além dos aspectos socioculturais da comunidade onde se inserem;
- ✚ Os conhecimentos construídos durante as aulas não devem ser fragmentados, mas trabalhados holisticamente. A escolha e o estudo de um tema como, por exemplo, a preservação ambiental, deve contemplar o desenvolvimento de diferentes áreas do conhecimento, como linguagem, ciência, biologia, história, literatura, geografia, dentre outras.

Nesse sentido, Paulo Freire (1998) sintetiza tais prerrogativas ao ponderar que, na medida em que a massa popular apreender os conteúdos que lhes são ensinados, ela se liberta (é a concepção fetichista do conteúdo, do objeto), pois o conteúdo sozinho não liberta ninguém e essa é a dimensão política da luta, nem sequer pedagógico. É pedagógico como reflexo, é pedagógico como consequência e não como fundamentação. “A minha tese é a seguinte: nunca

se precisou tanto quanto hoje de uma educação que fosse além do pragmatismo. Nunca se precisou tanto fazer o que eu costumo chamar de ‘a unidade dialética contraditória’ entre a leitura da palavra e a leitura do mundo” (FREIRE, 1998, p. 45).

Assim descrita as dimensões e os aspectos obrigatórios de um currículo que atenda aos anseios dos indígenas Apinajé, expomos, a seguir, contribuições do Letramento, da (Socio)linguística e da Etnografia, que serão substancialmente relevantes para sua concretização.

## Contribuições

### a) Contribuições do Letramento

Para apresentar as contribuições do letramento para um currículo que atenda às necessidades das escolas indígenas Apinajé, recorro inicialmente a Paulo Freire (1968) que reconhece que “à leitura da palavra precede a leitura do mundo” (aspas nossas). Essa afirmação mantém uma forte conexão com o contexto em que realizamos a pesquisa e que revelou diferentes tipos, eventos e práticas de letramento. Essa “leitura do mundo” está em todas as atividades cotidianas dos indígenas em suas aldeias, quando o não verbal, o simbólico, os sentidos, as sensações e os sentimentos coadunam-se em torno de uma “educação” e uma “pedagogia” que (re)produzidas no âmbito das intersubjetividades, anunciam um “Letramento Indígena”. É perceptível que esse letramento, ou letramentos, caracteriza-se por práticas sociais muito peculiares no universo de uma sociedade em que a axiologia está em todas as partes, regendo atitudes e procedimentos que desconhecem o utilitarismo. Tradicionalmente, os Apinajé veem o mundo sob um prisma em que os valores são diferentes em relação à sociedade nacional. Portanto, o letramento na perspectiva de Heath (1982), Rojo (2009) e Street (2014), tem muito a contribuir com um currículo para as escolas indígenas Apinajé. Isso porque esses autores defendem a ideia de que o letramento em sua constituição social, antropológica e linguística, ou qualquer outra, não pode ser visto fora do contexto em que os indígenas estão inseridos.

Nesse sentido, as concepções de vida e de morte, tanto deles mesmos, como seres humanos, quanto dos animais da floresta e dos ribeirões com os quais se relacionam e se completam, ocorrem mediatizadas por apegos, estimas e apreços que podem ser identificados como “leituras” que excedem a palavra escrita ou falada, e abrangem o mundo. São, portanto,

letramentos que podem ser incluídos no currículo escolar, dinamizando e tornando as aulas muito mais atraentes. Por exemplo, as aulas e os conteúdos de matemática, podem ser dinamizada(o)s pelo “numeramento”, conceito de letramento quando se trata de lidar com alfabetização em matemática, que pode expandir-se além das paredes da sala de aula; ciência e geografia ficam muito mais interessantes de aprender quando, em contato com a natureza, as crianças veem “ao vivo” seu material de estudo, exercitando um letramento que recebem da família ao longo da vida, ampliando-o com a intervenção do professor. Sem contar as diferentes linguagens que a “leitura do mundo” oferece em sua complexidade, quando é possível, apenas por receber uma rajada de vento no rosto ao se levantar de manhã, entender a linguagem da brisa anunciando como será o dia, se choverá ou se fará sol. Ou então a leitura da rotina das abelhas, das formigas, do canto de um pássaro que os indígenas identificam como enunciador de eventos que tanto podem ser bons quanto ruins. Desse modo, o conceito de letramento expande-se além da conotação dicotômica de leitura e de escrita, pois sujeitos sociais que são, os estudantes podem e devem ter conhecimento dos valores inerentes à sua cultura e à sua ancestralidade. Levando tudo isso para a escola, incorporando-os ao currículo, certamente os resultados serão positivos e a aprendizagem ocorrerá.

### **b) Contribuições da Etnografia**

A etnografia tem uma importante contribuição a apresentar para um Currículo Bilíngue e Intercultural, tal qual reivindicam os Apinajé. Segundo Ezpeleta e Rockwell (1989), ao se preocuparem com a difusão de metodologias mais apropriadas ao entendimento do fenômeno humano em toda sua complexidade, pesquisadores na área da educação implementaram formas etnográficas de intervenção nos problemas enfrentados na sala de aula, não como uma relação de causa e efeito, mas levando em conta a realidade de cada contexto. Com efeito, estudos como os de Cássia Ferri (2001) constataam que na prática escolar, atividades ligadas à Antropologia e à Linguística realizadas em contextos indígenas, configuram-se como estudos do tipo etnográfico e permitem o entendimento e a descrição de como se veiculam e reelaboram os modos de ser, ver e sentir a realidade e o cotidiano, quer seja o das aldeias ou da sala de aula. A autora recorre a André (1999), argumentando que tal procedimento significa lançar mão de uma lente de aumento nas relações de interação que constituem a dinâmica do dia a dia da escola e da comunidade, apreendendo as forças que a impulsionam (ou a detêm), possibilitando identificar as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho pedagógico,

compreendendo o papel de cada pessoa neste complexo interacional em que ações, relações e conteúdos não somente são construídos, mas reconstruídos ou modificados.

De igual modo, Ferri (2001) sustenta que a etnografia é um caminho metodológico que possibilita percorrer a trajetória de elaboração de um Currículo Bilíngue e Intercultural no contexto da Educação Indígena, mostrando-se mesmo como uma das probabilidades de engendramento, isto é, de criação e formação de estratégias que leve ao êxito as ações implementadas. Ademais, a etnografia escolar permite que os aspectos da realidade sociocultural sejam contemplados e usados como recurso educativo, por exemplo, a construção de uma casa, o ritual de um casamento, a corrida da tora, uma cerimônia de iniciação, a confecção dos artesanatos, as histórias mitológicas, dentre outras tantas atividades. É também uma atribuição da pesquisa etnográfica, auxiliar na confecção de material didático e de apoio pedagógico que serão âncoras do currículo, como é o caso de elementos inerentes à realidade indígena, tais como sementes, amêndoas das palmeiras de babaçu, material para pintura corporal extraído das árvores, brincadeiras tradicionais, banhos no rio, contação de histórias, dentre outras atividades socioantropológicas. Cada um desses artefatos será de extrema valia, principalmente em relação à alfabetização, pois ao trabalhar com as crianças aspectos de seu cotidiano, os professores e professoras indígenas fazem uso de práticas Inter e transdisciplinares, com resultados expressivos, conforme o relato no excerto a seguir.

### **Excerto 21<sup>233</sup>**

[...] No pátio da aldeia, na beira do ribeirão, debaixo do pé de babaçu, em qualquer lugar da aldeia posso fazer aula. A natureza, as folha, as formiga, as abelha, os coco, tudo é conteúdo. O vento que bate na gente serve como aula de ciência. Os coco de babaçu ajuda na aula de matemática. Os bicho que aparece na hora ajuda a entender a ecologia, a entender e a preservar o meio ambiente. Esse jeito de ensinar é bem melhor. As criança gosta de estudar assim. E nós gosta de ensinar porque ver que as crianças aprende (M.C.A. PROFESSORA DA ESCOLA TEKATOR ALDEIA MARIAZINHA, 11-nov-2010).

Com efeito, a aldeia em sua diversificada formação ecolinguística, quando a fauna e a flora se apresentam mesmo como elementos de um laboratório a céu aberto, é uma opção a favor de uma efetiva educação intercultural e transdisciplinar. Segundo Almeida, Albuquerque e Pinho (2013, p. 806), Transdisciplinaridade e educação intercultural são categorias que se justapõem quando se trata de estudar a educação nos domínios sociais indígenas. “Isso porque a educação escolar indígena se apresenta como intercultural, e assim como a

<sup>233</sup> Extraído do Diário de Campo Aldeia Mariazinha 11 de novembro de 2010.

Transdisciplinaridade, está em fase de construção, tanto conceitual quando epistemologicamente”. Ambas, a educação intercultural e a educação escolar indígena se movimentam num espaço intersubjetivo de contradições que imbrica para a Transdisciplinaridade. O ponto de intersecção se dá no momento em que, ao analisar cada uma dessas etapas, nos deparamos com uma situação aparentemente caótica, identificada mediante um aparato relacional presente num campo onde interagem elementos, simultaneamente, antagônicos e proximais. Mas um caos organizado, por mais paradoxal que possa parecer. Os procedimentos de um currículo, nessa perspectiva, implicam num aproveitamento das capacidades físicas, mentais, intelectuais, integradas a outros aspectos de formação do ser humano, como sensibilidade, criatividade, emoção e inteligência. Sendo assim, a Sociolinguística também pode auxiliar, conforme segue.

### **c) Contribuições da Sociolinguística**

As argumentações tecidas até aqui constataam que em diversos momentos, Stella Maris Bortoni-Ricardo problematiza as contribuições que a Sociolinguística efetivamente oferece à educação. Em um trabalho exemplar<sup>234</sup>, essa teórica elucida muitas dúvidas acerca da educação linguística em contextos onde os alunos falam uma língua diferente daquela que irão estudar na escola. Nesse sentido, o livro “Nós Chegemu na Escola, e agora?” (2005), será um dos pilares de sustentação teórica para elencar as contribuições da (Socio)linguística para a construção de um Currículo Indígena Bilíngue e Intercultural Apinajé. Com efeito, a autora defende a tese de que a Sociolinguística tem não somente contribuições a dar à educação, mas exerce um papel de muita relevância também no processo curricular, quando se trata de ensino de línguas. Porém, a forma como essas contribuições se realizam, precisa ser revista, adverte Bortoni-Ricardo, ao mesmo tempo em que propõe alguns princípios que devem ser ressaltados nessa revisão. Vale lembrar que o conceito de Sociolinguística educacional apresentado pela autora, diz respeito a “[...] todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

Ainda refletindo acerca das contribuições da Sociolinguística para o processo educativo, Bortoni-Ricardo pondera que, em sua própria pesquisa de Sociolinguística educacional, se convenceu de que a “[...] Sociolinguística tem um papel muito específico a desempenhar no

---

<sup>234</sup> Refiro-me ao livro “Nós Chegemu na Escola, e agora?”, lançado pela Editora Parábola em 2005.

esforço coletivo das ciências humanas pelo aperfeiçoamento educacional” (2005, p. 130). Todavia, a autora afirma está convencida de que, para realizar esse desiderato, a Sociolinguística educacional tem necessariamente que promover estratégias diferentes daquelas que tem adotado até então, e propõe seis princípios que ela acredita serem fundamentais na implementação de uma Sociolinguística que realmente atenda aos pressupostos de uma educação que leve em conta o contexto sociocultural em que os falantes interagem. Entretanto, Bortoni-Ricardo adverte que é crucial contribuir para o desenvolvimento de uma “pedagogia sensível” às diferenças sociolinguísticas e culturais dos estudantes, o que requer uma mudança de postura tanto da escola quanto de professores, de alunos e também da sociedade em geral, mas para que essa mudança ocorra, a descrição de regras variáveis é uma etapa preliminar muito importante. Nesse sentido, delinheio, a seguir, com algumas alterações, os seis princípios que Bortoni-Ricardo (2005, p. 130-133) identifica como “[...] ações da Sociolinguística que podem contribuir para a educação e para o Currículo”.

**O Primeiro princípio** a se considerar, é que a influência da escola em relação à aquisição da língua não se encontra no dialeto vernáculo dos falantes, isto é, em seu estilo mais coloquial, mas em seus estilos monitorados, formais. É, pois, no campo da linguagem monitorada, que as ações de planejamento linguístico exercem influência. Uma vez que o vernáculo, o estilo mais espontâneo não é aceito pela escola, exceto quando coexistem interferências de um dialeto em outro.

**O Segundo princípio** relaciona-se ao caráter sociossimbólico das regras variáveis, que não se encontram associadas à avaliação negativa na sociedade, não são objeto de correção na escola e, por conseguinte, não influem consistentemente nos estilos monitorados. Como exemplo, a autora cita a argumentação de Tarallo e Duarte (1988) em relação ao uso da anáfora zero e ou do pronome lexical que, em ambientes pouco salientes, não sofre a pressão da norma de maior prestígio que é propagada na escola.

**O Terceiro princípio** diz respeito à inserção da variação sociolinguística na matriz social, que no Brasil está associada à estratificação social e à dicotomia rural-urbano. Segundo Bortoni Ricardo (2005, p. 131), “[...] o principal fator de variação linguística no Brasil é a secular má distribuição de bens materiais e o consequente acesso restrito da população pobre aos bens da cultura dominante”. Diferentemente de outros países como, por exemplo, os Estados Unidos, no Brasil a variação linguística não é um índice sociossimbólico de etnicidade, com exceção das comunidades bilíngues, quer sejam remanescentes da colonização europeia ou asiática, ou das nações indígenas.



