



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

JEANNE BARROS DE BARROS

**“PARA A LÍNGUA VOLTAR”: O PAPEL DA POLÍTICA E CULTURA
LINGUÍSTICA NO PROCESSO DE FORTALECIMENTO DA LÍNGUA APURINÃ
(ARUÁK)**

Belém/PA
2018

JEANNE BARROS DE BARROS

**“PARA A LÍNGUA VOLTAR”: O PAPEL DA POLÍTICA E CULTURA LINGUÍSTICA
NO PROCESSO DE FORTALECIMENTO DA LÍNGUA APURINÃ (ARUÁK)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos.
Orientador: Prof. Dr. Sidney da Silva Facundes

Belém/PA
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B277p Barros, Jeanne Barros de.
"Para a língua voltar": o papel da política e cultura linguística no processo de fortalecimento da língua Apurinã (Aruák) / Jeanne Barros de Barros. — 2018.
153 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Sidney da Silva Facundes
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

1. Política Linguística; Cultura Linguística; Fortalecimento Linguístico; Apurinã (Aruák). I. Título.

CDD 410

JEANNE BARROS DE BARROS

**“PARA A LÍNGUA VOLTAR”: O PAPEL DA POLÍTICA E CULTURA LINGUÍSTICA
NO PROCESSO DE FORTALECIMENTO DA LÍNGUA APURINÃ (ARUÁK)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Sidney da Silva Facundes.

Data de defesa: 31/08/2018

Banca examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Sidney da Silva Facundes (UFPA)

Avaliadora: Prof^a. Dr^a. Mônica Veloso Borges (UFG)

Avaliador: Prof. Dr. Thomas Fairchild (UFPA)

Aos Professores indígenas Apurinã

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Deus que acredito. Agradeço por ter me conduzido durante a jornada da pós-graduação. Por ser meu refúgio e força em todos os momentos. Obrigada meu Deus.

Agradeço aos meus pais. Minha mãe Flor que sempre lutou por mim e pelos meus estudos. Ao meu pai João, por sonhar junto comigo e acreditar em mim.

Agradeço às minhas irmãs Tatiane, Edilaine e Helaine, por me fortalecerem com carinho, amizade e sorrisos.

Agradeço aos meus sobrinhos Henri, João Lucas e André Felipe, por colorirem meus dias e por me darem os abraços sinceros e puros. Obrigada por existirem.

Agradeço ao meu companheiro de vida, amigo e apoiador em todas as horas, Paulo Vitor Pina. Agradeço por sempre me dizer que conseguiria, por alegrar meus dias, mesmo os mais difíceis.

Agradeço imensamente o apoio e companheirismos das minhas grandes amigas Bruna Fernanda, Patrícia Costa, Camille Miranda e Marília Freitas. A amizade de vocês é preciosa para mim. Obrigada por toda ajuda que me deram e por acreditarem que eu, assim como vocês, conseguiria terminar a minha jornada.

Agradeço ao meu amigo Murilo Coelho. Obrigada pela parceria carinhosa nos trabalhos que fizemos juntos e pela nossa amizade fortalecida nas dificuldades enfrentadas no mestrado.

Agradeço ao meu professor orientador Dr. Sidney Facundes. Obrigada, mestre. Obrigada pelas orientações, por toda ajuda e esforço para a realização desta pesquisa. Obrigada pelas oportunidades e por todo o entendimento de minhas limitações.

Agradeço aos professores indígenas Apurinã pela parceria e disposição em participar deste trabalho.

Agradeço à UFPA e ao PPGL pela oportunidade de crescimento acadêmico e científico.

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de fazer um levantamento da situação atual de ensino na língua Apurinã (Aruák) e analisar e descrever aspectos da política e cultura linguística Apurinã em seu processo de fortalecimento. Há quase 30 anos a língua Apurinã vem sendo documentada e descrita, desses trabalhos foi possível iniciar ações para o fortalecimento da língua nas comunidades. Tais iniciativas envolveram a produção de materiais didáticos produzidos em coautoria com falantes da língua Apurinã. O presente trabalho tem os professores indígenas Apurinã como principais participantes. Busca atualizar informações acerca do ensino da língua no contexto escolar, uma vez que a escola e a escrita na língua são consideradas, pelos professores e representantes das comunidades indígenas Apurinã, instrumentos importantes no processo de fortalecimento e manutenção linguística. Investigamos, também, no contexto escolar, aspectos da política linguística (usos e escolhas linguísticas) e da cultura linguística (ideologias e crenças) determinantes ao processo de fortalecimento linguístico por estarem associadas a concepções e atitudes em relação aos processos de mudança linguística, manutenção e ensino ou não ensino de línguas. Os procedimentos metodológicos utilizados compreendem o levantamento bibliográfico sobre estudos da Política Linguística e da Cultura Linguística e suas relações com o fortalecimento linguístico. Consideramos ainda estudos a respeito das Políticas Linguísticas voltadas aos povos indígenas brasileiros, assim como os sentidos e representações da escrita nos processos de escolarização indígena, e, finalmente, análise dos dados coletados em viagem de campo nos meses de março e setembro de 2017. Este trabalho reúne, portanto, informações relativas às iniciativas de fortalecimento da língua em contexto escolar, reflexões sobre as escolhas linguísticas e ideológicas do povo Apurinã e como tudo isso pode beneficiar as iniciativas de fortalecimento e manutenção da língua Apurinã reivindicadas por seu povo.

Palavras-Chave: Política Linguística; Cultura Linguística; Fortalecimento Linguístico; Apurinã (Aruák).

ABSTRACT

This research aims to survey the current state of the art of language teaching in Apurinã (Arawak), and to describe and analyze the main aspects of the Apurinã language policy and culture in its strengthening process. For almost 30 years the Apurinã language has been documented and described, a work which made possible some actions for the strengthening of the language in the communities. These initiatives involved the production of pedagogical materials co-authored with speakers of the Apurinã language and linguists. The present work has the Apurinã indigenous teachers as main sources of information. It seeks to update information about language teaching in the school context, since the school and writing in the language are considered by these teachers, as well as but representatives of the Apurinã Indigenous communities, as important tools in the process of language strengthening and maintenance. We also investigate, in the school context, aspects of language policy (uses, linguistic choices) and linguistic culture (ideologies and beliefs) that are determinant to the process of linguistic strengthening as they correlate with conceptions and attitudes towards the processes of language change, teaching or non-teaching of languages. The methodological procedures used include the literature review on studies of Linguistic Policy and Linguistic Culture and its relations with language strengthening. We also consider studies on Linguistic Policies directed at Brazilian Indigenous peoples, the meanings and representations of writing in the processes of Indigenous schooling and analysis of data collected in field trips in the months of March and September of 2017. This work therefore brings together information on initiatives to strengthen the language in a school context, reflections on the linguistic and ideological choices that the Apurinã people make and how they can benefit the initiatives of strengthening and maintenance of the Apurinã language by its people.

