

SIMPÓSIO AT193

CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA NO CONTEXTO INDÍGENA: UM ESTUDO COM OS APINAJÉ E KRAHÔ

MUNIZ, Simara de Sousa
Universidade Federal do Tocantins-UFT
simaramuniz@hotmail.com

SILVA, Denyse Mota
Universidade Estadual do Tocantins-Unitins
denyse.ms@unitins.br

Resumo: Vinculada ao Projeto de Tese de Doutorado “Bilinguismo Indígena no Tocantins: Das Concepções Teóricas às Práticas Cotidianas dos Povos Krahô e Apinajé”, esta comunicação apresenta resultados parciais de uma pesquisa em andamento. O objetivo é identificar as contribuições do Letramento para o ensino de Português como segunda língua em duas aldeias indígenas, Aldeia Manoel Alves Pequeno do povo Krahô e Aldeia São José dos Apinajé, reunindo elementos que demonstrem como está sendo desenvolvido o ensino da Língua Materna, bem como sua situação de uso, e a relação com a Língua Portuguesa. Os procedimentos metodológicos se configuram como quantitativa (GÜNTHER, 2006) e Etnografia Participante, Colaborativa e Crítica (EZPELETA E ROCKWELL, 1989); Os dados estão sendo gerados qualitativa e quantitativamente a partir de observações, entrevistas e aplicação de questionários (ALBUQUERQUE, 2007; MAHER, 2010). Para bilinguismo Grosjean (1982); Sobre Educação Indígena, Bilíngue e Intercultural: Maher (2010); Grupioni (2006); acerca dos Apinajé Nimuendajú (1983); Albuquerque (1999); Almeida (2015); Sobre os Krahô Melatti (1970,); Albuquerque (2013). Letramento: Street (2014), Letramento Indígena: Almeida (2015). Os resultados demonstram que o Bilinguismo é uma realidade entre os Krahô e Apinajé, e que a construção de significados da língua desses povos e do português estão presentes nos diferentes domínios sociais, em suas mais diversificadas atividades, são, portanto, os letramentos comerciais, escolares, religiosos.

Palavras-chaves: Letramento, Bilinguismo, Bilinguismo Indígena.

Abstract: Linked to the Doctoral Thesis Project "Indigenous Bilingualism in Tocantins: From the Theoretical Conceptions to the Daily Practices of the Krahô and Apinajé Peoples", this communication presents partial results of an ongoing research. The aim of this study is to identify the contributions of Letramento to the teaching of Portuguese as a second language in two indigenous villages, Aldeia Manoel Alves Pequeno of the Krahô people and Aldeia São José dos Apinajé, gathering elements that demonstrate

how the teaching of the mother tongue is being developed such as their use situation, and their relationship with the Portuguese Language. Methodological procedures are quantified (GÜNTHER, 2006) and participant, collaborative and critical ethnography (EZPELETA & ROCKWELL, 1989); The data are being generated qualitatively and quantitatively from observations, interviews and questionnaires (ALBUQUERQUE, 2007; MAHER, 2010). For bilingualism Grosjean (1982); On Indigenous, Bilingual and Intercultural Education: Maher (2010); Grupioni (2006); about the Apinajé Nimuendajú (1983); Albuquerque (1999); Almeida (2015); On the Krahô Melatti (1970,); Albuquerque (2013). Letture: Street (2014), Indigenous Literature: Almeida (2015). The results demonstrate that Bilingualism is a reality between the Krahô and Apinajé, and that the construction of meanings of the language of these peoples and Portuguese are present in the different social domains, in their most diversified activities, are, therefore, the commercial, school literacies, religious.

Keywords: Literacy, Bilingualism, Indigenous Bilingualism.

Introdução

O Brasil, ao contrário do que reza o senso comum, é um país multiétnico e multilíngue. Em relação à situação linguística, Rodrigues (1988) informa que, além do Português, 180 línguas indígenas eram faladas regularmente por milhares de indivíduos bilíngues e até multilíngues no país. Em trabalho mais atual, Rodrigues (2002) afirma que este número foi reduzido para aproximadamente 170 línguas. Quantas, exatamente, não sabemos, “[...] não só porque até hoje não se incluem nos recenseamentos oficiais brasileiros informações linguísticas, nem informações sobre os povos indígenas, mas também porque são coisas muito difíceis de contar, mesmo quando são bem conhecidas” (RODRIGUES, 2013, p. 18).