O **Quarto princípio** refere-se ao fato de que os estilos monitorados são reservados à realização de eventos de letramento na sala de aula. Assim, para a realização de eventos de oralidade, podemos recorrer a estilos mais casuais e, sendo assim, em lugar da dicotomia português culto x português coloquial, institui-se na escola uma dicotomia entre letramento x oralidade. Cabe supor, que nessa segunda dicotomia é possível fazer uma distinção entre a língua que usamos para falar com as pessoas mais próximas, que gostamos e confiamos, e a língua que usamos para ler, escrever e falar, quando a fala é igual à escrita.

No **Quinto Princípio** a autora postula que a descrição da variação no que tange à Sociolinguística educacional, não pode ser dissociada de uma análise etnográfica e interpretativa do uso da variação na sala de aula. Nesse sentido, o ponto de partida não é a descrição da variação *per se*, mas a análise criteriosa do processo de interação para todos ali envolvidos.

Por fim, o **Sexto princípio** está em consonância com o processo de conscientização crítica dos professores e também dos alunos no que diz respeito não somente à variação, mas à desigualdade social que ela reflete. Dessa forma, é fundamental que o linguista não se limite a transmitir informes técnicos, produtos de pesquisas acadêmicas. Antes, é preciso que se estabeleça um diálogo franco com o professor mediante uma pesquisa que venha contribuir com sua prática pedagógica, e que o torne apto a promover uma autorreflexão e uma análise crítica de suas ações na sala de aula. Para Bortoni Ricardo (2005, p. 133), um modo de se atingir tal objetivo é a pesquisa de empoderamento, *empowerment*, conforme Cameron *et alii* (1992), e a pesquisa colaborativa, segundo Cavalcanti (2001) e Bortoni Ricardo (2005, p. 235-245).

Com efeito, Stella Maris Bortoni-Ricardo conclui que a prática desses princípios, mediatizada por uma pesquisa permanente e realizada com seriedade e compromisso ético, acerca da variação linguística na aquisição de estilos monitorados da língua, poderá contribuir com respostas ao aparente impasse da Sociolinguística na atualidade.

Na perspectiva da Etnossociolinguística, a construção de um currículo para as escolas indígenas Apinajé deve partir de uma efetiva sensibilização da comunidade em todos os seus domínios, e do comprometimento incondicional dos idealizadores, principalmente daqueles que não são indígenas e contribuem na orientação das ações a serem tomadas. Dessa forma, é primordial que a comunidade, principalmente os professores, tenham em mente “o que fazer, como e por quê” para, a partir daí, começar a pensar os elementos constitutivos de um currículo que atenda aos anseios de uma escola verdadeiramente indígena, isto é, diferente das demais escolas do sistema nacional de ensino, mas em consonância com as orientações de suas

instituições. Nesse sentido, é pertinente refletir sobre a fala de uma Comissão de Professores Indígenas que assim se manifestam:

[...] A primeira coisa que a gente tem que fazer para produzir um currículo é se juntar, conversar, discutir as idéias. E chegar na aldeia, depois desses encontros de professores, e conversar com a comunidade, com os outros professores. E mostrar que aquele currículo não está bom, que é preciso mudar. Professores indígenas em reunião da Comissão dos Professores Indígenas, Amazonas, Roraima e Acre - COPIAR, AM (RCNEI, 1998, p. 13).

Como se percebe, a noção de currículo pensada pelos professores indígenas do Acre vai ao encontro da proposta aqui apresentada, visando a uma Educação Intercultural, Comunitária, Específica, Bilíngue e Diferenciada. Essa educação, segundo o RCNEI (1998, p.23) deve ter:

- 1) Uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos “seres” e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio, a fim de adquirir e assegurar determinadas qualidades;
- 2) Valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;
- 3) Noções próprias, culturalmente formuladas (portanto, variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;
- 4) Formação de crianças e jovens como processo integrado;
- 5) Apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados – econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos.

Nessa perspectiva, o currículo de uma escola indígena, na idealização do RCNEI, está ancorado nas teorias pós-críticas defendidas por Silva, Hall e Woodward (2014), que seleciona os conhecimentos a partir do perfil das pessoas a que se destina e do contexto em que se inserem, a partir dos seguintes questionamentos: i) Que tipo de ser humano deseja se formar e para que tipo de sociedade? ii) Será uma pessoa racional a partir do ideal humanista de educação? Talvez uma pessoa otimizada e competitiva dos modelos vigentes de educação neoliberal? Quiçá uma pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Ou por acaso uma pessoa crítica dos arranjos sociais existentes? O currículo, então, deve responder a esses questionamentos e, de forma intencional e crítica, estabelecer os critérios visando à “formação” do ser humano em todas as suas limitações e potencialidades. Desse modo, selecionam-se os conhecimentos que irão determinar, dentre outras coisas, como se efetivará o planejamento, a didática, as práticas pedagógicas, o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a ideologia, as metodologias, a reprodução cultural, as relações de classe, poder, conscientização,

emancipação, resistência, sexualidade e interculturalidade, organizando saberes e construindo identidades.

### **9.5. Considerações finais**

Nesse capítulo apresentei a Tese quando foi confirmada a subasserção de que a Etnografia, a (Socio)linguística e o Letramento têm efetivas contribuições a oferecer para a implementação e construção de um Currículo Bilíngue e Intercultural para a Educação Escolar Indígena Apinajé. No próximo capítulo, finalizo a Tese com uma síntese das conclusões a que cheguei, quando retomo objetivo e asserção gerais da pesquisa, na tentativa de equacionar demandas e impasses, ao mesmo tempo em que demonstro o impacto que a Etnossociolinguística no contexto indígena Apinajé me causou, e também as contribuições que a pesquisa propiciou para essa Sociedade Indígena.

## 10. À GUISA DE CONCLUSÃO

Nesse trabalho foi defendida a seguinte Tese: **“A Etnossociolinguística e o Letramento dão suporte e diretrizes para a construção de um Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinajé”**. O objetivo geral foi **“Revelar que a Etnografia, a (Socio)linguística e o Letramento têm importantes contribuições a dar à construção de um Currículo Bilíngue e Intercultural para a Escolas Indígenas Apinajé”**. Responsivamente confirmei a asserção de que: **“A Etnografia, a (Socio)linguística e o Letramento dão suporte e diretrizes para a construção de um Currículo Bilíngue e Intercultural para as Escolas Indígenas Apinajé”**. O intuito foi contribuir com os estudos sobre Educação Linguística, Sociolinguística, Letramento e Educação Indígena Intercultural, que se desenvolvem no País, e também colaborar para a promoção de ações, a partir da Etnossociolinguística, visando à construção de um currículo que seja emancipatório na assimetria que historicamente tem marcado as relações Inter étnicas no Brasil.

Cabe supor que a tríplice frente teórica “Etnografia, (Socio)linguística, Letramento”, em responsividade com “Bilinguismo, Interculturalidade” e seus desdobramentos: “Educação Bilíngue, Educação Escolar Indígena, Educação Intercultural, Identidade étnica e linguística”, são categorias que, em justaposição, constituem-se liames de uma etnografia que, em conectividade com a (Socio)linguística, evolui para a “Etnossociolinguística”, fenômeno revelado pela amplitude e complexidade do contexto transdisciplinar, interétnico e intercultural em que a pesquisa se realizou. A intenção foi desvendar e identificar, na trama das relações intersubjetivas do/no universo indígena Apinajé, tanto social como individual, elementos que permitam reunir subsídios que sejam agentes catalizadores de uma proposta para um projeto de currículo que atenda aos anseios dos indígenas.

É importante esclarecer que em 2012 apresentei um projeto de pesquisa para concorrer a uma vaga de Doutorado no PPGL da UnB o qual, após as avaliações a que foi submetido, foi aprovado. O objetivo era “Fazer um estudo sociolinguístico, construir e implementar o Currículo Bilíngue, Diferenciado e Intercultural para as escolas indígenas Apinajé”. Contudo, na medida em que a pesquisa avançava, os dados foram revelando novos contornos, novos objetivos foram surgindo, novas teorias foram assumindo o lugar de outras e a Etnossociolinguística e o Letramento emergiram, não somente como categorias teóricas para validar as argumentações, mas como parte de um construto epistemológico que perpassa toda a Tese. Vale afirmar que com as novas configurações que a pesquisa tomou, logo percebi que

“Construir e Implementar o Currículo Bilíngue, Diferenciado e Intercultural para as escolas indígenas Apinajé” não seria possível no período de realização da Tese. Essa constatação deveu-se, em parte, ao tempo que precisei ficar em sala de aula para cumprir os créditos do Programa, mas também e principalmente porque as demandas para elaboração do currículo eram muitas, envolvendo não somente as escolas das aldeias, mas a Secretaria de Educação do Tocantins (SEDUC) e demais órgãos envolvidos. Foi quando me dei conta de que o máximo que eu poderia fazer, seria apresentar uma proposta para que esse currículo pudesse ser viável, a partir das contribuições da Etnossociolinguística e dos letramentos.

Nesse sentido, no capítulo 9 **“A Tese: As Contribuições da Etnossociolinguística e do Letramento para o Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinajé”**, apresentei a proposta. Além de elencar as contribuições das áreas do conhecimento e/ou categorias teóricas para o “Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinajé” apresentei, fundamentada em Bortoni-Ricardo (2005, p. 130-133), seis princípios da Sociolinguística que também podem ser ações que contribuem para a Educação Indígena e para o Currículo. A partir daí, fica em aberto a construção e elaboração do currículo que os indígenas Apinajé das aldeias São José e Mariazinha necessitam para as escolas e que, atendendo às suas reivindicações, me propus a fazer no período em que estava cursando o Doutorado. De igual modo, e diante dos desafios surgidos durante a pesquisa, devolverei para as comunidades a Tese que aqui apresento, assumindo um novo compromisso, isto é, dar continuidade a esse trabalho, agora com um projeto de “Pós Doutorado”, quando terei tempo suficiente para realizar todas as etapas que uma empreitada dessa magnitude requer. Afinal essa Tese só tem uma razão de ser: contribuir para que as escolas indígenas Apinajé possam ter um currículo que seja indígena, que valorize sua língua materna e que contribua para a preservação da cultura e do modo de vida que eles herdaram de seus ancestrais.

Nessa perspectiva, e considerando que a etnografia que desenvolvemos com os Apinajé teve início em 2008, chego ao final de sete anos com quatro grandes conquistas: i) Premiação no CNPQ (2009); ii) Monografia para conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia (UFT/2010); iii) Dissertação que me valeu o Título de “Mestre” (UFT/2011); iv) Tese que me concedeu o Título de “Doutora” (UnB/2015), o que me leva a admitir que minha dívida para com os Apinajé vai muito além de uma contribuição acadêmica. É uma dívida de Vida em todas as suas possibilidades. Depois desses sete anos de etnografia com os indígenas, sou uma pessoa muito melhor do que eu era quando entrei na aldeia São José pela primeira vez em janeiro de 2008. Foi mediante uma atividade curricular quando meu inesquecível Mestre Professor

Vanderlei Mendes de Oliveira, que ministrava a disciplina “Educação Indígena”, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Tocantinópolis, levou a turma para assistir a uma cerimônia de casamento, quando aconteceu um evento que mudou a minha vida. Explico.

Ao chegar àquele ambiente que me era até certo ponto familiar<sup>235</sup> me dispersei do grupo e de repente estava em frente a mangueiras, cajazeiras e cajueiros, e era como se eu tivesse voltado no tempo. Mas o que marcou mesmo foi uma árvore que eu não sabia identificar, da qual pendiam enormes cabaças o que me levou à tentação de colher uma para eu levar para decorar minha casa. Foi quando pensei que eu não tinha autorização para isso, e portanto não deveria fazer. Estava eu ali parada com uma enorme admiração, diante de tantas cabaças, que quase só se via elas. Então apareceu um ancião que gentilmente perguntou-me se eu queria uma cabaça. Imediatamente respondi que não, que estava apenas olhando, mas o Senhor insistiu e disse que se eu quisesse ele colhia uma para mim. Eu aceitei e ele subiu na árvore e me trouxe duas cabaças, enormes e muito verdes. Muito constrangida diante de tanta atenção, eu agradei e perguntei seu nome “José Dias Mătyk Apinajé”, respondeu alegremente ele e foi quando começou uma conversa que durou mais de uma hora. Fiquei maravilhada e decidi, ali mesmo, que iria fazer minha Monografia para conclusão do Curso de Pedagogia na escola daquela aldeia.

Fiz questão de relatar esse episódio para deixar registrado que, diferentemente de nós, os Apinajé, ao verem um kupê (não índio) que não conhecem, espreitando uma árvore que é um símbolo de sua cultura, em vez de pensar que essa pessoa estava querendo “roubar” seus frutos, amorosamente a presenteou com muito mais do que ela queria. Imediatamente fiz uma comparação. E se fosse o contrário? Se por acaso, um fazendeiro de seu entorno se deparasse com um índio, numa situação suspeita de querer “roubar” uma fruta ou algo assim, será que reagiria da mesma forma? A pergunta fica em aberto.

Mas, afinal, qual a contribuição desses anos de etnografia para as comunidades das aldeias indígenas Apinajé? Creio que as pesquisas propiciaram uma maior visibilidade desse povo. Em diferentes momentos tornei público, em eventos nacionais e internacionais quem são os Apinajé, despertando interesse de outros estudiosos da área para uma sociedade que, por

---

<sup>235</sup> Afirmo isso porque eu nasci e vivi até os 13 anos de idade num sítio denominado “Jucá” no sertão de Pernambuco, pois a família de meu Pai, Seu Ozéas era, por parte da minha avó, descendente de índios, muito embora falar sobre isso fosse um tabu em nossa família. O vocábulo “Jucá” muito mais do que ser outro nome para a árvore “Pau-Ferro” (*Caesalpinia férrea*), é a denominação de um Tribo Indígena que habitou o sertão do Ceará, migrando para Pernambuco. Informações sobre esse grupo podem ser acessadas na bibliografia de Curt Nimuendajú.

força das circunstâncias de um país colonizado, enfrenta toda sorte de estigma e preconceito. As mulheres Apinajé foram apresentadas quando o artigo que escrevemos sobre a relação de gênero nas aldeias São José e Bonito foi premiado pelo CNPq em 2009. Vejo que contribuímos com a Educação, ao publicarmos inúmeros artigos, uma Monografia e uma Dissertação, abordando desde a Educação numa perspectiva Bilíngue e Intercultural, passando pela divulgação e valorização da língua e da cultura indígenas. Na pesquisa atual, contribuímos com uma proposta para um Currículo conforme os anseios das comunidades. Não obstante, creio que minha dívida prevalece, pois tenho um compromisso com os Apinajé de, em parceria com eles, construir e apresentar às comunidades um Currículo, mediante pesquisa que será retomada em 2016.