Keywords: Linguistic Policy, Linguistic Culture, Linguistic Strengthening, Apurinã (Arawak)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização das comunidades Apurinã	17
Figura 2: Mapa dos varadouros utilizados pelos Apurinã	18
Figura 3: (A) material para alfabetização elaborado por missionários e (B) Livro da Comissão Pró-Índio “Asãgire” (Nossa linguagem).	26
Figura 4: (C) primeiro livro elaborado por Facundes para ensino da escrita Apurinã “Hamo Ayõkatsopatary iie Popũkary Sãkire” (Vamos escrever em Apurinã) e (D) livro “escrevendo em Apurinã”, voltado para a alfabetização na língua.	27
Figura 5: Materiais didáticos (E) “Hamu Ayutsopatary iie Pupykary Sãkire” (Escrevendo em Apurinã) e (F) “Amu Asãkirewata Pupỹkary Sãkire” (Vamos Conversar na Língua Apurinã).	28

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Inventário fonológico das vogais da língua Apurinã.....	21
Quadro 2: Inventário fonológico das consoantes da língua Apurinã.....	22
Quadro 3: Quadro com as representações fonológicas, ortográficas e possíveis realizações fonéticas.....	22
Quadro 4: Questionário da primeira coleta de dados	36
Quadro 5: Questionário utilizado para a segunda coleta de dados.....	38

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
0.1. O POVO APURINÃ.....	17
0.2. A LÍNGUA APURINÃ.....	19
0.2.1. ASPECTOS TIPOLÓGICOS E FONOLÓGICOS DA LÍNGUA APURINÃ	21
0.2.2. CONTEXTO SOCIOLINGUÍSTICO DO POVO APURINÃ.....	23
0.2.3. MATERIAIS DIDÁTICOS APURINÃ E OFICINAS DE ENSINO DA LÍNGUA.....	25
0.3. A ESCOLA NAS COMUNIDADES APURINÃ E A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE LÁBREA – AM	30
0.4. SOBRE OS OBJETIVOS DA PESQUISA	32
0.6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	32
0.6.1. PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	33
0.6.1.2. VIAGEM A CAMPO E COLETA DE DADOS	34
0.6.1.2.3. ANÁLISE DE DADOS	40
CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - A POLÍTICA LINGUÍSTICA E SUAS RELAÇÕES COM O FORTALECIMENTO LINGUÍSTICO	42
1.1. A CULTURA LINGUÍSTICA COMO FOCO DA POLÍTICA LINGUÍSTICA	46
1.2. A PESQUISA AÇÃO COMO METODOLOGIA DE PESQUISA EM POLÍTICA LINGUÍSTICA	53
CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: DA REPRESSÃO CULTURAL AO DIREITO A EDUCAÇÃO ESCOLAR INTERCULTURAL, DIFERENCIADA E BILÍNGUE	59
2.1. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BRASILEIRA: MOMENTOS ATUAIS	65
2.2. ENTRE A ESCOLA E O FORTALECIMENTO DE LÍNGUAS INDÍGENAS NO BRASIL: A ALFABETIZAÇÃO E OS SENTIDOS DA ESCRITA	75
2.3. A ESCRITA FORTALECE LÍNGUAS?.....	87
2.4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	91
CAPÍTULO III: ASPECTOS DA POLÍTICA E DA CULTURA LINGUÍSTICA NO PROCESSO DE FORTALECIMENTO DA LÍNGUA APURINÃ (ARUAK).....	94
3.1. SITUAÇÃO ATUAL DAS ESCOLAS E DO ENSINO DA LÍNGUA APURINÃ	94
3.2. ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS APURINÃ.....	96
3.3. OS USOS DA LÍNGUA.....	97
3.4. ENSINO DA LÍNGUA APURINÃ.....	99
3.5. A FUNÇÃO E OBJETIVOS DO ENSINO FORMAL DA LÍNGUA APURINÃ NAS ESCOLAS.....	100

3.6. ATIVIDADES COLABORATIVAS COM PROFESSORES INDÍGENAS APURINÃ.....	102
3.7. ALGUMAS CONCLUSÕES.....	106
3.8. ASPECTOS DA POLÍTICA E DA CULTURA LINGUÍSTICA NO PROCESSO DE FORTALECIMENTO DA LÍNGUA APURINÃ (ARUAK)	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS	115
APÊDICES: Quadros dos dados analisados.....	120
ANEXO A: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO APURINÃ	139

INTRODUÇÃO

O contato entre populações de diferentes línguas e culturas vem determinando, ao longo da história das sociedades, comportamentos linguísticos e configurando o que conhecemos como diversidade linguística. A diversidade linguística, por sua vez, não abrange somente o reconhecimento das diferentes línguas existentes e faladas em todo mundo, mas também as diferentes formas de usos dessas línguas, ou seja, as diversas práticas linguísticas.

Do contato entre diferentes línguas e culturas, fatores histórico-sociais como, fatores econômicos, a dominação cultural e processos de colonização, determinam processos de mudança linguística. Dentre os fenômenos correspondentes a esse processo, o abandono de línguas em relação ao uso majoritário de outras leva, conseqüentemente, muitas línguas à condição de línguas ameaçadas de extinção. Este, por sua vez, implica grandes perdas para o conhecimento científico, principalmente relacionados a natureza e funcionamento da linguagem, visto que quando as línguas desaparecem deixamos de conhecer características e complexidades de sistemas linguísticos únicos (EBERHARD, 2013).

Por outro lado, temos como conseqüências para povos cujas línguas encontram-se ameaçadas, mudanças linguísticas e culturais ocasionadas por pressões sociais que não permitem relações igualitárias entre as culturas. Muitos povos acabam “abandonando” suas línguas e suas tradições diante de novos contextos sociais caracterizados por exigências alheias às culturas consideradas minoritárias.

Sobre a diversidade linguística no Brasil, Seki (2000) afirma que, ao longo de 500 anos de colonização, aproximadamente 1000 línguas indígenas se perderam em conseqüência do desaparecimento físico de seus falantes, devido ao extermínio direto, a propagação de epidemias, escravização, redução de seus territórios e pela destruição das condições de sobrevivência e aculturação forçada. Todos esses fatores determinam atualmente a situação das línguas indígenas presentes em território brasileiro, sendo a grande maioria enfraquecida, com pouquíssimos falantes e línguas que já não são transmitidas para as novas gerações.