Nesse sentido, e considerando a pesquisa em andamento, desenvolvemos esse trabalho que tem como objetivo é identificar as contribuições do Letramento para o ensino de Português como segunda língua em duas aldeias indígenas, Aldeia Manoel Alves Pequeno do povo Krahô e Aldeia São José dos Apinajé.

A metodologia se configura como quantiquantitativa (GÜNTHER, 2006;) e Etnografia Participante, Colaborativa e Crítica (EZPELETA E ROCKWELL, 1989;). Para tanto, utilizamos, para análise dos conceitos de Bilinguismo as bases teóricas de Maher (2005); sobre Educação Bilingue e Intercultural; acerca dos Apinajé Nimuendaju (1983); Albuquerque (1999), dentre outros.

Os resultados demonstram que o Bilinguismo é uma realidade entre os Apinajé e dos Kraho, e que a construção de significados para as línguas apinajé/Kraho e portuguesa estão presentes nos diferentes domínios sociais, que antes eram apenas da língua indígena.

Não obstante, acredita-se que os resultados da análise possam contribuir significativamente para estudos e reflexões sobre Educação Escolar Bilíngue e Intercultural nos contextos escolares indígenas, sobretudo, para a consecução de políticas linguísticas para os povos indígenas.

2. Línguas Indígenas Brasileiras

Em 1988 Rodrigues estudou e catalogou as Línguas Indígenas Brasileiras, identificando 170. Em 2013, comentando o censo de IBGE de 2010, esse mesmo autor considerou que queriam 199 as línguas indígenas faladas no país, em contraposição às 230 apontadas pelo IBGE.

As Línguas Indígenas no Brasil são classificadas em dois Troncos Linguísticos, Tupi e Makro Jê, os quais apresentam Famílias Linguísticas conforme Rodrigues (1988). Cada uma dessas famílias apresentam características que irão determinar as especificidades de cada língua, interferindo decisivamente na identidade étnica e linguística dos falantes.

As línguas são classificadas em famílias de acordo com critérios genéticos: se situam em uma mesma família de línguas para as quais há evidência científica de que derivam, por evolução a longo do tempo, de uma mesma língua no passado mais ou menos remoto, mantendo um determinado nível de afinidade em sua gramática e em seu léxico. Existem famílias que revelam uma afinidade genética mais distante no tempo e constituem uma unidade mais ampla, que chamamos troncos linguísticos. No Brasil reconhecem-se 42 famílias linguísticas genéticas, dez das quais constituem o tronco Tupí e outras doze que integram o tronco Macro-Jê. (RODRIGUES, 2013, p. 12).

Segundo Rodrigues (2013), as línguas naturais, faladas em todo o planeta, não são apenas instrumentos de comunicação social, mas também os meios de que dispõem os as pessoas para elaborar, codificar e conservar seu conhecimento do mundo. Para esse autor, cada língua está intimamente ligada

aos processos cognitivos e à experiência acumulada pelo povo que a fala através de sucessivas gerações, conservando aspectos sociohistóricos.

3. Educação Bilíngue e Intercultural e Bilinguismo Indígena

Educação Bilíngue e Bilinguismo, são temas recorrentes nas agendas e nos discursos proferidos por agentes do governo, da sociedade civil, de lideranças indígenas, visando a um entendimento acerca de uma educação que promova a inclusão social. Ademais, a busca por essa educação Diferenciada, Intercultural e Bilíngue que atenda às necessidades de cada povo indígena é amparada por uma vasta base legal, tais como a Constituição Federal do Brasil (1988); a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96); o PDE - Plano Nacional de Educação (1998) e o RCNEI - Referencial Nacional para as Escolas Indígenas (2002).