Nesse sentido, concluo provisoriamente mencionando o que pensa Roberto da Matta (1976, p. 9) sobre os Apinajé, mas que muito bem pode se estender a todas as nações indígenas brasileiras...

*[...] troca-se o índio de papel, o índio dos folhetins e dos missionários, o índio dos políticos e dos demagogos, para se falar num índio inserido num sistema objetivo de necessidades e valores. Fala-se, pois, de um índio que vale tanto quanto nós. Não é nem melhor nem pior, nem mais estúpido nem mais sábio, nem mais mesquinho nem mais generoso. É simplesmente diferente de nós. Nós temos que tentar salvar essas Sociedades não porque reconhecemos uma bondade inata ou uma vocação para a inocência de um índio ideologicamente projetado, mas porque sabemos que aqueles a que chamamos de índios são (afinal e apesar de tudo) homens como nós.*

**É isso.**

## REFERÊNCIAS

ABREU, Marta Virgínia de Araújo Batista. **Situação Sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca**: Uma Contribuição para Educação Escolar. Dissertação de Mestrado. 2013. Disponível: <http://www.uft.edu.br/lali>. Acesso 31-ago-2015.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito com o Português**: Aspectos da Situação Sociolinguística. Dissertação de Mestrado. UFG - Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 1999.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Aspectos da situação sociolinguística dos Apinayé de Riachinho e Bonito. In: SANTOS, Ludovico dos; PONTES, Ismael (Org.). **Línguas Jê**: estudos vários. Londrina: Editora da UEL, 2002.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Projeto de apoio pedagógico à educação indígena Apinayé**. Araguaína: UFT/SEDUC/FUNAI/ADR. 2005.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinayé**. Tese de Doutorado. UFF – Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2007.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. (Org.). **História e geografia Apinayé**. Campinas: SP: Curt Nimuendajú, 2007a. 92 p.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. (Org.). **Matemática e Ciências Apinayé**. Campinas: SP: Curt Nimuendajú, 2007b. 64 p.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. (Org.). **Medicina tradicional Apinayé**. Araguaína: Departamento de Educação da FUNAI-ADR-Araguaína, 2007c.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Aspectos do Processo de Educação Escolar Bilíngue dos Apinayé. Cadernos de Educação Escolar Indígena - PROESI. Elias Januário e Fernando Selleri Silva. (Org.). Barra do Bugres: UNEMAT, v. 6, n. 1. 2008. Disponível: [indigena.unemat.br/.../cadernos](http://indigena.unemat.br/.../cadernos). Acesso: 06-set-2015. 12:23h.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Interdisciplinaridade x Interculturalidade: uma prática pedagógica Apinayé. Revista Cocar/Universidade do Estado do Pará v. 3, n.6. Belém: EDUEPA, jul./dez. 2009. Disponível: <http://paginas.uepa.br>. Acesso: 06-set-2015. 12:24h.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural. **Projeto de Pesquisa do Observatório da Educação Indígena**. CAPES/UFT. 2010.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Dicionário Escolar Apinayé/Francisco Edviges Albuquerque – Belo Horizonte MG, Editora da Faculdade de Letras-UFMG, 80 p, 2010. **Projeto do Dicionário Escolar Apinayé**. Disponível: <http://www.laliuft.edu.br>.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Educação Escolar Apinayé Bilíngue e Intercultural. In: Dornival Venâncio Ramos; Karylleila dos Santos Andrade; Maria José de Pinho. (Org.). **Ensino**



**de Língua e Literatura:** Reflexões e perspectivas interdisciplinares. 1ª ed. Campinas /SP: Mercado das letras, 2011, v. 1. 2.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Gramática pedagógica da língua Apinajé** / Francisco Edviges Albuquerque, (coord.). – Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011a. 140 p. Disponível: <http://www.laliuft.edu.br>.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Dicionário Escolar Apinajé/Francisco Edviges Albuquerque – Belo Horizonte MG, Editora da Faculdade de Letras-UFMG, 80 p, 2012. **Projeto do Dicionário Escolar Apinajé.** Disponível: <http://www.laliuft.edu.br>.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Novos Empréstimo em Português.** 2015. Material do acervo do autor encaminhado por e-mail dia 25-jul-2015.

ALKMIN, Tânia Maria. Resumo de Sociolinguística: Baseado no texto de Tânia Maria Alkmin. In: Roberta Binatti. **Sociolinguística.** 2006. Disponível: [www.portuguêsdobrasil.net](http://www.portuguêsdobrasil.net). Acesso: 20-out-2011.

ALKMIN, Tania Maria. Sociolinguística: parte I. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à linguística:** domínios e fronteiras. 3.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003, p.21-47.

ALMEIDA, Severina Alves de. Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica CNPQ/UFT: “Educação, Cultura, Infância e Ludicidade Um Estudo da Cultura Apinajé”, desenvolvido entre agosto de 2008 e julho de 2009. Publicado nos anais do **V Seminário de Iniciação Científica UFT**, Palmas: 2009.

ALMEIDA, Severina Alves de. MOREIRA, Eliana Henriques As Relações de gênero “Piâm Id-Biyên Id-Prô”<sup>1</sup> na Sociedade Apinajé<sup>2</sup>: Um estudo exploratório nas aldeias São José e Bonito. **Prêmio Construindo Igualdade de Gênero.** CNPQ. 2009a.

ALMEIDA, Severina Alves de. Bilinguismo e Educação Bilíngue Intercultural: Os Apinajé e o uso das línguas Apinajé e Portuguesa nos seus domínios sociais. In: **VII Congresso Internacional da Abralín. 2011, Curitiba.** Disponível: <http://www.abralin.org/>. Acesso: 25-ago-2011. 12:40h.

ALMEIDA, Severina Alves de. **A Educação Escolar Apinajé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural:** Um Estudo Sociolinguístico das Aldeias São José e Mariazinha. Dissertação de Mestrado. UFT - Universidade Federal do Tocantins. Araguaína: 2011a. Disponível: [www.uft.edu.br/letras](http://www.uft.edu.br/letras).

ALMEIDA, Severina Alves de (Sissi). ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; AOKI, Ana Paula. Etnografia e Observação Participante: O Trabalho de Campo e a Pesquisa Qualitativa no Contexto Indígena Apinajé. In: **Educação escolar indígena e diversidade cultural** / Francisco Edviges Albuquerque, Severina Alves de Almeida, organizadores. – Goiânia: Ed. América, 2012. 369 p.

ALMEIDA, Severina Aves de. **A Educação Escolar Apinajé de São José e Mariazinha:** um estudo sociolinguístico. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2012.

ALMEIDA, Severina Alves de (Sissi). ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; PINHO, Maria José de. **Transdisciplinaridade e Educação Intercultural: A Formação Do Professor Indígena Apinayé Em Perspectiva**. 2013. Disponível: <https://www.academia.edu>. Acesso: 13-set-2015. 13h21min. Pp. 825-846.

ALONSO, Rafael Sáez. Em uma sociedade pluralista, a educação intercultural. Localização: complutense **Revista Educação**. ISSN 1130-2496, Vol.3, No. 1-2, 1992 (edição dedicada à: profissão docente), pp 263-284. Idioma: Espanhol. Disponível: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150094>. Acesso: 13-nov-2015. 17h48min.

AMADO, Giles. 2012. **Os estilos comunicativos**. Disponível: <http://www.portaleducacao.com.br>. Acesso: 13-nov-2015. 19:50h.

ANDERSON, Gary L. Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status, and New Directions. **The Review of Educational Research**, 59. 1989. Disponível: [www.cedu.niu.edu/.../research/Ethnography](http://www.cedu.niu.edu/.../research/Ethnography). Acesso: 04-set-2015. 08:59h.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A de. A Pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil 1990/98. In: CANDAU, Vera Maria et al. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 11ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2004.

APINAJÉ, Davi Wamimen Chavito *et alii*. Pintura Corporal do Povo Apinajé. **Takinahakỹ**. Jornal Informativo Intercultural do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores Indígenas. UFG. Goiânia: Jan./Fev. 2010. Ano II – nº 1. Disponível: <https://intercultural.letas.ufg.br>. Acesso: 05-out-2015. 10:24h.

APINAJÉ, Eduardo. Pintura Corporal do Povo Apinajé. **Takinahakỹ**. Jornal Informativo Intercultural do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores Indígenas. UFG. Goiânia: Jan./Fev. 2010. Ano II – nº 1. Disponível: <https://intercultural.letas.ufg.br>. Acesso: 05-out-2015. 10:24h.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. **Falares Nordestinos: Aspectos Socioculturais**. Disponível: [periodicos.ufpb.br](http://periodicos.ufpb.br). Acesso: 04-set-2015. 13:29h.

ARAUJO, Ana Paula. **Neologismo**. Disponível: <http://www.infoescola.com/linguistica>. Acesso: 05-set-2015. 10:56h.

ARAUJO, Felipe. **Minorias**. Disponível: <http://www.infoescola.com/sociedade/minorias/> 2015. Acesso: 18-out-2015. 12:41h.

ARENDT, Hannah. **Compreender: Formação, Exílio e totalitarismo**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos**. Outras Pedagogias. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2013.

BAGNO, Marcos. **Nada na Língua é por Acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. Educação em Linguística 1. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2008.

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Dialogismo e criação do sentido** - 2ª ed. Campinas-SP: Editora Unicamp, 2008.

BARBOSA, M. Aparecida. O léxico e a produção da cultura: elementos semânticos. **I Encontro de Estudos Linguísticos de Assis.** Anais. Assis: UNESP, 1993.

BARTH, Fredrik. **Teorias da Etnicidade seguido de grupos étnicos e suas fronteiras.** Traduzido por: Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BARTON, David. **Literacy:** an introduction to the ecology of written language. Oxford, Grã-Bretanha; Cambridge, E.U.A.: Blackwell, 1994.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local Literacies:** reading and writing in one community. Londres; Nova York: Routledge, 1998, 299 p.

BEACCO, Jean-Claude. ET. All. **Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education.** Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division, 2010. Disponível: <<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic>>. Acesso: 02-set-2014. 10:19h.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo:** produzir e analisar dados etnográficos. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

BELL, Allan. The Guidebook to Sociolinguistics. Oxford, Wiley Blackwell. 2014. 367p.

BEYER, L.; LISTON, David. (1996). Curriculum in conflict: social visions, educational agendas and progressive school reform. New York: Teachers College Press.

BÍBLIA. **A Bíblia Viva.** Segunda Edição. São Paulo: Mundo Cristão, 2002.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Teoria linguística:** linguística quantitativa e computacional. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Qualitative research for education:** an introduction to theory and methods. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. (2003). **Qualitative Research for Education: An introduction to Theories and Methods** (4th ed.). New York: Pearson Education group, 2003. pp. 110-120.

BLOOMFIELD, Leonarde. **Language**. London: Allen & Unwin, 1935.

BORGES, Júlio César; NIEMEYER, Fernando. **Cantos, curas e alimentos: reflexões sobre regimes de conhecimento Krahô**. 2012. Disponível: [www.revistas.usp.br](http://www.revistas.usp.br). Acesso 20-set-2015. 11:56h.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Pesquisa qualitativa e a prática do professor. In: **Projeto de formação continuada para professores do ensino médio, área de língua portuguesa e literatura**. Estado do Ceará. Brasília: CEAD, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Da Cultura de Oralidade para a Cultura Letrada: A Difícil Transição. In: CAVALCANTI, M. e BORTONI-RICARDO, S. M. **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador**. São Paulo, Parábola, 2008. 135p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: A Sociolinguística na Sala de Aula**. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Do Campo Para a Cidade: Estudo Sociolinguístico de Migração e Redes Sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

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

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, 1982.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal; MESQUITA, Rodrigo. Obsolescência linguística em xerente akwén: diglossia, empréstimo e codeswitching. **Signótica**. v. 24, n. 2. 2012. Disponível: <http://www.revistas.ufg.br>. Acesso: 04-set-2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Decreto nº 90.960, de 14 de Fevereiro de 1985**. Declara de ocupação dos silvícolas, área de terras nos municípios de Tocantinópolis e Itaguatins, no Estado de Goiás, e dá outras providências. Disponível: <http://www.lexml.gov.br/>. Acesso: 15-jan-2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.** Versão on-line. Disponível: [www.planalto.gov.br/ccivil.../](http://www.planalto.gov.br/ccivil.../) Acesso: 03- abr-2011. 12:20h.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 26, de 4 de fevereiro de 1991.** Ficou atribuída ao MEC a competência de coordenar as ações referentes à Educação Escolar Indígena no país, cabendo sua execução às secretarias estaduais e municipais de educação. Disponível: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 29-mar-2011. 13:40h.

BRASIL. **Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991.** Transfere a atribuição de oferta da educação escolar em escolas indígenas para secretarias estaduais. Brasília: MEC, 1991.

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

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Brasília: PDE - MEC, 1998.** Disponível: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 29-mar-2011. 13:40h.

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

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 Março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/> Acesso: 02-jan-2011. 12:21h.