De acordo com dados do IBGE (2010)¹ a população indígena é estimada em 897 mil indivíduos distribuídos em 305 etnias. São faladas 274 línguas por aproximadamente 37,4% do total de indivíduos. No entanto, um levantamento feito por especialistas em línguas indígenas sugere aproximadamente 150 línguas indígenas (MOORE et al. 2008). Para Moore e Galucio (2016), entorno de 21% das 150 línguas indígenas faladas no Brasil apresentam graves indicadores à extinção em virtude do reduzido número de falantes e a não transmissão das línguas para gerações mais novas. A situação atual das línguas indígenas brasileiras é preocupante frente às grandes possibilidades de desaparecimento que, por sua vez, são reflexos das ações político-educacionais voltadas à homogeneização linguística e cultural desde os primeiros momentos do contato entre povos indígenas e colonizadores.

Para Mufwene (2001) as línguas são enfraquecidas, entre outros fatores, quando sua função e domínios de uso são alterados. Primeiro modifica-se o *status* das línguas, tornando restrito o uso de determinadas línguas e ampliado o uso de outras línguas, de línguas majoritárias. A oficialização de línguas para a educação e administração por parte do governo de diversos países no mundo ilustra tal alteração na função e domínios de uso das línguas.

Dessa forma, configura-se o caso do Brasil, em que as políticas de enfraquecimento linguístico e cultural contemplam o eixo central no processo de construção de uma identidade nacional cujo objetivo consistia num monolinguísmo em língua portuguesa e na absorção das práticas cristãs. Nesse contexto histórico de contato, a escola, a educação formal passa a fazer parte da realidade dos povos indígenas e é instrumento importantíssimo para a execução de ações voltadas à substituição linguística e propagação dos valores da cultura portuguesa (MAHER, 2006).

Podemos dizer que no contexto brasileiro, no processo de construção da educação escolar para indígenas, as políticas educacionais e linguísticas caminham juntas e são estruturadas sob diversas orientações ideológicas que, evidentemente, geraram conflitos, entre a tradição oral e a cultura escrita, por exemplo, e diversos significados das escolas nas aldeias indígenas, a escola

¹ Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>

como lugar de resistência e para a sobrevivência, e que determinam o contexto escolar indígena atual (FRANCHETTO, 2008; KAHN E FRANCHETTO, 1994).

Apenas muito recentemente, do fim dos anos 70 até a atualidade, as ações político-educacionais e linguísticas são engendradas sob perspectivas emancipatórias que objetivam a autoafirmação dos povos indígenas. Nesse cenário, a escola, que antes era espaço para a legitimação do conhecimento “do branco”, passa a ser instrumento de empoderamento e fortalecimento de línguas e culturas indígenas. Vale ressaltar que todos os avanços no processo de construção de uma educação escolar indígena são resultados da organização dos grupos indígenas na busca pelo direito à língua e cultura, pela participação ativa nas decisões relativas à educação.

O fortalecimento de línguas indígenas em contextos escolares tem grande complexidade, exatamente, por envolver os diversos significados, objetivos e função do ensino (ou não) das línguas em ambiente escolar. Os diversos grupos indígenas a partir de suas relações específicas com o modelo formal de ensino, que envolvem confrontos entre referenciais culturais distintos, estabeleceram diferentes significados e funções da escola, assim como diferentes funções da escrita em língua portuguesa e em língua materna.

Toda essa diversidade de relações e significados implica diretamente as ações voltadas para o fortalecimento das línguas indígenas. Pois, sem o entendimento dessas relações o ensino das línguas e da cultura indígena em sala de aula pode ir na contramão do que busca o modelo de educação bilíngue e intercultural, ou seja, pode fomentar a banalização das culturas indígenas a partir (da continuação) de processos educacionais alheios aos reais propósitos dos grupos indígenas em relação à instrução formal e ao ensino de suas línguas. A partir dessa nova tarefa cunhada à educação escolar indígena torna-se fundamental o entendimento das demandas específicas dessas comunidades, bem como requer o protagonismo indígena nas articulações de seus processos escolares para o fortalecimento de suas línguas e culturas.

Diante do exposto, o presente trabalho, no sentido de contribuir para o processo de fortalecimento da língua Apurinã (Aruák), identifica e analisa aspectos da Política e Cultura Linguística no contexto escolar do referido grupo, consideradas como determinantes a esse processo. Às ações de fortalecimento linguístico implica um processo minucioso de compreensão da função, dos usos,

das relações entre as línguas e do que concebem e querem os falantes em relação a sua língua nativa para, então, formular estratégias voltadas ao fortalecimento e manutenção dos usos (contextos de usos) das línguas em suas comunidades. Com vistas ao entendimento desses fatores, o trabalho aqui apresentado é fundamentado no campo da Política Linguística, que, por sua vez, focaliza as práticas linguísticas, ou seja, as escolhas linguísticas dos falantes, em suas investigações.

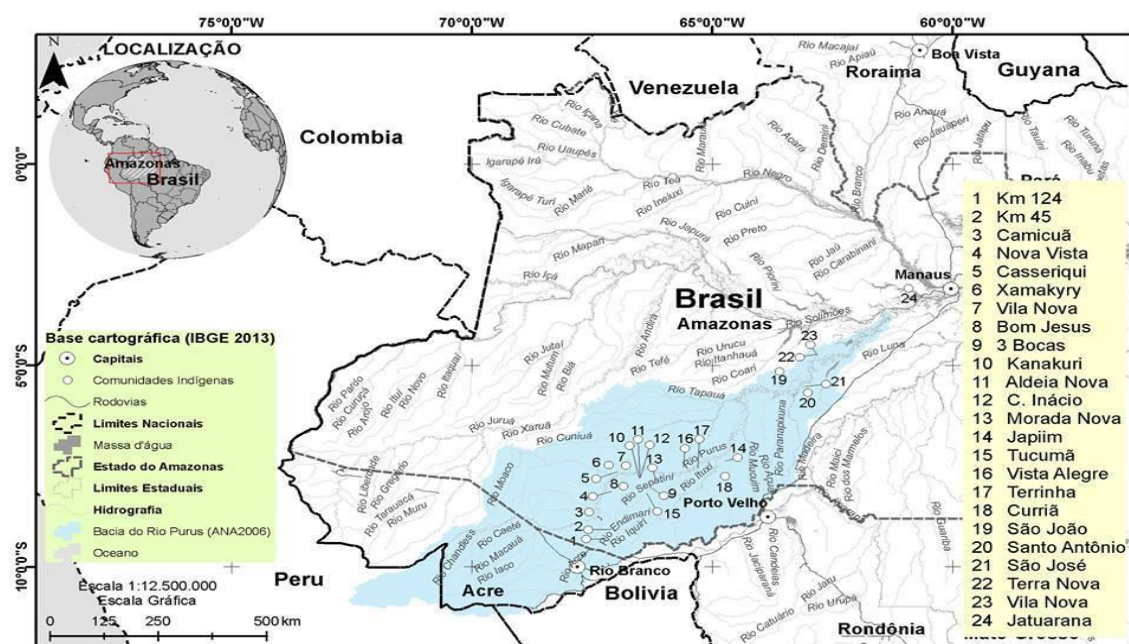
Nos estudos em Política Linguística, é fundamental o entendimento das práticas linguísticas, das relações sociais, ideologias e crenças presentes nas relações entre as línguas e as sociedades, fatores estes que Schiffman (1996) define como um sistema de regras e práticas chamado “cultura linguística”, uma vez que são tais fatores, práticas e sistema que determinam a transmissão/ensino ou não das línguas, ou seja, determinam os contextos de usos/desuso e *status* das línguas ao mesmo passo que também determinam o desenvolvimento de ações de fortalecimento linguístico (Spolsky, 2004). Portanto, as ações, estratégias e métodos para o fortalecimento de línguas devem considerar aspectos da Política e Cultura linguística que vigoram nas sociedades por serem os falantes agentes cujas práticas devem direcionar o trabalho linguístico.