O Ensino Bilíngue, historicamente, tem se apresentado como fundamento do projeto de uma educação intercultural, afirmam Albuquerque e Almeida (2011, p. 3), e recorrem a Collet (2006, p. 118), que foi o SIL – Summer Institute of Linguistics, órgão norte-americano que veio ao Brasil para estudar e catalogar as línguas nativas, enfrentando muitas barreiras, principalmente devido à novidade da proposta e, conseqüentemente, ao despreparo dos profissionais para a sua realização. Isso porque, segundo a autora, os professores não eram indígenas e desconheciam a língua falada pelos indígenas.

[...] Outro problema estava no fato de a língua indígena sempre ter sido vista como inferior, como expressão de primitivismo, e, também porque não havia material adequado ao bilinguismo, tal como cartilhas e livros. Observamos, com pesar, que esta situação persiste em muitas escolas indígenas brasileiras ainda nos dias atuais (ALMEIDA E ALBUQUERQUE, 2011, pp-3-4).

O Bilinguismo na realidade indígena brasileira é visto por Maher (2005, p. 68) como “Bilinguismo de Minorias”. Além disso, o Bilinguismo para os indígenas assume um caráter compulsório. A esses não é dada a possibilidade de escolha. O domínio da língua portuguesa é uma obrigação. Tanto na situação de contato com a sociedade majoritária, quanto em diferentes

domínios sociais das aldeias, existe uma “necessidade imperiosa” de falar português, sendo a questão do “pertencimento” um dos fatores que se sobrepõem, apresentando-se mesmo como prioridade, principalmente para jovens e adolescentes.

No tocante à Educação Intercultural voltada para os povos indígenas, o Bilinguismo é indissociável. Isso porque essas sociedades têm línguas próprias, e a interação com a sociedade envolvente requer competências comunicativas nos dois idiomas. Não devemos esquecer, entretanto, que os aspectos culturais envolvidos estão em constante tensão, e que a alteridade assume aspecto primordial nesse contexto. De acordo com os referenciais Curriculares para a Educação Indígena (RCNEI/2002, p. 20), “A Educação Intercultural (escolar) deve ser um instrumento de afirmação da cultura indígena preparando os índios para se relacionarem com a sociedade de fora, conforme o interesse de cada povo”.

4. O local da pesquisa: os Krahô e Apinajé em perspectiva

Os Krahô são um grupo indígena que habita entre os rios Manoel Alves Grande e Manoel Alves Pequeno, afluentes da margem direita do Rio Tocantins, entre os municípios de Goiatins e Itacajá, no nordeste do Estado do Tocantins com uma extensão de 320mil hectares (MUNIZ, 2017). Esse Povo indígena fala a Língua Krahô, pertencente tronco Macro Jê e à Família linguística Jê, (RODRIGUES, 1986). Em relação à população desse grupo indígena, dados do Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI, 2016), informam que os Krahô são aproximadamente 3.273 pessoas que estão distribuídas por vinte e oito aldeias.

Os Apinajé são descendentes do grupo Timbira e vivem numa área demarcada, a partir de 1985, de 141.904 hectares, próximos aos municípios de Tocantinópolis, Maurilândia e Lagoa de São Bento. Atualmente, segundo Muniz (2017), o grupo tem uma população de 2.498 indígenas e habitam em 24 aldeias. A história desse Povo foi relatada inicialmente por Nimuendajú (1983). Segundo Albuquerque e Almeida (2012), esse grupo indígena fala a língua

Apinajé pertencente ao Tronco Macro Jê e Família Linguística Jê, conforme classificação realizada por Rodrigues (1986), e assim como os Krahô buscam formas de preservação de sua língua nativa e cultura tradicional. Par esse autor, aspectos culturais atualmente preservados são suas festas tradicionais, a corrida da tora e a celebração do casamento e os rituais dos mortos.

5. A Língua Portuguesa e o letramento na escola indígena:

Estudos como os de Street (1984), Soares (2003) e Kleiman (2006) afirmam que o letramento, desde sua origem até as mais recentes concepções, está relacionado ao uso que se faz da escrita em contextos diversos, considerando as transformações e/ou influências que transcorrem, tendo como objeto de reflexão os aspectos sociais da língua escrita, quando se trata de ensino ou de aprendizagem.