BRASIL. **Decreto nº 6.861 de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível on-line: [www.planalto.gov.br/ccivil.../](http://www.planalto.gov.br/ccivil.../) Acesso: 02-jul-2011. 12:30h.

BRASIL. **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-2011. 1:20h.

BRASIL. **O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena.** 2011. Disponível on line: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gbee.pdf>. Acesso: 13-set-2011. 12:31h.

BRASIL. **A Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a Consolidação do Processo de Alfabetização.** Unidade 3. Ano 2. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. 2012. Disponível: <http://www.pomerode.sc.gov.br>. Acesso: 13-nov-2015. 19h45min.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 5, de 22 de Junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/86/pdf>. Acesso: 15-jan-2016. 12h29min.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 06-set-2015. 12:32h.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível: <http://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso 17-dez-2015. 12h25min.

BUTLER, Y. G.; HAKUTA, K. Bilingualism and Second Language Acquisition. In: YUKO G. BUTLER AND KENJI HAKUTA. **The Handbook of Bilingualism**. Edited by Tej K. Bhatia and William C. Ritchie© 2004, 2006 by Blackwell Publishing Ltd <http://www.ehu.es>. Acesso: 10-abr-2011. 12:30h.

CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara. Participação – Uma Trajetória Difícil. In: CABRAL, Ana Suelly A. Câmara et alii. **Por uma educação indígena diferenciada**. Brasília: C.N.R.C./FNPM, 1987. Disponível: [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br). Acesso: 21-jun-2011. 13:40h.

CALVET, Louis-Jean. **Linguística e Colonialismo**: pequeno tratado de glotofaxia. Santiago de Compostela: Edicións Laiovento, 1993.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução: Marcos Marciolino. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução: Marcos Marciolino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

CAMACHO, Roberto Gomes. **Da Linguística Formal à Linguística Social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CAMARGO, Acácio Tadeu de. **Músicaindígenabrasileira**: Território Scuola. Disponível online: [www.territorioscuola.com](http://www.territorioscuola.com). Acesso: 22-jul-2011.

CAMPOS, Rafael. **Língua Brasília**. 1ª Edição. Belo Horizonte: Alis Editora, 2012.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas Híbridas**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução: Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 3ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria. (Org). **Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. **Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37** - jan/abr. 2008.

CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. **Etnografia e educação**: caminhos que se entrecruzam. Fortaleza: UEC, 2009.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Caminhos da Identidade: Ensaio sobre etnicidade e Multiculturalismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O Trabalho do Antropólogo**. Brasília/São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp. 1998. 220 pp.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O índio e o mundo dos brancos**. Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, São Paulo: 1972.

CARNEIRO, Roberto. Educação Intercultural. 2008. Disponível: <http://docplayer.com.br/7206840-Roberto-carneiro-a-educacao-intercultural>. Acesso: 02-jan-2016. 11h13min.

CARVALHO, Nelly. **Empréstimos Linguísticos**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

CARVALHO, Nelly. **Fronteiras regionais no português brasileiro**. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Disponível: <http://lp.bibliopolis.info/confluencia>. Acesso: 05-set-2015. 10:49h.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Como as línguas nascem e morrem? O que são famílias linguísticas?** 2010. Disponível: <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br>. Acesso 26-set-2015. 19:35h.

CASTRO, Guillermo Williamson. Reflexão Político-Pedagógica sobre a Diversidade e a Educação Intercultural Bilíngue. In: **Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue / organização, Ignácio Hernaiz; tradução, Maria Antonieta Pereira... [et alii]. – 2ª ed. -Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007. 356 p.: il. – (Coleção Educação para todos; 28).**

CATTO, Nathalia Rodrigues. A relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos na literatura contemporânea: alinhamentos e distanciamentos. **Fórum Linguístico, Florianópolis**. v. 10, n. 2, p. 157-163, abr./jun. 2013. Disponível: <https://periodicos.ufsc.br>. Acesso: 05-set-2015. 10:40h.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Expressões indiciais em contextos de uso: por uma caracterização dos dêiticos discursivos**. Recife: UFPE. Tese de doutorado. 2000. Disponível: <https://www.ufpe.br>. Acesso: 06-set-2015. 12:35h.

CAVALCANTI, Marilda C Um Olhar Metateórico e Metametodológico em Pesquisa em Linguística Aplicada: Implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz da. (Org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos Sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. **DELTA vol. 15** special issue. São Paulo: 1999. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso: 11-jul-2011. 09:30h.

CENTRO DE TRABALHO INDIGENISTA – CTI. **Notícia sobre os Apinayé**. 2006. Disponível: <http://www.trabalhoindigenista.org.br/biblioteca/textos-online>. Acesso: 04-set-2015. 09:30h.

CESAR, América L; CAVALCANTI, Marilda C. Do Singular para o Multifacetado: O Conceito de Língua como Caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. e BORTONI-RICARDO, S. M. **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Enseigné**. Grenoble: La pensée Sauvage, 1991.

COBERN, William W.; LOVING, Cathleen C. Defining Science in a Multicultural World: Implications for Science Education. **Science Education**, vol. 85. 2000. Disponível: [www.google.com.br/citeseerx.ist.psu.edu/](http://www.google.com.br/citeseerx.ist.psu.edu/). Acesso: 07-ago-2011. 10:21h.

COELHO, Luís Fernando Hering. A Nova Edição De Why Suyá Sing, de Anthony Seeger, e Alguns Estudos Recentes Sobre Música Indígena Nas Terras Baixas da América do Sul. **MANA** 13(1): 237-249, 2007. Disponível on line: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v13n1/a09v13n1.pdf>. Acesso dia 19-ago-2011.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**. 3. ed. São Paulo: FAPESP/Iuminuras, 2004.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo: pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculum. In: LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth (Org). **Curriculum: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSERIU, Eugenio. **O Homem e sua Linguagem**. Rio de Janeiro: Presença Edições, 1997.

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

CUNHA, Lucas Jordão; BRAZIL, Marcelo Pasquini. **De Orwell à Huxley: a visão multifacetada do estado totalitário e a supressão do indivíduo**. Disponível: <http://www.revistas.unifacs.br>. Acesso: 31-jul-2015. 13:34h.

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

DA MATTA, Roberto. **Relativizando: Uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

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

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Alfabetizando em comunidade indígena**. Estudo e debate de professores Kaingang do Rio Grande do Sul. Formação continuada. 2000. Disponível: <http://www.portalkaingang.org/alfabetizando.pdf>. Acesso: 12-jul-2011. 10:30h.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando Sonhos: A Educação Indígena no Brasil**. Campinas-SP: Ed. Curt Nimuendajú 2012.



DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. Aspectos de Etnolinguística – a Toponímia Carioca e Paulistana – contrastes e confrontos. Seção Textos – **Toponímia**, nº 56 p. 180-191, dez./2002-fev./2003. Disponível: [www.usp.br/revistausp](http://www.usp.br/revistausp). Acesso: 20-abr-2011. 12:20h.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de linguística**. 9ª ed. Dir. e coord. ger. Tradução de Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1973.

DURAND, Rosamaria. Apresentação da 1ª edição. **Educação na Diversidade**: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe / organização, Ignácio Hernaiz; tradução, Maria Antonieta Pereira... [et al]. – 2. ed. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007. 356 p.: il. – (Coleção Educação para todos; 28).

ERICKSON, Frederick. **Etnografia e Educação**. Texto traduzido com autorização do autor, por Carmen Lúcia Guimarães de Mattos. Foi originariamente publicado sob o título Ethnographic Description no Sociolinguistics – Na International Handbook of the Science of Language and Society, e editado por Herausgegeben Von Ulrich Ammon, Norbert Dittmar Klaus J. Matthei, Vol. 2 Walter de Gruyter, Berlin. New York, p. 1081-1095. 1988.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, Merlin C. **Handbook of research on teaching**. 3ª Ed. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.

ERICKSON, Frederick. **What makes school ethnography ethnographic?** Anthropology & Education Quarterly, volume 15, 1984.

ESCALONA GUTIÉRREZ, Elizabeth. **Lengua y Cultura**: La clasificación botánica totonaca. Tesis de Licenciatura en Lingüística. Escuela Nacional de Antropología e Historia. Instituto Nacional de Antropología e Historia. México, D.F. 2004.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **A ESCOLA**: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras** v.7, n.2, pp.131-147, Jul/Dez 2007. Disponível: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso: 04-set-2015. 08:48h.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. 2ª ed. Tradução: Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

FARACO, Carlos Alberto. Norma padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Parábola, 2002. p. 37-61.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FARGETTI, Cristina Martins; MOSCARDINI, Lígia Egídia. Escrever em português: desafios para uma escola indígena. **Anais do SIELP. Volume 2, Número 1**. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758. Disponível: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp>. Acesso. 05-set-2015. 12:14h.

FAULSTICH, Enilde Leite de Jesus. **Manual de Terminologia**. Translation Bureau Client Services 165 Hôtel-de-Ville Street, 5th Floor, Suite 500 East Place du Portage, Phase II Hull,

QC K1A 0S5 CANADA. Silvia Pavel e Diane Nolet. Traduzido em português por Enilde Faulstich. 2002. Disponível: <https://linguisticadocumentaria.files.wordpress.com/.../pavel-terminologia>. Acesso: 04-set-2015. 09:05h.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 23ª. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FERRI, Cássia. Etnografia e Estudos Sobre Currículo: uma aproximação possível. **Revista de Educação da Univali. Contra Pontos - Ano 1 - nº 1**- Itajaí, jan/jun de 2001.

FIGUEIROA, Ester. **Socioinguistic Metatheory**. Oxford: Pergamon Press, 1994. p 204.

FILHO, José Camilo dos Santos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2009.

FIORIN, José Luiz. (Org). **Introdução à Linguística 1**. Objetos Teóricos. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

FISHMAN, Joshua Aaron. Bilingualism and biculturism as individual and as societal phenomena. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**. 1980, v.1, nº 1.

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

FISHMAN, Joshua Aaron. 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.

FISHMAN, Joshua Aaron. Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. **Journal of Social Issues**, v. 23, n. 2, p. 29-37, 1967a.

FISHMAN, Joshua Aaron; LOVAS, John. Bilingual education in a sociolinguistic perspective. In: **TESOL Quarterly**, v. 4, p. 215-22, 1970.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006. Disponível: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 05-set-2015. 22h06min.

FLEURI, Reinaldo Matias. (Org). **Educação Intercultural: Mediações Necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. Texto oferecido como subsídio à conferência O desafio dialógico nas relações interculturais, apresentada no **VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire**, Caminhando para uma cidadania multicultural, na cidade do Porto (Portugal), em 19 a 22 de setembro de 2004. Disponível em: <http://www.paulofreire.org>. Acesso: 02-jan-2011. 12h34min.

FLORY, Elizabete Villibor & SOUZA Maria Thereza Costa Coelho de. Bilinguismo: Diferentes definições, diversas implicações. **Revista Intercâmbio. Volume XIX: 23-40**, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. Disponível on-line: [www.pucsp.br](http://www.pucsp.br). Acesso: 19-set-2010.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Vozes, 1968.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Vozes, 1992.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 35ªed. São Paulo: Ed. Vozes, ([1997]2007).

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007a.

FREITAS, Maria Inês de. Respeito ao ritmo de aprendizagem da criança. In: VEIGA, Juracilda; D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. (Org.). **Escola Indígena, Identidade Étnica e Autonomia**. Campinas-SP: Gráfica Unicamp, 2003.

FUNAI. FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Relatório Geral**. Administração Regional da FUNAI/Araguaína, 2010. Disponível: [www.funai.gov.br](http://www.funai.gov.br). Acesso: 12-11-2011. 12h40min.

FUNASA. FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE Medicina Tradicional Indígena em Contextos. **Anais da I Reunião de Monitoramento**. Ministério da Saúde. Brasília: 2007. Disponível: [bvssp.icict.fiocruz.br](http://bvssp.icict.fiocruz.br). Acesso: 14-set-2011. 12h43min.

FUNASA. FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE. **Boletim Técnico de 26 de junho de 2010**. Araguaína-TO. Disponível: [www.funasa.gov.br](http://www.funasa.gov.br) Acesso: 14-set-2011. 12:50h.

GARDNER, Roberto C. Motivation and Second Language Acquisition. University of Western Ontario. This manuscript was the basis of an address by the author to the Seminario Sobre Plurilingüismo: **Las Aportaciones del Centro Europeo de Lenguas Modernas de Graz**. December 15, 2006 at the Universidad de Alcalá, Spain. Disponível: <http://publish.uwo.ca>. Acesso: 05-set-2015. 10h11min.

GARDNER, Roberto C.; LAMBERT, Wallace E. **Motivation and Second Language Acquisition**. Rowley, MA: Newbury House Publishers. 1972.

GASCHÉ, Jorge. **Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura**. Educando en la diversidad, México, 2004.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GEERTZ, Clifford. **O Saber Local: Novos ensaios em Antropologia Interpretativa**. Petropolis: RJ, ([1983]2014).

GIGLIOLI, Pier Paolo. **Language and Social Context**. Harmondsworth, U.K: Penguin Books, 1972.

GIMENO SACRISTÁN, José. A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade. In: GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999. Cap. 4, p. 147-206.

GIRALDIN, Odair. Um Mundo Unificado: Cosmologia, Vida e Morte entre os Apinayé. **Revista Educação & Sociedade**. UNICAMP, 2001.

GOFFMAN, Erving. A ordem da interação. In: Y. Winkin. **Os momentos e os seus homens**. Lisboa: Relógio d'Água, 1999.

GOFFMAN, Erving. Footing. In: RIBEIRO, Branca Telles e GARCEZ, Pedro M. (org.) **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Loyola, ([1979] 2002). p. 107-148.

GOMES, Mércio Pereira. **Antropologia: Ciência do Homem, Filosofia da Cultura**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

GONZALÉZ REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZALÉZ REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psic. da Ed. São Paulo**, 24, 1º sem. de 2007, pp. 155-179. Disponível: <http://pepsic.bvsalud.org>. Acesso: 04-set-2015. 22:19h.