A língua Apurinã, falada pela etnia de mesmo nome, encontra-se em perigo de extinção diante da predominância da língua portuguesa nas interações em suas comunidades e pela não transmissão da língua Apurinã às gerações mais jovens. Nesse contexto, professores e lideranças Apurinã, a partir de iniciativas de ensino da escrita na língua e diante das políticas educacionais de valorização das línguas e culturas indígenas, consideram o ensino da língua Apurinã na escola como importante instrumento de fortalecimento linguístico. Nesse sentido, o presente trabalho realiza um levantamento da situação atual de ensino da língua Apurinã e busca elucidar aspectos da Política e da Cultura linguística no contexto escolar Apurinã afim de contribuir para seu processo de fortalecimento.

0.1. O POVO APURINÃ

O povo Apurinã, que fala a língua de mesmo nome, pertencente à família linguística Aruák, é uma etnia indígena presente em território brasileiro, mais especificamente, em comunidades espalhadas ao longo dos afluentes do rio Purus, sudeste do Estado do Amazonas e também ao longo da rodovia 317 que liga as cidades de Rio Branco a Boca do Acre (FACUNDES, 2000). Segundo o senso demográfico do IBGE (2010)² a população indígena Apurinã consiste em aproximadamente 7 mil pessoas vivendo em 24 terras indígenas (FUNAI, 2017)³. Há, ainda, indivíduos Apurinã vivendo fora das aldeias, principalmente nas periferias das cidades de Lábrea (AM), Tapauá (AM), Boca do Acre (AM), Manacapuru (AM) e Rio Branco (AC) e também em terras de outras etnias, duas comunidades em terra Paumari (Paricá e Marahã), uma comunidade com o povo Jamamadi, uma comunidade com os Torás (Manicoré -AM) e com etnias Tupí em Rondônia (LIMA-PADOVANI, 2016). A Figura 1 apresenta a localização de algumas comunidades Apurinã:

Figura 1: Localização das comunidades Apurinã



Fonte LIMA-PADOVANI (2016)

² Censo do IBGE 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>. Acesso em maio de 2017.

³ Terras Indígenas Apurinã: <http://www.funai.gov.br/index.php/terras-indigenas-alto-purus>. Acesso em maio de 2017.

de casamento também estão relacionadas à divisão de metades; os casamentos devem ocorrer entre indivíduos pertencentes a diferentes grupos, pois o indivíduo é proibido de casar com membro pertencente a sua metade por se tratar de uma relação entre irmãos.

Lima-Padovani (2016) destaca que as regras em relação aos casamentos atualmente não vigoram mais em algumas comunidades, pois não há indivíduos elegíveis para constituir um casal. A autora afirma também que os Apurinã perderam parte de sua cultura a partir do contato com outros povos no período de comercialização da borracha. Passaram a desenvolver uma cultura semelhante à cultura tradicional cabocla, entretanto, sem abandonar alguns elementos da cultura tradicional. Vivem da coleta, da pesca e da agricultura de subsistência e, atualmente, apenas os indivíduos (e comunidades) mais tradicionais praticam as tradições, entre elas, a mastigação do Katsupary (folha de coca misturada à cinza de uma madeira específica), e o Kyynyry “xingané”, festa noturna de cantos que ocorrem em ocasiões especiais.

0.2. A LÍNGUA APURINÃ

Nesta seção apresentaremos, brevemente, informações sobre a caracterização língua Apurinã. Inicialmente destacaremos os estudos já realizados sobre a língua até os trabalhos mais atuais, em seguida comentaremos, resumidamente, os aspectos tipológicos e fonológicos da língua e, finalmente, abordaremos fatores sociolinguísticos das comunidades Apurinã.

Segundo Facundes (2000) o primeiro estudo sobre a língua Apurinã data do ano de 1894 elaborado por J. E. R. Polak, voltado para a fonologia e gramática da língua. Anos depois, em 1919, encontramos o levantamento de Koch-Grünberg relativo ao vocabulário e anotações sobre a fonologia da língua Apurinã. Nas décadas de 60 e 70 missionários linguistas ligados ao Summer Institute of Linguistics realizaram estudos sobre a língua Apurinã que incluem uma descrição preliminar de sua morfologia, fonologia e sintaxe. No entanto, Facundes revela que esses trabalhos precisavam de mais dados que pudessem fundamentar a análise lá apresentada.