Os povos indígenas são originariamente representativos de uma cultural oral. Compreendemos que o letramento, seja em língua materna ou em língua portuguesa, deve contemplar o ensino do oral, proporcionando-se espaços iguais para o desenvolvimento da escrita e da oralidade, visto que a comunicação oral é um meio de o indígena também exercer sua cidadania. O RCNEI é um dos vários passos para que a educação indígena diferenciada possa concretizar-se, sem esquecer que esta educação depende também do professor, do livro didático, de projetos políticos pedagógicos, cursos de capacitação, dos poderes públicos e, claro, das comunidades indígenas. O letramento deve ser ressignificado neste contexto escolar diferenciado para que ele permita ao índio conhecer os meios de interagir com branco e, ao mesmo tempo, fortalecer sua identidade étnica (SIMAS, 2008).

Segundo o RCNEI (1998), aprender a usar adequadamente a Língua Portuguesa na escola é um dos meios de que dispõem as sociedades indígenas para interpretar e compreender as bases legais que orientam a vida no país, sobretudo no que diz respeito aos direitos dos povos indígenas.

Ainda de acordo com esse documento, é primordial que os indígenas saibam a Língua Portuguesa, pois assim podem compreender as normas do

País, as relações de trabalho, as regras de escoamento de produção e as negociações de forma geral, diminuindo, dessa maneira, o desequilíbrio que se verifica, nessas situações, pelo pouco domínio da Língua Portuguesa que é a língua oficial.

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

Nessa perspectiva, o RCNEI (BRASIL, 1998) estabelece que é papel da escola considerar as formas de expressão oral do aluno, tanto em sua língua materna quanto em Língua Portuguesa, favorecendo não somente a aprendizagem linguística, mas também a comunicação em novas situações.

Considerações finais

Neste artigo trouxemos parte dos resultados de um estudo sobre a sociedade indígena Apinajé e Krahô, pertencente à Família Jê e ao Grupo Macor-Jê. O estágio em que nossa pesquisa se encontra demonstra que o Bilinguismo é algo que está incorporado às práticas sociais e também culturais dos Povos Krahô e Apinajé.

Com efeito, diferentes domínios sociais que antes eram exclusivos da língua materna, atualmente se encontram divididos e, não obstante, apresentam certa supremacia da língua portuguesa sobre as línguas Krahô e Apinajé. Os resultados demonstram que a construção de significados da língua desses povos e do português estão presentes nos diferentes domínios sociais, em suas mais diversificadas atividades, são, portanto, os letramentos comerciais, escolares, religiosos.

Compreendemos que o letramento, seja em língua materna ou em língua portuguesa, deve contemplar o ensino do oral, proporcionando-se

espaços iguais para o desenvolvimento da escrita e da oralidade, visto que a comunicação oral é um meio de o indígena também exercer sua cidadania.

Referências

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural. **Projeto de Pesquisa do Observatório da Educação Indígena Apinayé**. CAPES/UFT. 2010.

_____, Francisco Edviges. A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural. **Projeto de Pesquisa do Observatório da Educação Indígena Krahô**. CAPES/UFT. 2013.

ALMEIDA, Severina Alves de. **A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural: Um Estudo Sociolinguístico das Aldeias São José e Mariazinha**. Dissertação de Mestrado. UFT - Universidade Federal do Tocantins. Araguaína: 2011. Disponível: www.uft.edu.br/letras.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

KLEIMAN, Angela B. **Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento**. In: BOCH, Françoise; CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

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.

MUNIZ, Simara de Sousa. **Educação escolar indígena no estado do Tocantins: uma trajetória histórica do curso de capacitação ao curso de formação do magistério indígena**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) do Programa de Pós Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL da Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína-TO.

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

SOARES, Magda. **Que professor de português queremos formar?** 2003. Disponível em <http://www.unb.br/abralin>. Acessado em 02/04/2019.

STREET, Brian. **Literacy and orality as ideological constructions: some problems in cross cultural**. Culture and History, 2,1984.