GOOGY, Jack. **The Domestication of the Savage Mind**. Cambridge University Press: 1977. 179 p.

GREEN, J. L.; DIXON, C. A Etnografia como uma lógica de investigação. Traduzido por Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lúcia Castanheira, revisado por Marcos Bagno. In: **Revista Educação**, v. 42. 2005 p. 13-79. Disponível: [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso: 06-set-2015. 10:37h.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N. ZAHARLIC, A. Ethnography as a logic of inquiry. In: FLOOD, J.; LAPP, D. (Ed.). **Handbook of research on teaching in the communicative and visual arts**. New York: Macmillan, 2001. p. 181-202.

GROSJEAN, François. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Harvard: University Press, 1982.

GROSJEAN, François. Individual Bilingualism. In The Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford: Pergamon Press, 1994 and in Spolsky, B. (Ed.). **Concise Encyclopedia of Educational Linguistics**. Oxford: Elsevier, 1999. Disponível: <http://www.bilingualfamiliesconnect.com>. Acesso: 24-fev-2011. 12:15h.

GROSJEAN, François. Bilingual: Life and reality. Harvard: **University Press, 2010**. Disponível: [www.francoisgrosjean.ch](http://www.francoisgrosjean.ch). Acesso: 04-ago-2011. 13:40h.

GUILOUSKI, Borres; COSTA, Diná Raquel D. da. Ritos e Rituais. **II JOINTH**, 20 E 21 DE AGOSTO DE 2012. Disponível: [www2.pucpr.br](http://www2.pucpr.br). Acesso: 05-out-2015. 10:05h.

GUISAN, Pierre François Georges. Língua: a ambiguidade do conceito (2009). In: SAVEDRA, Mônica Barreto, SALGADO Ana Claudia Peters (orgs). **A Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em /de contato**. Rio de Janeiro: 7 Letras / FAPERJ. 2009.

GUMPERZ, John J. Multilingualism in Interactional Perspective. In: **Proceedings of the Second International Conference on the Catalan Language**. Barcelona: 1987. Disponível: [www.lib.berkeley.edu/.../gumperz/gumppub](http://www.lib.berkeley.edu/.../gumperz/gumppub). Acesso: 04-set-2015. 12:20h.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa *Versus* Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? Universidade de Brasília. **Psicologia Teoria e Pesquisa**. Acesso 22-Ago-2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210.

GRÜNEWALD, Rodrigo de A. Turismo, cultura e identidade étnica. **24ª Reunião Brasileira de Antropologia**. Olinda-PE: 2004.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Diretório de Associações Indígenas no Brasil**. INEP/MEC/MARI USP. Brasília: 1999.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. 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.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. 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.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. 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.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? Universidade de Brasília. **Psicologia Teoria e Pesquisa**. Vol. 22 n. 2, pp. 201-210. Disponível: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso 22-ago-2010. 12:10h.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Guido A, de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. Disponível: [copyfight.me/.../HABERMAS](http://copyfight.me/.../HABERMAS). Acesso: 23-out-2015. 10:43h.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (org.) **Representation. Cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 9ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. DP&A Editora, 1ª edição em Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: 11ª edição, 2006. 102 p.

HALL, Stuart. Quem precisa de Identidade? In: **Identidade e Diferença a Perspectiva dos Estudos Culturais**. SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD Hathryn. (Org). Petrópolis-RJ: 15ª ed. Vozes, 2014. P. 103-133.

HALLIDAY, Mak; HASAN, Ruqaya. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.** Oxford: Oxford University Press, 1989.

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

HAMEL, Rainer Enrique. La Política del lenguaje y el conflicto interétnico – Problemas de investigación sociolingüística. In ORLANDI, Eni PULCINELLI. **Política Lingüística na América Latina.** São Paulo: Pontes, 1988.

HAMEL, Rainer Enrique. **Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico.** *Alteridades*, 1995 5 (10): p. 79-88.

HAMEL, Rainer Enrique. El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español en escuelas indígenas bilingües en el Valle del Mezquital. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras Universidad Nacional Autónoma de México. **Estudios de Lingüística Aplicada**, año 27, número 50, diciembre de 2009, pp. 61-115.

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

HEATH, Shirley Brice. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). **Spoken and written language: exploring orality and literacy.** Norwood, N.J.: Ablex, 1982.

HEATH, Shirley Brice. Ethnography in Education: Toward Defining the Essentials. In: **Ethnography and Education: Children in and out of school.** Eds. Perry Gilmore & Alan Glatthorn. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1982. Pp. 33-55.

HENRIQUES, Ricardo; *et alii.* **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** Brasília: MEC, 2007.

HICKS, David. **Ritual and Belief: Readings in the Anthropology of Religion.** 3ª ed. 2010.

HOUAISS, Antônio. **Grande Dicionário Houaiss Eletrônico da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: editora Objetiva, 1ª edição. 2009.

HUSSEIN: Zeid Ra'ad Al. Discurso de abertura da **Conferência Mundial IWIGA-International Work Group for Indigenous Affairs.** 2015. Disponível em: <http://www.iwgia.org>. Acesso: 13-nov-2015. 08h22min.

HYMES, Dell Hathaway. **Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 1974.

HYMES, Dell Hathaway. Ways of speaking. In R. Bauman and J. Sherzer (eds). **Explorations in the ethnography of speaking.** 2ª ed. Cambridge: Cambridge University. 1989. Press. pp. 433-51.

IANNI, Octávio. Globalização e Transculturação. **Revista de Ciências Humanas** 1. Florianópolis v.14 n. 20 p.139-170. 1996.

IWGIA. INTERNATIONAL WORK GROUP FOR INDIGENOUS AFFAIRS. **Documento Final da Conferência IWIGA**. 2015. Classensgade 11 E, DK 2100 - Copenhagen, Denmark. E-mail: iwgia@iwgia.org - Web: www.iwgia.org. Acesso: 20-ago-2015. 10:14h.

JEWITT, Carey. A. Different approaches to multimodality. In: JEWITT, Carey (Org.). **The Routledge handbook of multimodal analysis**. Londres e Nova York: Routledge, 2011. p. 191-200.

KENEDY, Eduardo e MARTELOTTA, Mário Eduardo. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: Maria Angélica Furtado da Cunha; Mariangela Rios de Oliveira; Mário Eduardo Toscano Martelotta. (Org.). **Linguística Funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A / Faperj, 2003, p. 17-28.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. Introduction. In: KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. Londres: Oxford University. Press Inc, 2001.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os Significados do Letramento**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003.

KLEIMAN, Angela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.

KLEIMAN, Ângela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível: <http://www.scielo.br>. Acesso: 05-set-2015. 11:15h.

KRESS, Gunther e VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal Discourse: the mods and media of contemporary communication**. Hoder education, 2001. Resenha por Sonia Rodrigues Pereira.

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

LABURTHE-TOIRA, Phillippe; WARNIER, Jean-Pierre. **Etnologia Antropologia**. Tradução de Anna Hartmann Cavalcanti. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.

LACERDA, Vinícius de; AQUINO, Vânia. A Busca Pelo Reconhecimento Da Identidade Sociolinguística Nacional: Discussão Sobre Fenômenos Variáveis do Português Brasileiro/ Search For National Sociolinguistic Identity Recognition: A Discussion On Variable Phenomena Of Brazilian Portuguese. **Linha d'Água**, n. 25 (1), p. 29-45, 2012. Disponível: [www.revistas.usp.br/linhadagua/article](http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article). Acesso: 02-set-2015. 15:40h.

LAMBERTI, Flávia C. C. **Empréstimos Linguísticos no Português do Brasil: Uma Interpretação Variacionista**. Dissertação de Mestrado, UnB, 1999.

LANGACKER, Ronald W. **A Linguagem e sua estrutura**. Tradução de Maria Corrêa Azevedo. Petrópolis: Ed. Vozes, 1972.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Paroles données**. Paris: Plon, 1984.

LIMA BARRETO, Evanice Ramos. Etnolinguística: pressupostos e tarefas. **P@rtes**. (São Paulo). Junho de 2010. Disponível: <[www.partes.com.br/cultura/etnolinguistica.asp](http://www.partes.com.br/cultura/etnolinguistica.asp)>. Acesso: 02-set-2015. 15:22h.

LIMA, Bento. **A Concepção Trimaterial do Universo no Pensamento de Stéphane Lupasco**. Rio de Janeiro, 1999. Disponível: [http://www.benttodelima.com.br/upload/avulsos\\_4/2.pdf](http://www.benttodelima.com.br/upload/avulsos_4/2.pdf). Acesso: 05-nov-2015. 22h11min.

LIRA, Luciane. **Sociolinguística**. Disponível: <http://socioelinguistica.blogspot.com./2010/03/>. Acesso 30-out-2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

LOPES DA SILVA, Aracy. 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.

LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A Temática Indígena na Escola Novos Subsídios para Professores de 1º. E 2º. Graus**. MEC/MARI; UNESCO, 3ª ed. 2000.

LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luis Donizeti Benzi. Educação para a Tolerância e Povos Indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L.D.B.; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli. (Org). **Povos Indígenas e Tolerância construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: EDUSP, 2001.

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

LOPEZ, Debora Cristina e DITTRICH, Ivo José. Identidade Linguística: Regionalização ou padronização? **Livro de Catas – 4º SOPCOM**. Disponível: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/lopez-dittrich-identidade-linguistica-regionalizacao-padronizacao.pdf>. Acesso: 13-nov-2015. 20h04min.

LUCIANO-BANIWA, Gersen dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. 224 p.

LUCCHESI, Dante. Norma Linguística e Realidade Social. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, p. 63-92. 2002.

MACEDO, Roberto Sidney. **Etnopesquisa Crítica: Etnopesquisa-Formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.



MACKEY, William Francis. **Bilingual education and a binational school**. Rowley: Newbury House, 1972.

MACKEY, William Francis. The Description of Bilingualism. In: Li Wei, **The Bilingualism Reader**. London; New York: Routledge, 2000. Disponível: <https://books.google.com>. Acesso: 02-set-2015. 17:40h.

MAHER, Terezinha Machado. Comissão Pró Acre. Instrumentos metodológicos para levantamento sociolinguístico (atualizado). Thereza Maher (Org.). **Projeto Políticas Linguísticas no Acre Indígena**. CPI/Acre, 2010. Material cedido pela autora via e-mail.

MAHER, Terezinha Machado. 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 2010a. Disponível on-line: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso: 12-mar-2011. 12:14h.

MAHER, Terezinha Machado. Em Busca de Conforto Linguístico e Metodológico no Acre Indígena. Trab. **Linguist apl.** vol. 47 n. 2 Campinas July/Dec. 2008. Disponível on line: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso: 21-jun-2011. 14:30h.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: A suspensão das certezas na educação Bilíngue e Intercultural. In: CAVALCANTI, M. e BERTONI-RICARDI, S. M. **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias** / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-38.

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

MAHER, Terezinha Machado. 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.

MAHER, Terezinha Machado. O Ensino de Língua Portuguesa nas Escolas Indígenas. **Em Aberto, Brasília, ano 14, n. 63**, jul./set. 1994. Disponível: [www.rbep.inep.gov.br](http://www.rbep.inep.gov.br). Acesso: 12-mai-2011. 10:18h.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago. 2011. Disponível: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso: 24-fev-2013. 19:30h.

MALINOWSKI, Bronislaw K. **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia**.

Tradução: Anton P. Carr e Lígia Aparecida Cardieri Mendonça. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARINHO, Marildes. **Cultura escrita e Letramento**. In MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Org). p. 33-53. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **Abordagem etnográfica na investigação científica**. 2001. Disponível: [www.admead.ufla.br/moodle/file.../MATOS](http://www.admead.ufla.br/moodle/file.../MATOS). Acesso: 03-abr- 2010. 12:20h.

MATURANA, Humberto R. VARELA, Francisco J. **A Árvore do Conhecimento as bases biológicas da compreensão humana**. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: 8ª Ed. Palas Atenas Editora, 2010.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

McLAREN, Peter. Fúria e Esperança: A Pedagogia Revolucionária de Peter McLaren - Entrevista com Peter McLaren. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 171-188, Jul/Dez 2001. Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/mclaren.pdf>. Acesso: 02-jan-2016. 10h46min.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e Educação Bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5. Agosto de 2005. Disponível: [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br). Acesso: 28-Jul-10. 12:30h.

MEILLET, Antoine. **Linguistique Historique et Linguistique Générale**. Paris: Librairie Ancienne Honoré Champion, 1948.

MELATTI, Júlio César. **Índios do Brasil**. Brasília: Coordenada, 1970.

MELATTI, Júlio César. **O Messianismo Krahó**. São Paulo: Herder, 1972.

MELATTI, Júlio Cezar. Quatro séculos de política indigenista: de Nóbrega a Rondon. **Revista de atualidade Indígena**. Brasília, v.1, n. 3, p. 39-45. 1977.

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

MELLO CARVALHO RIBEIRO, Lucas, LUCERO, Ariana, DIAS GONTIJO, Eduardo. O ethos homérico, a cultura da vergonha e a cultura da culpa. **Psychê** [online] 2008, XII (Enero-Junio): [Date of reference: 24 / octubre / 2015] Available in:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30711292010>>. ISSN 1415-1138

MELLO, Heloísa Augusta Brito. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.1, p. 118-140. 2010. Disponível: [www.disciplinas.stoa.usp.br](http://www.disciplinas.stoa.usp.br). Acesso: 05-set-2015. 09:59h.

MENDES, Jackeline Rodrigues. Aspectos da Construção das Práticas de Numeramento-Letramento na Formação de Professores Indígenas. In: CAVALCANTI, M. e BERTONIRICARDI, S. M. **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

MENDES, Edleise. (Org). **Diálogos Interculturais: Ensino e Formação em Português Língua Estrangeira**. Campinas-SP: Pontes Editora, 2011.