Há quase 30 anos o professor Dr. Sidney Facundes vem se dedicando ao estudo da língua Apurinã. Sua Tese de Doutorado, *“The Language of the Apurinã*

People of Brazil (Maipure/Arawak” (FACUNDES, 2000), é um dos principais e mais completos trabalhos já desenvolvidos sobre a gramática da língua. A partir dos estudos de Facundes (2000), outros trabalhos foram desenvolvidos, entre eles as dissertações de Mestrado: “Aspectos Semânticos, Morfológicos e Morfosintáticos das Palavras descritivas Apurinã” (CHAGAS, 2007); “Variação em Apurinã: Aspectos Linguísticos e Fatores Condicionantes” (BARRETO, 2007); “Concepção e Elaboração de Materiais de Ensino para Povos Indígenas: O Caso Apurinã” (DUARTE, 2009) “Análise Acústica das Sílabas Tônicas de Apurinã (Aruák)” (SALLES, 2013); “Documentação de Relatos Oraís e Estabelecimento de uma Tipologia Textual Apurinã” (SOUZA, 2014); “Levantamento Sociolinguístico do Léxico da Língua Apurinã e sua Contribuição para o Conhecimento da Cultura e História Apurinã (Aruák)” (LIMA-PADOVANI, 2016); “Pupÿkarypikarawa athe. (Nós somos índios) Língua e Identidade Apurinã (Aruák): estudos baseados em relatos contemporâneos “ (COSTA, 2016); “ A posse em Apurinã: descrição de construções atributivas e predicativas em comparação com outras línguas Aruák” (FREITAS, 2017) e “e “Identidade e Práticas Interculturais na Escola Indígena na Aldeia Camicuã – Boca do Acre” (OLIVEIRA, 2018).

Foram também elaborados trabalhos de Conclusão de Curso como: “Classes nominais em Apurinã” (SOUSA, 2004); “Dicionário de Fauna e Flora Apurinã” (BRANDÃO, 2006); “Uma Proposta Preliminar de Tipologia Textual para Língua Apurinã” (CASTRO, 2006); “Variação, Mudança e o “Duplo Vocabulário” na Língua Apurinã (Aruák)” (LIMA, 2013); “Língua e Identidade Apurinã (Aruák): Análise de Relatos tradicionais” (COSTA, 2013), entre outros (LIMA-PADOVANI, 2016).

Ainda temos materiais para ensino da língua como: o livro “*Hamu Ayutsopatary iie Pupykary Sãkire*” (Escrevendo em Apurinã), voltado para a alfabetização; um livro de conversação “*Amu Asãkirewata Pupykary Sãkire*” (Vamos Conversar na Língua Apurinã); um livro com apenas atividades relacionadas ao livro de conversação, voltado para as variedades linguísticas presentes na língua; um dicionário de fauna e flora e um dicionário geral em fase de elaboração. Observaremos atentamente esses materiais didáticos mais adiante.

0.2.1. ASPECTOS TIPOLÓGICOS E FONOLÓGICOS DA LÍNGUA APURINÃ

Segundo Facundes (2000) a língua Apurinã pode ser caracterizada como polissintética, pois apresenta um sistema morfológico complexo marcado por uma grande quantidade de afixos de amplo valor semântico. A língua apresenta também operações sintáticas interligadas à morfologia, de modo que diversas funções gramaticais são, geralmente, codificadas pela morfossintaxe da língua, obedecendo regras morfológicas e sintáticas. A língua Apurinã é predominantemente aglutinante e tem a forma VO como ordem mais frequente dos termos oracionais. Apresenta também um sistema de gênero baseado na distinção gramatical masculino-feminino, um sistema de nomes marcados com base na posse alienável/inalienável e um sistema de classificação nominal que consiste em nomes que recorrem como compostos produtivos ou incorporados ao verbo.

A língua Apurinã possui trinta e cinco segmentos fonológicos: cinco vogais orais com contraste de nasalidade e prolongamento totalizando vinte segmentos (5 vogais orais breves, 5 vogais orais longas, cinco vogais nasais breves, cinco vogais nasais longas) e 15 consoantes.

Para Freitas (2017) a língua Apurinã apresenta contraste de nasalidade e prolongamento, em que figuram vogais altas, médias e baixas. Destas temos as vogais altas [i] (anterior), [ɨ] (central) e [u] (posterior); a vogal média [e]; e a baixa [a]. Algumas dessas vogais podem se realizar foneticamente de diferentes maneiras, seguindo certos padrões fonotáticos da língua Apurinã.

Quadro 1: Inventário fonológico das vogais da língua Apurinã.

	Anterior Oral/nasal	Central Oral/nasal	Posterior Oral/nasal
Alta	i i: ɨ ɨ:	ɨ i: ɨ ɨ:	u u: ɯ ɯ:
Média	e e: ẽ ẽ:		
Baixa	a a: ã ã:		

Fonte: Freitas (2017, p. 47, adaptado de Facundes, 2000)

Ainda segundo Freitas (2017) a língua Apurinã possui 15 consoantes, pois em comunicação pessoal com Facundes (2000), este tem considerado a existência do fonema /c/, representado graficamente por “th”, realizado como oclusiva palatal surda, diferentemente que havia apresentado em trabalhos até

2000, em somente 14 consoantes eram apresentadas. Freitas ainda registra outro dado atualizado nos estudos de Facundes, ao invés de adotar o símbolo /w/ (correspondente à aproximante velar na tabela do IPA), utiliza /w/ (aproximante lábio-velar sonora), uma vez que tal som é considerado, pela autora, mais próximo ao que ocorre na língua.

Quadro 2: Inventário fonológico das consoantes da língua Apurinã

Ponto Modo	Labial	Alveolar	Palatal	Velar	Glotal
Oclusiva	p	T	C	K	
Nasal	m	n	ɲ		
Tepe		r			
Fricativa		s	ʃ		H
Africada		ts	tʃ		
Aproximante	w		J		

Fonte: Freitas (2017, p. 48, adaptado de Facundes, 2000)

Freitas (2017) ainda apresenta um quadro que reúne as representações fonológicas, ortográficas e possíveis realizações fonéticas das vogais e consoantes Apurinã com base em Facundes (2000).

Quadro 3: Quadro com as representações fonológicas, ortográficas e possíveis realizações fonéticas.

Consoantes		
Representação Fonológica	Ortografia	Possíveis realizações fonéticas
/p/	P	[p, b]
/t/	T	[t, d]
/k/	K	[k, g]
/m/	M	[m]
/n/	N	[n]
/ɲ/	NH	[ɲ]
/s/	S	[s]
/r/	R	[r]
/ʃ/	S	[ʃ]
/tʃ/	Tx	[tʃ]

/ts/	Ts	[ts]
/c/	Th	[c]
/h/	H	[h, ø]
/w/	W	[w]
/j/	I	[j]
VOGAIS		
/i/, /ĩ/, /i:/, /ĩ:/	I, Ī, II, ĪĪ	[i, ɪ] / [ĩ] / [i:] / [ĩ:]
/ɨ/, /ĩ/, /i:/, /ĩ:/	Y, Ÿ, YY, ŸY	[ɨ] / [ĩ] / [i:] / [y:]
/u/, /ũ/, /u:/, /ũ:/	U, Ũ, UU, ŨU	[u, ʊ, o] / [ũ, õ] / [u:, o:] / [ũ:, õ:]
/e/, /ê/, /e:/, /ê:/	E, Ê, EE, ÊE	[e, ε] / [ê] / [e:] / [ê:]
/a/, /ã/, /a:/, /ã:/	A, Ã, AA, ÃA	[a] / [ã] / [a:] / [ã:]

As representações foram atualizadas de acordo com os novos padrões estabelecidos por Facundes e sua equipe de pesquisa e, a partir dessa atualização, foram elaborados os materiais didáticos mais recentes voltados para o ensino da língua Apurinã.