MENDES, Jackeline Rodrigues. Aspectos da construção das práticas de numeramento-letramento na formação de Professores Indígenas. In: CAVALCANTI, M. e BERTONIRICARDI, S. M. **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

MEY, Jacob L. Etnia, identidade e língua. Tradução de Maria da Glória, Moraes. In: SIGNORINI, Inês. (Org). **Lingua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2001.

MICHELIN, Rita Lourdes. Cultura e etnicidade: a reconstrução da italianidade em uma comunidade da Serra Gaúcha. In: NORA, Paula e BUGEN, Bianca (orgs.). **Diálogos**. Caxias do Sul: Lotigraf, 2008. <http://www.caminhosdepedra.org.br>. Acesso: 02-set-2015. 15:05h.

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. A Teoria da Subjetividade de González Rey: Uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia. In: Fernando González Rey (Org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thompson, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. Análises de Práticas contra hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, José Vieira (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães. Fundamentação Teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. (Org). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Ed. Contexto, 2012.

MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães. Enfoque de pesquisa sobre a relação língua e sociedade. **Veredas**. (UFJF), Univers. Fed. de Juiz de Fora, v. 5, p. 7-19, 2002. Disponível: [www.ufjf.br/revistaveredas](http://www.ufjf.br/revistaveredas). Acesso: 04-set-2015. 12:13h.

MONTAGU, Ashley. **Introdução à Antropologia**. São Paulo: Cultrix, 1972.

MONTE, Nieta Lindenbergue. Os outros quem somos? Formação de Professores Indígenas e Identidades Culturais. **Cadernos de Pesquisa**, nº 111 p. 7-29. Setembro, 2000. Disponível: [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso 12-fev-2015. 12:20h.

MONTEIRO, Lilian Alfaia Monteiro; PECI, Alketa. **Capital Linguístico e Relações de Poder no Campo de Estudos Organizacionais no Brasil**. Fonte: <http://www.anpad.org.br/>. Acesso: 28-mai-2015. 09:58h.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Política e Planejamento Linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias / Organização: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 116-130.

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Artur Gomes Morais, /Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MOURA, Ana Aparecida Vieira de. **Sociolinguística e seu lugar nos letramentos acadêmicos de professores do campo**. 2015. 270 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível: [www.unb.br](http://www.unb.br). Acesso: 06-set-2015. 12:51h.

MOURA FILHO, Augusto C. L. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Brasília, 2005, 281p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

MOREIRA, Flavio Barbosa. CANDAU, Vera Maria Candau. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: **Indagações sobre currículo: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do.** (Org). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

MOREIRA, Flavio Barbosa; CÂMARA, Michelli Januário. Reflexões sobre Currículo e Identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org). **Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

NASCIMENTO, Aline Perencio do. **Diferenças entre Sociolinguística Interacional e Variacionista**. 2011. Disponível: <http://poslinguistica2011portela.webnode.com.br>. Acesso: 22-set-2015. 17:13h.

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

NIMUENDAJÚ, Curt. **A Corrida de Toras dos Timbira**. Gotemburgo, 31 de julho de 1934 Tradução: Hans Peter Welper e Elena Welper. Revisão Técnica: Marcela Coelho de Souza. 2001. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf>. Acesso: 05-out-2015. 08:47h.

NUNES, Ângela. Etnografia de um Projeto de Educação Escolar Indígena, Idealizado por Professores Xavante: dilemas, conflitos e conquistas. **Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1** pp.84-112, Jan-Jun-2010. Disponível: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso: 12-fev-2015. 22:50h.

NUNES, Patrícia Vieira. Empréstimos linguísticos do português do Brasil na Língua Mundurukú (TUPÍ). **Anais do 5º Encontro do Celsul**. Curitiba-PR. 2003 (1186-1190). Disponível: <http://www.celsul.org.br/Encontros>. Acesso: 05-set-2015. 10:34h.

OEA – Organização dos Estados Americanos. **Projeto de Declaração Americana Sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Disponível: <http://www.dhnet.org.br/>. Acesso: 20-ago-2011. 13:10h.

OLIVEIRA, Christiane Cunha de. **The Language of the Apinajé People of Central Brazil**. University of Oregon, 2005. Disponível: [http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/tese:oliveira-2005/oliveira\\_2005.pdf](http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/tese:oliveira-2005/oliveira_2005.pdf). Acesso: 13-nov-2015. 17h31min.

OLIVEIRA, João Batista Araújo de. Currículo a constituição da educação. Instituto Alfa e Beto. Disponível: <http://opinio.estado.com.br/noticias/geral,curriculo-a-constituicao-da-educacao>. Acesso: 02-jan-2015. 10h24min.

OLIVEIRA, Sinval de. **O saber/fazer/ser e conviver dos educadores indígenas Apinayé:** algumas reflexões no campo da Teoria da Complexidade e da Etnomatemática. Tese de doutorado. UNESP. Disponível: [www.repositorio.unesp.br](http://www.repositorio.unesp.br). Acesso: 04-set-2015. 12:40h.

OLIVEIRA, Vanderlei Mendes de. **Fala do autor em aula expositiva.** Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Tocantinópolis, curso de Pedagogia, em janeiro de 2008.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Segmentar ou recortar Linguística:** Questões e Controvérsias, Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba. Série de Estudos n. 10, p. 9-27, 1984.

PANOFF, Michel; PERRIN, Michel. **Dictionnaire de l'Ethnologie.** Edité par Payot, 1973.

PAULA, Eunice Dias. Interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos Cedex, ano XIX, nº 49.** Dezembro 1999. Disponível on-line: [www.scielo.br/pdf/cedex](http://www.scielo.br/pdf/cedex). Acesso: 01-out-2010. 12:14h.

PEMPXÀ. **Associação União das Aldeias Apinajé.** Organização filantrópica sem fins lucrativos, criada em 29 de agosto de 2008, com sede na Terra Indígena Apinajé, município de Tocantinópolis, Estado do Tocantins, Brasil.

PESSOA, Maria do Socorro. Sociolinguística, educação, formação de professores e ensino de leitura e escrita. **Revista Pesquisa Criação.** UNIR-Porto Velho, v. 5, n.5, p. 384-392. 2006. Disponível: [www.periodicos.unir.br](http://www.periodicos.unir.br). Acesso: 04-set-2015. 13:05h.

PETERSON, Mark F.; PIKE, Kenneth Lee. Emics and etics for organizational studies: a lesson in contrast from linguistics. **International Journal of Cross Cultural Management, Anthropology**, 2002. Disponível: <http://www.sil.org/resources/archives/525>. Acesso: 19-set-2015. 22:48h.

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

PIKE, Kenneth Lee. On the extension of etic-emic anthropological methodology to referential units-in-context. **Lembaran Pengkajian Budaya, Anthropology.** 1979. Pp. 1-36.

POTTIER, Bernard. **Le Language Les Dictionnaires du Savoir Moderne.** Paris, Denoel, 1973.

POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth.** Traduzido por: Élcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora de uma reconsideração radical? In: Signorini, Inês (org.). **Lingua(gem) e Identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O Conceito de Identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês. (Org). **Lingua(gem) e Identidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A construção de identidades: linguística e a política de representação. In: RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Linguística Crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003, p.71-80.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro a Formação e o Sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2ª edição, 1995. Disponível: <http://www.usp.br/cje/anexos>. Acesso: 03-set-2015. 10:07h.

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

ROCKWELL, Elsie. **Culturas orais ou múltiplos letramentos?** A escrita em contexto de bilinguismo. In: Cultura escrita e letramento. Marildes Marinho. Gilcinei Teodoro Carvalho. (Org). Belo Horizonte: Editora UFMG. 2010.

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

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

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Ed. Loyola, 2002, p. 17-37

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Indígenas Brasileiras**. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. 29p. Disponível em: <<http://www.laliunb.com.br>>. Acesso: 10-set-2014. 19:20h.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna; CABRAL, Ana Suely Arruda Câmara (Org.). **Estudos sobre Línguas Indígenas**. Belém: UFPA, 2001.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

ROMAINE, Suzanne. Bilingualism. London: Blackwell, 1989. J. (Ed.). **Language Processing in Bilinguals**. Hillsdale: Erlbaum, 1986. Weinreich, U. Languages in Contact. The Hague: Mouton, 1968.

ROMAINE, Suzanne. **Language Processing in Bilinguals**. Hillsdale: Erlbaum, 1986.

ROMAINE, Suzanne. **Bilingualism**. London: Blackwell, 1989.

ROMAINE, Suzanne. **The Impact of Language Policy on Endangered Languages.** *International Journal on Multicultural Societies*. Vol. 4, No. 2 ISSN 1564-4901 © UNESCO, 2002. Disponível: <http://www.unesco.org/most/vl4n2romaine.pdf>. Acesso: 05-set-2015. 21:45h.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. As abordagens êmica, ética e dialética na pesquisa em etnomodelagem. **Actas del VII CIBEM**. Montevideo, Uruguai, 16-20 de setiembre de 2013. PP. 3475-3482. Disponível: <http://www.cibem7.semur.edu.uy>. Acesso: 19-set-2015. 23:06h.

ROUSSEAU, Jean Jacques. Une édition électronique saisie à partir du livre de Jean-Jacques Rousseau, **Essai sur l'origine des langues**. Édition A. Belin, Paris, 1817 (pp. 501 à 543). Disponível: [classiques.uqac.ca/classiques/L\\_origine\\_des\\_langues/origine\\_des\\_langues.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/L_origine_des_langues/origine_des_langues.pdf). Acesso: 13-out-2015. 11:42h.

SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de; MELLO, Beliza Áurea de Arruda. Etnografia e letramento: novos desafios para velhas memórias. <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla>. Acesso: 02-jan-2016. 10h42min.

SALERA JÚNIOR, Giovanni. **Avaliação da biologia reprodutiva, predação natural e importância social em quelônios com ocorrência na bacia do Araguaia.** / Giovanni Salera Júnior. – Palmas: UFT, 2005.

SALGADO, Ana Cláudia Peters. **Medidas de Bilingualidade:** uma proposta. Tese de Doutorado. PUC. Rio de Janeiro: 2008. 140 f. Disponível: [www.maxwell.vrac.puc-rio.br](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br). Acesso: 06-set-2015. 12:55h.

SALGADO, Ana Claudia Peters. Medidas de Bilingualidade: Uma Proposta. In: BARRETO, Mônica Maria Guimarães Savedra; SALGADO, Ana Claudia Peters (Org). **Sociolinguística no Brasil:** Uma contribuição dos estudos sobre línguas. Rio de Janeiro: Viveiro de Castro Editora, 2009.

SALGADO, Ana Claudia Petrs; DIAS, Fernanda, Henrique. Desenvolver a Bilingualidade: foco da educação bilíngue e do ensino de línguas. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 35 n. especial, p. 145-153, jul-dez. 2010. <http://online.unisc.br>. Acesso: 05-set.2015. 09:53h.

SALGADO, Solyany Soares. Ciência Linguística: da origem saussureana ao percurso sociolinguístico. *Revista Espaço acadêmico*. N. 100. Setembro, 2009. Disponível: <http://periodicos.uem.br>. Acesso: 22-set-2015. 17:25h.

SANTILLI, Paulo. **Pemongon Patá:** território Macuxi, rotas de conflito, São Paulo: Editora UNESP, 2001, 225 pp.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa Educacional:** quantidade-qualidade. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Midian Araújo; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Contato de línguas: empréstimos linguísticos do português em Krahô. **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel>. Acesso: 05-set-2015. 10:42h.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o Currículo Integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAUNDERS, George. **Bilingual Children**: From birth to teens. England: Multilingual Matters, 1988.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães. **Bilinguismo e bilinguagem**: o tempo passado no discurso em língua portuguesa e língua alemã. Tese de doutorado em linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 1994.

SCHIFFRIN, Deborah. **Approaches to Discourse**. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers, 1994.

SCHWANDT, Thomas A. **Dictionary of Qualitative Inquiry**. 2. Ed. London: Sage, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: **Identidade e Diferença a Perspectiva dos Estudos Culturais**. SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart Hall; WOODWARD Hathryn. (Org). Petrópolis-RJ: 15ª ed. Vozes, 2014. p. 7-72.

SILVEIRA, Denis Coitinho. TEORIA DA JUSTIÇA DE JOHN RAWLS: ENTRE O LIBERALISMO E O COMUNITARISMO. **Trans/Form/Ação, São Paulo, 30(1): 169-190**. 2007. <http://www.scielo.br/pdf/trans/v30n1a11.pdf>. Acesso: 20-set-2015. 17:11h.

SOARES, Magda Beker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, jan.-abr./2004. Disponível: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso: 05-set-2015. 11:24h.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 128 p.

SOUSA, Jesus Maria Angélica Fernandes. A Dimensão **Política do Currículo**. Sumário Da Lição Síntese. Universidade da Madeira. 2002. Disponível: [www.uma.pt/liliana](http://www.uma.pt/liliana). Acesso: 23-out-2015. 10:01h.

SOUSA, Luismar Gomes; ALMEIDA, Severina Alves de; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. As Práticas Pedagógicas do Professor de Ciências e Biologia das Escolas Karajá-Xambioá: Perspectivas Transdisciplinares. In: **Educação escolar indígena e diversidade cultural**. ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; ALMEIDA, Severina Alves de. (Org). Goiânia: Ed. América, 2012. 369 p.



SOUSA, Rosineide Magalhães de. **Gênero Discursivo Mediacional: Uma Pesquisa Na Perspectiva Etnográfica.** Universidade de Brasília, 2006, 257p. Tese (Doutorado em Linguística). Disponível: [www.unb.br](http://www.unb.br). Acesso: 05-set-2015. 12:10h.

SOUSA, Rosineide Magalhães de. Práticas de letramento: produção textual coletiva na formação do docente do campo. In. MOLINA, Mônica e SÁ, MOURÃO, Laís. (Org). **Licenciatura em Educação do Campo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUSA, Rosineide Magalhães de. **Letramento (s) na Licenciatura em Educação do Campo:** da realidade do campo à universidade. No prelo. 2013.

SOUSA, Rosineide Magalhães de. Resenha do Livro: Bell, Alan. The Guidebook to Sociolinguistics. Oxford, Wiley Blackwell, 2014. 267 p. **Revista Linguagem e Sociedade,** 16/1 (2015). Pp. 212-216.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

STREET, Brian. **Literacy and orality as ideological constructions:** some problems in crosscultural studies. Culture and History, 2. 1985.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. Current Issues in Comparative Education, Teachers College, Columbia University, all rights reserved. **Current Issues in Comparative Education, Vol. 5(2).** 2003. P. 77-91. Disponível: [http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy\\_Street.pdf](http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf). Acesso: 10-out-2015. 11:45h.

STREET, Brian. Perspectivas Interculturais Sobre o Letramento. King's College London – UK. Tradução de Marcos Bagno. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa.** Disponível: [www.revistas.usp.br/flp/article](http://www.revistas.usp.br/flp/article). 2007. Acesso: 05-set-2015. 11:37.h.

STREET, Brian. Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e as políticas de Alfabetização e Letramento. In: **Cultura escrita e Letramento;** MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Org). p. 33-53. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação / Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

TANAKA, Heiji. A razão redentora: a Escola de Frankfurt. **Akropolis,** 9 (2), p. 69-82, abr/jun, 2001.

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

TITONE, Renzo. **Bilinguismo Precoce e Educazione Bilíngue.** Bazzichi Oreste: Armando Editore, 1993, 2ª ed. 456 p.

TITONE, Renzo. Considerazioni sui programmi di « immersione bilingue » nelle scuole di diverso grado l'esperienza del Canada. **Education et Sociétés Plurilingues** nº 2. Juillet 1997. Disponível: [www.cebip.com](http://www.cebip.com). Acesso: 02-set-2015. 12:15h.

TOCANTINS. Distritos Sanitários Especiais Indígenas – DSEI. **Relatórios** – 2013 – 2014. Disponível: <http://www.bvsde.paho.org>. Acesso 04-set-2015. 13:20h.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Competência Linguística. In: **Gramática: Ensino Plural**. São Paulo: Cortez, 2011.

UFG. Universidade federal de Goiás. **Documento de Constituição do Curso de Licenciatura Intercultural**. Disponível: [www.ufg.br](http://www.ufg.br). Acesso dia 12-jan-2011. 15:30h.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. Antropologia: o homem e a cultura. Petrópolis: Vozes, 1991. UNDRIP. **United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples**. Disponível: [www.un.org/esa/socdev/unpfii/.../DRIPS\\_en.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/.../DRIPS_en.pdf). Acesso: 30-out-2015. 11:29h.

UNESCO. **Guidelines on Intercultural Education**. 2006. Disponível: <http://unesdoc.unesco.org>. Acesso: 09-jun-2015. 12:51h.

UNESCO. Relatório Mundial da Educational, Scientific and Cultural Organization. **Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural**. 2009. Disponível: [www.dhnet.org.br/dados/relatorios](http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios). Acesso: 27-jul-2014. 12:30h.

VAN DIJK, Teun Adrianus. Algunos principios de una teoría del contexto. In: ALED, **Revista latino-americana de estudios del discurso** 1 (1), 2001, Pp. 69-81.

VAN DIJK, Teun Adrianus. Rumo a uma teoria do contexto. In: **Discurso e Contexto: uma abordagem sociocognitiva**. Tradução: Rodolfo Hari. São Paulo: Ed. Contexto, 2012. PP. 15-49.

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

VERÍSSIMO, Antônio. In: **Associação União das Aldeias Apinajé - PEMPXÀ**. Tocantinópolis, Tocantins, Brasil. Disponível: <http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com.br>. Acesso: 04-set-2015. 12h20min.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em psicologia e educação. **Revista Diálogos possíveis: revista da Faculdade Social da Bahia**. Ano 6, n. 1 (jan./jun.2007). Salvador: FSBA, 2007. p. 102-123. Disponível em <<http://www.faculdadesocial.edu.br/10/09.pdf>> Acesso dia 22-mai-2009. 13h40min.

VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich. Che cos'è il linguaggio? In: VOLOŠINOV, V. N. **Il linguaggio come pratica sociale**. Traduzione di Rita Bruzzese e Nicoletta Marcialis. Bari: Dedalo, 1980. p.61-94.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. 1987. Disponível: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris>. Acesso: 27-jul-2010. 10:30h.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WETZELS, Leo; DA HORA, Demerval. A Variação Linguísticas e as Restrições Estilísticas. 2010. **Revista da Abralín** / Associação Brasileira de Linguística. Vol 1. n1 (jun.2002 - . - Curitiba, PR: UFPR, 2002-. <http://www.abralin.org/revista>. Acesso: 02-jan-2015. 09h56min.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e Diferença a Perspectiva dos Estudos Culturais.** SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart Hall; WOODWARD Hathryn. (Org). Petrópolis-RJ: 15ª ed. Vozes, 2014. 7-72.

ZAVALA, Virgínia. La oralidade como performance: um análise de géneros discursivos andinos desde una perspectiva sociolinguística. **BIRA 33 (Lima):** 2006. 129-137. Disponível: [ezproxybib.pucp.edu.pe](http://ezproxybib.pucp.edu.pe). Acesso: 05-set-2015. 12:16h.

YOUNG, Michael. **The Curriculum of the Future.** London: Routledge, 1998.

ZEID RA'AD AL HUSSEIN. Discurso de abertura da Conferência Mundial IWIGA. International Work Group for Indigenous Affairs. **Documento Final da Conferência IWIGA.** 2015. Classensgade 11 E, DK 2100 - Copenhagen, Denmark. E-mail: [iwgia@iwgia.org](mailto:iwgia@iwgia.org) - Web: [www.iwgia.org](http://www.iwgia.org). Acesso: 20-ago-2015. 10:14h.

**SITES CONSULTADOS**

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Animismo>

<http://educacao.uol.com.br>.

[statico.cnpq.br/portal/prêmios](http://statico.cnpq.br/portal/prêmios).

<http://pt.wikipedia.org/wiki/>.

<http://www.trabalhosfeitos.com>.

[www.iwgia.org](http://www.iwgia.org).

[www.ibge.org](http://www.ibge.org).

[www.uft.edu.br](http://www.uft.edu.br).

[www.laliuft.br](http://www.laliuft.br).

<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/javae>

<http://portal.mj.gov.br/>.

<http://www.funape.org.br>.

<http://www.questaoindigena.org>.

<http://www.culturasindigenas.org>.

<http://www.etnolinguistica.org>.

<http://brejo.com>.

<http://www.trabalhoindigenista.org.br>.

<http://dicionariocriativo.com.br/significado/matrilineares>

<http://www.dicio.com.br/matrilocal>

<http://www.redeto.com.br/noticia>.

<http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com.br>

<http://www.kimage.com.br/>

<http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx>.

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Tipiti>.

<http://racismoambiental.net.br>.

Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Circo\\_Linguístico\\_de\\_Praga](http://pt.wikipedia.org/wiki/Circo_Linguístico_de_Praga).

<http://www.anpad.org.br/>.

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Cultura\\_tarasca](http://pt.wikipedia.org/wiki/Cultura_tarasca)

<http://www.paulofreire.org>.

<https://intercultural.letas.ufg.br/>

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Diacrítico>.

<http://www.portaleducacao.com.br>.

<http://www.hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones>.

# **A P Ê N D I C E S**

## APÊNDICE I:

PEQUENO GLOSSÁRIO APINAJÉ-PORTUGUÊS<sup>236</sup>

<i>Apym memoj o ajanã.</i> Relatar	<i>Kmý.</i> Nós e os outros
<i>Apym kãm ago.</i> Devolver	<i>Kiyê.</i> Metade <sup>237</sup>
<i>Apinayejaja.</i> Os Apinajé	<i>Kôt omu.</i> Conhecimento
<i>Gô japaxà.</i> Manancial	<i>Kô.</i> Borduna
<i>Ho aja p êx.</i> Concluir	<i>Kôhkônh.</i> Cabaça
<i>Ho krax.</i> Começar	<i>Krākênh.</i> Cortar cabelo
<i>Hkwÿr.</i> Mandioca	<i>Krĩ.</i> Aldeia
<i>Hôkxwÿnh.</i> Pintado	<i>Kôt omu.</i> Conhecimento
<i>Hipô.</i> Colher mel	<i>Kwýhta.</i> Pedaco
<i>Hixi me.</i> Nome	<i>Mẽ akr exà.</i> Lugar de ensino
<i>Hôpôk.</i> Tirar mel da madeira	<i>Mẽ hikukrex hã apê.</i> Trabalho com artesanato
<i>Ixkre.</i> Casa	<i>Mẽ h ôk.</i> Pintar
<i>Ixkwyjaja.</i> Família	<i>Mehkrãptijêja.</i> Comunidade
<i>Ja amnapê.</i> Há muito tempo	<i>Mêhøj.</i> Acenar com possibilidades
<i>Jarê.</i> Raiz de árvore	<i>Mẽ høj mẽ wa ho axkjê.</i> Repartir/dividir algo com alguém
<i>Jênh.</i> Pegar fruta no mato	<i>Mẽmoj pumu.</i> Aprender
<i>Ka kãm akir.</i> Xingar	<i>Mẽmo ap ênhpy ràk.</i> Semeador
<i>Kagà pumu.</i> Estudiar	<i>Mẽmo arigr o h ã.</i> Em que tempo
<i>Kagà pumunh xwÿnh.</i> Aluno	<i>Mẽmo ar igro.</i> Quando
<i>Kagà xà.</i> Lápis	<i>Mẽmraaxà.</i> Caminho
<i>Kagà xà.</i> Caneta	<i>Mê pi kuprõnh xá.</i> Local de ajuntamento
<i>Kagà.</i> Livro	<i>Mrô nhĩ krô.</i> Espinho, algo que incomoda
<i>Kagà.</i> Papel	<i>Mona na/me pron?</i> Por quê? Masculino/feminino
<i>Kagà.</i> Escrever	<i>Panhĩ kumrêx.</i> Dar origem
<i>Kagà jahtre xwÿnhjaja.</i> Professores	<i>Pyk.</i> Terra
<i>Kagàjaja.</i> Os livros	<i>Pàxô.</i> Semente
<i>Kàxpore.</i> Dinheiro	
<i>Kaur pê.</i> Começo	

<sup>236</sup> Fonte: Albuquerque, Francisco Edviges. (Org.; Dicionário Escolar Apinayé/Francisco Edviges Albuquerque – Belo Horizonte-MG, Editora da Faculdade de Letras-UFMG, 80 p, 2012. Projeto do Dicionário Escolar Apinayé.

<sup>237</sup> Curt Nimuendajú (1983, p. 26).

<p><b><i>Kaxkwa ã kan hêti rax.</i></b> Céu muito estrelado</p> <p><b><i>Karêrxwỳnh.</i></b> Roçado</p> <p><b><i>Kaxwỳnh kãm kaur pê.</i></b> Aprofundar</p> <p><b><i>Krit pêm.</i></b> Vida</p> <p><b><i>Kukja.</i></b> Pergunta</p> <p><b><i>Kuhpĩp.</i></b> Esteira</p> <p><b><i>Kukê.</i></b> Ralar mandioca</p> <p><b><i>Kukrê.</i></b> Comida/Comer</p> <p><b><i>Kupy.</i></b> Buscar</p>	<p><b><i>Piâm.</i></b> Qualidade que define certas relações<sup>238</sup>.</p> <p><b><i>Pixôrã.</i></b> Flor</p> <p><b><i>Pixôta.</i></b> Fruto</p> <p><b><i>Pry grire.</i></b> Vereda</p> <p><b><i>Pry hã htê.</i></b> Andar pelo caminho</p> <p><b><i>Pry.</i></b> Rasto/trilha</p> <p><b><i>Pur kãm karê.</i></b> Capinar a roça</p> <p><b><i>Wewere kagá jarati.</i></b> Borboleta que olha na asa</p> <p><b><i>Xwỳkupu.</i></b> Bolo Paparuto</p> <p><b><i>Xwỳtãm/xwỳhtãm.</i></b> Massa de mandioca</p>
---	---

---

<sup>238</sup> Roberto da Matta (1976).