0.2.2. CONTEXTO SOCIOLINGUÍSTICO DO POVO APURINÃ

De acordo com Lima-Padovani (2016) a língua Apurinã é falada por possivelmente 30% de sua população com diferentes graus de fluência. Parte dos Apurinã é bilíngue em diferentes graus; algumas comunidades usam quase que exclusivamente o português, e uma minoria utiliza a língua Apurinã em suas interações diárias. Os idosos são os que mais falam na língua indígena, que, em geral, já não é mais transmitida às crianças. Tais fatores caracterizam a língua Apurinã como uma língua minoritária ameaçada de extinção, resultado de um processo histórico de contato com a cultura não indígena.

Lima-Padovani (2016) classifica as diferentes realidades sociolinguísticas desse povo em quatro grupos: (i) grupos majoritariamente monolíngues em Apurinã; (ii) grupos bilíngues em que a língua Apurinã ainda é produtiva, sendo usada nas atividades diárias, nas reuniões internas da aldeia e nos rituais; (iii) grupos em que o Apurinã é usado somente pelos mais velhos; (iv) grupos em que língua Apurinã foi praticamente substituída pela língua portuguesa, sendo

que a maioria ou até todas as pessoas pertencentes a tais grupos não conhecem quase nada de sua língua nativa.

Ainda de acordo com a autora o atual contexto sociolinguístico do povo Apurinã é reflexo de sua história, sua sobrevivência na floresta e seus conflitos internos, bem como da ocupação de seus territórios por não-índios desde o período de exploração da borracha. O contato entre indígenas e não-índios foi fortemente marcado pela exploração e pela violência. Nesse contexto os Apurinã foram perseguidos e proibidos de falarem sua língua nativa, gerando um sentimento de desvalorização da identidade Apurinã e processos de mudança linguística em que a língua Apurinã foi substituída pela língua portuguesa.

Segundo Lima-Padovani (2016), iniciativas de estímulo ao uso da língua Apurinã têm ocorrido. Entre essas iniciativas o projeto “Eu Sou Bilíngue Intercultural” tem o objetivo de revitalizar a língua e a cultura indígena; no entanto, as atividades desse projeto não alcançam as comunidades em razão de acontecer na cidade de Lábrea e não nas terras indígenas, restringindo a participação aos indígenas que moram na cidade ou em sua vizinhança.

O projeto “Eu Sou Bilíngue Intercultural” é uma iniciativa do povo Paumari, que vive na mesma região que os Apurinã, e que se estendeu aos Apurinã. As atividades de ensino das línguas indígenas ocorrem desde 2011 com o apoio da FUNAI – Lábrea e FOCIMP (Federação das Organizações e Comunidades Indígenas do Médio Purus) e nos anos seguintes estabeleceram parcerias com SEMED- Lábrea (Secretaria de Municipal de Educação). Vale ressaltar que anterior à essa iniciativa dos indígenas, oficinas de ensino da língua já eram realizadas pelo professor Sidney Facundes, principal estudioso da língua, e tiveram início logo depois na finalização de sua tese de doutorado, que consiste em uma gramática da língua Apurinã. Na próxima seção descreveremos o processo de elaboração dos materiais didáticos e o início das oficinas e as atividades atuais de ensino da língua.

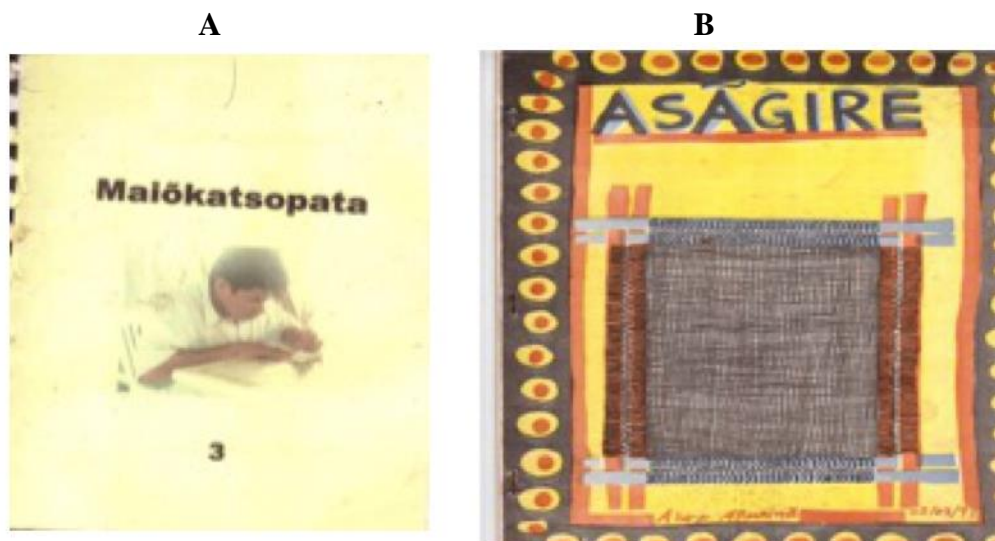
0.2.3. MATERIAIS DIDÁTICOS APURINÃ E OFICINAS DE ENSINO DA LÍNGUA

Atualmente temos os seguintes materiais didáticos para o ensino da língua Apurinã: um livro voltado para a alfabetização “*Hamu Ayutsopatary iie Pupykary Sãkire*” (Escrevendo em Apurinã); um livro de conversação “*Amu Asãkirewata Pupykary Sãkire*” (Vamos Conversar na Língua Apurinã); com apenas atividades relacionadas ao livro de conversação; um dicionário de fauna e flora e um dicionário geral em fase de elaboração. Todos os materiais didáticos foram elaborados pelo professor Sidney Facundes e seus alunos.