## APÊNDICE II

### INSTRUMENTOS DE PESQUISA

#### INSTRUMENTOS DE PESQUISA I - ADAPATADO DE TEREZINHA MAHER (2010).

**Observar as pessoas que moram na aldeia enquanto elas participam de várias situações, prestando atenção na(s) língua(s) usadas nessas ocasiões. As situações que deve-se observar são as seguintes:**

- \_\_\_\_\_ 1. Reuniões internas com as lideranças da/na aldeia
- \_\_\_\_\_ 2. Reuniões na aldeia com pessoas de fora também presentes
- \_\_\_\_\_ 3. Festas tradicionais na aldeia (Corrida de Tora; Casamento; Corte de cabelo; Danças; Pinturas Corporais, etc.)
- \_\_\_\_\_ 4. Festas na aldeia (forró)
- \_\_\_\_\_ 5. Cerimônias religiosas tradicionais
- \_\_\_\_\_ 6. Cerimônias de cura / rezas
- \_\_\_\_\_ 7. Cerimônias católicas / cultos evangélicos na aldeia
- \_\_\_\_\_ 8. Velório / ritos fúnebres
- \_\_\_\_\_ 9. Confecção de Artesanato
- \_\_\_\_\_ 10. Roçado
- \_\_\_\_\_ 11. Pescaria
- \_\_\_\_\_ 12. Caçada
- \_\_\_\_\_ 13. Brincadeiras infantis; Banhos no rio.
- \_\_\_\_\_ 14. Jogo de futebol na aldeia
- \_\_\_\_\_ 15. Trabalho
- \_\_\_\_\_ 16. Situações de compra e venda na aldeia entre “parentes”
- \_\_\_\_\_ 17 Situações de troca de bens na aldeia entre “indígenas e não indígenas”.
- \_\_\_\_\_ 18. Oficinas de formação para professores na aldeia
- \_\_\_\_\_ 19. Adolescentes e Jovens em situação de Namoro
- \_\_\_\_\_ 20. Escola: aulas de matemática, de história, de geografia, etc....
- \_\_\_\_\_ 21. Escola: hora da merenda

**Depois que realizar estas observações, preencher as fichas da página 4 à página 10. Mais informações podem ser anotadas ou desenhadas no caderno de pesquisa.**

**INSTRUMENTO DE PESQUISA II - ADAPATADO DE TEREZINHA MAHER (2010).**

**USOS LINGUÍSTICOS DE ACORDO COM OS DOMÍNIOS SOCIAIS - BILINGUALIDADE**

	<b>SITUAÇÕES COMUNICAT IVAS</b>	<b>Só LI</b>	<b>Só LP</b>	<b>LI= LP</b>	<b>Mai s LI</b>	<b>Mai s LP</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
<b>1</b>	<b>Reuniões internas com as lideranças da/na aldeia</b>						
<b>2</b>	<b>Reuniões na aldeia com pessoas de fora também presentes</b>						
<b>3</b>	<b>Festas tradicionais na aldeia (Corrida de Tora; Casamento; Corte de cabelo; Danças; Pinturas Corporais, etc.)</b>						
<b>4</b>	<b>Festas na aldeia (forró)</b>						
<b>5</b>	<b>Cerimônias religiosas tradicionais</b>						
<b>6</b>	<b>Cerimônias de cura / rezas</b>						
<b>7</b>	<b>Cerimônias católicas / cultos evangélicos na aldeia</b>						
<b>8</b>	<b>Velório / ritos fúnebres</b>						
<b>9</b>	<b>Confecção de Artesanato</b>						
<b>10</b>	<b>Roçado</b>						

11	Pescaria						
12	Caçada						
13	Brincadeiras infantis, banhos no rio						
14	Jogo de futebol na aldeia						
15	Trabalho						
16	Situações de compra e venda na aldeia entre “parentes”						
17	Situações de troca de bens na aldeia entre “indígenas e não indígenas”						
18	Oficinas de formação de professores na aldeia						
19	Adolescentes e Jovens em situação de Namoro						
20	Escola: aulas de matemática, de história, de geografia etc...						
21	Escola: hora da merenda						

**O que as pessoas da aldeia leem? Em que língua os textos que essas pessoas leem estão escritos?**

**O que as pessoas da aldeia escrevem?  
Elas escrevem textos em que língua(s)?**

<b>PRÁTICAS DE LEITURA NA ALDEIA</b>						
	<b>Só LI</b>	<b>Só LP</b>	<b>LI= LP</b>	<b>Mai s LI</b>	<b>Mai s LP</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
<b>Cartas e bilhetes</b>						
<b>Jornais e revistas</b>						
<b>Cartazes, avisos</b>						
<b>Materiais religiosos (Bíblia, panfletos, hinários)</b>						
<b>Histórias, mitos</b>						
<b>Textos didáticos</b>						
<b>Anotações pessoais (caderno)</b>						
<b>Relatórios (de viagem, de reuniões, etc...)</b>						
<b>Atas de reuniões</b>						
<b>Bulas de remédio</b>						
<b>PRÁTICAS DE ESCRITA NA ALDEIA</b>						
	<b>Só LI</b>	<b>Só LP</b>	<b>LI= LP</b>	<b>Mai s LI</b>	<b>Mai s LP</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
<b>Cartas e bilhetes</b>						
<b>Cartazes, avisos</b>						
<b>Notícias</b>						

<b>Histórias, mitos</b>						
<b>Tarefas escolares</b>						
<b>Anotações pessoais (caderno)</b>						
<b>Levantamento / Listas de compra</b>						
<b>Relatórios (de viagem, de reuniões, etc...)</b>						
<b>Atas de reuniões</b>						
<b>Materiais Religiosos (orações / rezas)</b>						
<b>Poesias</b>						

**INSTRUMENTO DE PESQUISA III - ADAPATADO DE FRANCISCO EDVIGES ALBUQUERQUE (1999; 2010).**

**QUESTIONÁRIO DE PROFICIÊNCIA E USO DA LÍNGUA**

**INFORMAÇÃO PESSOAL**

**01 - Nome:**

**02 - Data: 03 - Local:**

**04 - Sexo: M( ) F( )**

**05 - Idade: 8-12( ) 13-18( ) 19-39( ) 40 e mais( )**

**FACILIDADE LÍNGUÍSTICA**

05 - Você pode entender uma conversação em Apinayé?

Sim( ) Um Pouco( ) Não( )

06 - Você fala Apinayé?

Sim( ) Um Pouco( ) Não( )

07 - Você pode ler em Apinayé?

Sim( ) Um Pouco( ) Não( )

08 - Você pode escrever em Apinayé?

Sim( ) Um Pouco( ) Não( )

**FACILIDADE LINGUÍSTICA EM PORTUGUÊS**

09 - Você pode entender uma conversação em Português?

Sim( ) Um Pouco( ) Não( )

10 - Você fala Português?

Sim( ) Um Pouco( ) Não( )

11- Você pode ler em Português?

Sim( ) Um Pouco( ) Não( )

12 – Você pode escrever em Português?

Sim( ) Um Pouco( ) Não( )

13 - Qual é a língua mais fácil de aprender? Por quê?

Sim( ) Um Pouco( ) Não( )

### **USO DA LÍNGUA DE ACORDO COM OS DOMÍNIOS SOCIAIS**

14 - Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?

Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

15 - Que língua você usa mais frequentemente em casa para falar com adultos?

Apinayé ( ) Português( ) Ambas( )

16 - Que língua você fala mais confortavelmente?

Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

17 - Que língua você usa mais frequentemente em casa para falar com as crianças?

Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

18 - Que língua você usa mais frequentemente em casa para escrever?

Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

19 - Que língua você usa no trabalho para falar com seus colegas?

Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

20 - Que língua você fala com pessoas da mesma idade na vizinhança?

Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

24 - Qual é a língua das preces?

Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

21 - Que língua você usa no trabalho para falar com seu chefe?

Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

22 - Que língua você usa durante uma cerimônia de sua tribo?

Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

23 - Que língua você usa quando reza na igreja?

Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

25 - Que língua as crianças falam mais frequentemente?

Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

26 - Que língua os mais velhos falam mais frequentemente?

Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

27 - Que língua você usa frequentemente para troca de bens?

Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

28 - Que língua você acha mais bonita? Por que?

Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

29 - Que língua você usa quando está bravo?

Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

30 - É melhor para uma pessoa falar Apinayé, Português ou ambas?

Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

31 - Que língua deve ser ensinada na escola?

Apinayé( ) Português( ) Ambas( )

32 - Qual é a língua mais importante?

Apinayé( ) Português( ) Ambas( )



33 - Que língua você prefere para ler?

Apinayé( ) Português( ) Ambas( ) Nenhuma ( )

34 - Que língua você prefere para escrever?

Apinayé( ) Português( ) Ambas( ) Nenhuma ( )

### **Comentários**



**EMPRÉSTIMOS LINGUÍSTICOS****Língua: Apinayé****Pesquisadora: Severina Alves de Almeida Sissi**

	<b>PALAVRA EM PORTUGUÊS</b>	<b>TERMO EQUIVALENTE NA LÍNGUA</b>
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		
21.		
22.		
23.		
24.		

**Pesquisadora: Severina Alves de Almeida (Sissi)**

---

**Data e assinatura**

**Professoras Indígenas Colaboradoras:**

**Professora Indígena: Ana Rosa Salvador Apinajé (aldeia São José) ( ); Maria Célia Dias de Sousa Apinajé (aldeia Mariazinha) ( ).**

**Professora não indígena colaboradora: Maria do Carmo (aldeia São José) ( ).**

**Data e assinatura**

## APÊNDICE V - Carta de revisão ética

Informamos que no período de janeiro de 2014 a dezembro de 2015 estaremos realizando uma pesquisa etnográfica nas terras indígenas Apinayé onde habitam o grupo indígena da etnia Apinayé, através do projeto **“Da Interculturalidade ao Currículo Bilíngue: Contribuições da Sociolinguística para a Educação Indígena”**. O trabalho se efetivará nas aldeias São José e Mariazinha. Esclarecemos que a ideia de realizar a pesquisa se deu a partir de uma reivindicação dos professores e das lideranças indígenas, quando fazíamos uma pesquisa em 2010 e 2011 visando à obtenção do título de mestre pela Universidade Federal do Tocantins.

Destacamos também que mantemos uma relação constante e estreita com os Apinayé desde 2008, quando tivemos oportunidade de conhecer suas comunidades mediante atividades da disciplina “Educação Indígena” quando cursávamos pedagogia na Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis. Posteriormente, realizamos uma pesquisa de iniciação científica PIVIC/CNPQ/UFT, iniciada em agosto de 2008 e finalizada em julho de 2009. O objetivo foi realizar uma monografia para conclusão do curso de pedagogia. Naquele momento estudamos a educação infantil nas escolas das aldeias São José e Bonito. Data dessa a época a aceitação da comunidade não apenas da pesquisadora em ação, mas da nossa adoção por parte de uma família que nos deu o nome indígena **“Sissi”**, que significa **“menina”**, o qual utilizamos como nome social.

Sendo assim, a partir daí passamos a fazer parte da comunidade de forma mais efetiva, quando pudemos constatar algumas situações que careciam de serem estudadas, e foi isso que fizemos nos anos de 2010 e 2011 quando pesquisamos a Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural para a elaboração de uma dissertação de mestrado, a qual foi publicada em forma de livro. Portanto, nesse período, pudemos estreitar nossos laços com os Apinayé, e perceber de perto suas carências, notadamente em relação à educação escolar.

Dito isso, acreditamos que justificamos a realização da pesquisa, a qual teve como gênese as reivindicações das lideranças e dos professores em relação a um currículo intercultural e bilíngue, o qual venha transformar a educação escolar numa educação indígena, a partir da inserção da língua e da cultura indígenas no material didático a ser utilizado na sala de aula.

No tocante aos desdobramentos éticos que o desenvolvimento da pesquisa pode acarretar, asseguramos que não há indícios de nenhum risco, mas de benefícios sim. Isso porque os sujeitos de pesquisa serão os mesmos que solicitaram nossa intervenção na situação escolar, de sorte que tudo que realizarmos será em consonância com os anseios dos professores e lideranças das aldeias, e a devolutiva se dará por meio de um currículo que apresente uma matriz de disciplinas em diálogo multicultural/intercultural e bilíngue nas línguas apinayé e portuguesa.

Em relação ao anonimato dos participantes da pesquisa, e diante da nossa experiência anterior, acreditamos que os próprios indígenas farão questão de que seus nomes apareçam nos registros. Mas adiantamos que seguiremos as recomendações do Comitê de Ética da UnB, notadamente no que concerne à segurança e anonimato dos participantes. Entretanto, se os indígenas fizerem questão da inserção de seus nomes nos registros e posterior divulgação dos resultados, tomaremos as precauções devidas, inclusive para nossa própria segurança, mediante elaboração de documentos que resguardem os direitos dos participantes da pesquisa e da pesquisadora.

Brasília, 08 de novembro de 2013

Severina Alves de Almeida

## APÊNDICE VI: CARTA DE ENCAMINHAMENTO

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas  
Universidade de Brasília

Senhor(a) Coordenador(a),

Eu, Severina Alves de Almeida, *RG nº 11.758.567-1*, encaminho o projeto de pesquisa intitulado **“Da Interculturalidade ao Currículo Bilíngue: Contribuições da Sociolinguística para a Educação Indígena”**, para revisão ética por parte deste Comitê.

Natureza do projeto: **DOCTORADO**

- 1. Instituição a qual o projeto está vinculado: Universidade de Brasília UnB; Departamento de Linguística, Português, Línguas Clássicas LIP; Programa de Pós Graduação em Linguística PPGL.**

Pesquisador (a) responsável: Severina Alves de Almeida –SISSI

Link para o *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/6220371309359392>.

E-mail pra contato: [sissi@uft.edu.br](mailto:sissi@uft.edu.br).

Orientador (a): Ana Suelly Arruda Câmara Cabral

Link para o *lattes*: [lattes.cnpq.br/9247668950073325](http://lattes.cnpq.br/9247668950073325)

E-mail pra contato: [asacczoe@gmail.com](mailto:asacczoe@gmail.com).

Co Orientadora: Rosineide Magalhães de Sousa

Link para o *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/4973119375744503>

E-mail pra contato: [rosimaga@uol.com.br](mailto:rosimaga@uol.com.br).

Equipe de pesquisa: Por se tratar de uma pesquisa de doutorado, só tem uma pesquisadora.

Instituição onde será realizada a pesquisa: Duas aldeias Indígenas Apinayé e suas respectivas escolas: Aldeia São José – Escola Indígena Mătyk; Aldeia Mariazinha – Escola Indígena Tekator.

Início da pesquisa/fase de coleta de dados: Janeiro de 2014/dezembro de 2015.

Eu me comprometo a iniciar a pesquisa/fase de coleta de dados apenas quando houver a aprovação ética de meu projeto de pesquisa por parte do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas (CEP/IH).

Brasília, 08 de novembro de 2013

Severina Alves de Almeida