De acordo com Facundes et al. (no prelo) a primeira tentativa de produção de materiais didáticos para ensino da língua Apurinã ocorreu na década de 70 pelo missionário linguista Wilbur Pickering, que era vinculado ao Summer Linguistic Institute (SIL), quando elaborou materiais para a alfabetização na língua. Posterior a esse trabalho, os missionários, também ligados ao SIL, Kathie Aberdor e Judith King, continuaram o ensino da escrita em Apurinã, no entanto, mais voltados aos objetivos da evangelização religiosa que para a manutenção da língua Apurinã. Porém, embora a manutenção da língua Apurinã não fosse o foco, a utilização da língua como instrumento de conversão religiosa contribuiu para a manutenção da língua nas comunidades em que atuaram esses missionários, mesmo diante dos conflitos estabelecidos entre convertidos e não-convertidos e das mudanças de suas visões cosmológicas do universo. Em consequência disso encontramos indivíduos fluentes na língua, mas que desconhecem as narrativas mais importantes da tradição oral Apurinã.

Facundes et al. (no prelo) destaca que no ano de 1993 a organização não-governamental Comissão Pró-Índio de Rio Branco - Acre produziu um livreto, intitulado “*Asãgire*” (nossa linguagem), voltado para a introdução da escrita em Apurinã, e tinha como objetivo a valorização da língua e cultura Apurinã. Porém, os indivíduos que forneceram os dados para a elaboração desse livreto não eram falantes fluentes de Apurinã, em consequência disso ocorreram problemas com o conteúdo do material que levaram à rejeição pelas comunidades Apurinã. As comunidades argumentavam que o que estava escrito no material não representava corretamente a maneira como falavam, uma vez que questionavam o uso de duas letras para sons que eram consideravam iguais.

Figura 3: (A) material para alfabetização elaborado por missionários e (B) Livro da Comissão Pró-Índio “Asãgire” (Nossa linguagem).

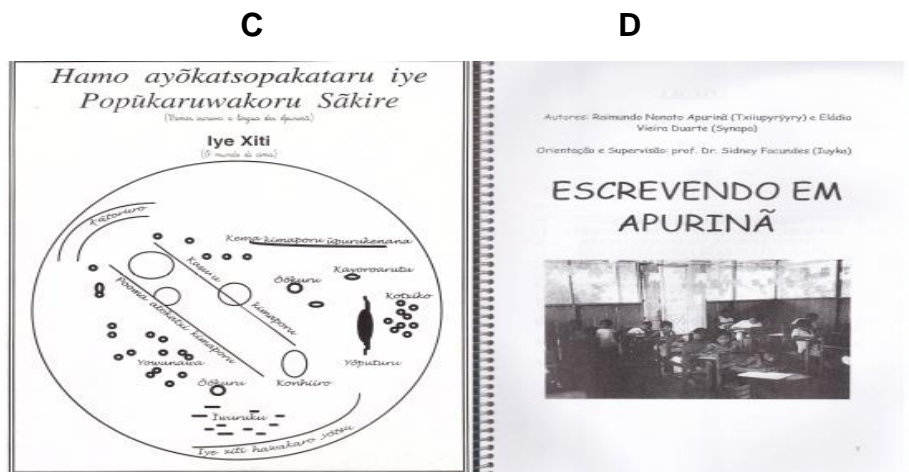


Fonte: Facundes et al. (no prelo)

Em 1990, em seus primeiros contatos com lideranças Apurinã, Facundes iniciou seu estudo linguístico sobre língua Apurinã com vistas a contribuir para a manutenção e fortalecimento da língua. Após suas primeiras viagens, uma nova ortografia foi proposta e implementada no primeiro material elaborado pelo referido estudioso, intitulado “Hamo Ayökatsopatary iie Popükary Säkire” (Vamos escrever em Apurinã). A ortografia utilizada no livro foi baseada no sistema fonológico da língua Apurinã e com o uso das letras do português. O primeiro material elaborado por Facundes teve o objetivo de promover a aprendizagem da escrita sem o auxílio de professores/instrutores, pois naquela época o interesse em aprender a língua era baixo, principalmente pelos indivíduos mais jovens.

Com crescimento desse interesse, houve a necessidade de elaboração de mais materiais para ensino da língua. Na tentativa de suprir essa demanda, Facundes, juntamente com sua equipe de pesquisa da Universidade Federal do Pará – UFPA, campus Belém, deram início a concepção e elaboração de mais materiais didáticos da escrita da língua Apurinã que pudessem ser utilizados pelos Apurinã em sala de aula. Desses esforços temos o livro “escrevendo em Apurinã” concebido em 2009.

Figura 4: (C) primeiro livro elaborado por Facundes para ensino da escrita Apurinã “Hamo Ayōkatsopatary iie Popūkary Sākire” (Vamos escrever em Apurinã) e (D) livro “escrevendo em Apurinã”, voltado para a alfabetização na língua.

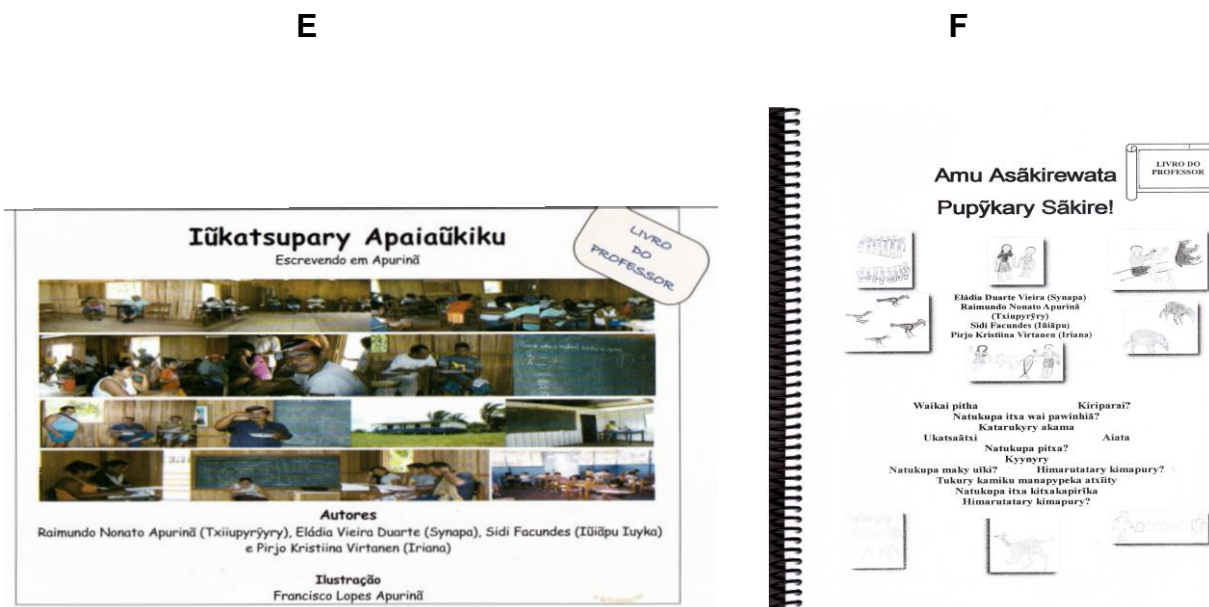


Fonte: Facundes et al (no prelo)

Facundes et al (no prelo) afirma que posteriormente a utilização desses materiais mencionados nas comunidades foi possível identificar aspectos relativos a variações na língua Apurinã, o que raramente eram motivo de reflexão em interações cotidianas; no entanto quando essas variações passaram a ser representadas na escrita, os falantes passaram refletir e observar criticamente as variedades na língua Apurinã distintas da sua. Portanto, a questão da variação na língua é uma questão importante que emergiu da demanda por materiais didáticos para diferentes variedades em comunidades distintas, uma vez que tais materiais inicialmente contemplavam apenas uma das diversas variedades da língua Apurinã.

Outra questão importante corresponde às dificuldades dos professores, que atuam nas comunidades, na utilização dos materiais didáticos em sala de aula, pois tais professores não tinham instrução necessária para tanto. Para atender essas demandas, foram produzidos novos materiais didáticos, como: “Hamo Ayutsopatary iie Pupykary Sākire” (Escrevendo em Apurinã), voltado para a alfabetização e um livro de conversação “Amu Asākirewata Pupykary Sākire” (Vamos Conversar na Língua Apurinã), que incluem atividades e instruções específicas sobre o ensino da língua Apurinã, como também questões de variação da língua.

Figura 5: Materiais didáticos (E) “Hamu Ayutsopatary iie Pupykary Säkire” (Escrevendo em Apurinã) e (F) “Amu Asäkirewata Pupykary Säkire” (Vamos Conversar na Língua Apurinã).



Para os autores, no processo de utilização desses novos materiais didáticos e em discussão com os professores das comunidades Apurinã foi possível constatar que era impossível que materiais didáticos pudessem substituir a capacitação presencial, principalmente em comunidades em que a língua Apurinã era pouco falada e quase que já substituída pelo português. Nesse contexto, os Apurinã reforçaram a necessidade de instrução presencial adequada para a utilização dos materiais didáticos. No estágio atual de estudo e ensino da língua Apurinã as oficinas de ensino da língua, organizadas por Facundes e sua equipe, focalizam professores e falantes de Apurinã e têm sido realizadas em comunidades diferentes.

Nas oficinas são discutidos, com os falantes, os conteúdos dos materiais didáticos, bem como estratégias para o ensino da língua. Apesar do empenho no desenvolvimento desses materiais didáticos e na realização das oficinas, nenhum dos materiais foi publicado pela Secretaria de Educação do município de Lábrea - SEMED devido à falta de recursos financeiros. No entanto, eles foram informalmente reproduzidos e distribuídos para algumas comunidades de Pauni e Lábrea – AM. Lima-Padovani (2016) destaca a atitude positiva dos participantes às discussões ocorridas nas oficinas em relação aos usos de sua língua. Essa atitude permite perceber que a língua Apurinã passa a ter um *status* social mais elevado dentro da sociedade Apurinã.

Sobre o processo de elaboração desses materiais é importante salientar que, primeiramente, foi tomado como base o *status* da língua Apurinã para suas comunidades. Para Lima-Padovani et al. (no prelo) na maioria das comunidades predomina o uso da língua portuguesa; a língua Apurinã, por sua vez, é considerada língua do povo, a língua de origem, mas não do indivíduo que utiliza a língua portuguesa em suas interações diárias. Nesse contexto, o português é L1 na maioria das comunidades. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem do Apurinã considera o português como língua de instrução, ao menos em estágio inicial, e segue as orientações metodológicas de ensino de L2. Em todos os processos de elaboração dos materiais didáticos a participação de falantes de Apurinã foi fundamental. Foram considerados aspectos metodológicos de ensino não-indígena e indígena, seguindo as observações desses falantes.

Facundes, em comunicação pessoal, revela que as oficinas de ensino da escrita em Apurinã acontecem desde a década de 90 após a definição de sua proposta de alfabeto para a língua, nas fases iniciais do seu estudo sobre a gramática da língua Apurinã. No decorrer dos avanços dos estudos e elaboração dos materiais didáticos foi observado um crescimento no interesse dos indivíduos em aprender e ensinar a língua por parte das lideranças e professores das comunidades. É nesse contexto, das iniciativas de revitalização da língua, e a partir das políticas de educação intercultural e bilíngue que as comunidades Apurinã passam a reivindicar o ensino da língua de seu povo nas escolas com o objetivo de fortalecê-la.

Pudemos constatar que a língua e a cultura Apurinã possuem diversos e importantes trabalhos e que estes vêm sendo utilizados para a elaboração de materiais didáticos para ensino da língua. A concepção desses materiais leva em consideração as variações da língua Apurinã e aspectos da cultura e comportamento de seu grupo, o que tem sido positivo para o fortalecimento da língua. Nesse processo a escola e a sala de aula são consideradas, pelas comunidades Apurinã, como meio para o fortalecimento de sua língua e cultura, visto sua condição de enfraquecimento. Nesse sentido, buscamos verificar e compreender de que forma, com quais objetivos e sentidos, o ensino da língua deve ocorrer segundo professores e demais indivíduos envolvidos nos processos educacionais das comunidades Apurinã. Na próxima seção temos algumas informações sobre o contexto escolar das comunidades Apurinã e

informações sobre a história da educação para indígenas no município de Lábrea que atende às comunidades Apurinã próximas.

0.3. A ESCOLA NAS COMUNIDADES APURINÃ E A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE LÁBREA – AM

As informações desta seção foram repassadas pela Secretaria Municipal de Educação do município de Lábrea, como também coletadas na II Conferência de Educação das Comunidades Educativas Indígenas no município de Lábrea – AM e durante as entrevistas realizadas com professores indígenas Apurinã.

Em circunstâncias semelhantes a diversas outras etnias indígenas brasileiras, as escolas das comunidades Apurinã, segundo os professores das comunidades, funcionam em condições precárias. *“As vezes a gente nem pode chamar de escola. É quatro pau fincado!”*, disse um professor Apurinã. As necessidades começam na estrutura física, passam pela organização política e curricular, gestão, de modo geral, e chegam às formações para ensino específico. A educação escolar indígena Apurinã diferenciada, específica, comunitária e bilíngue ainda não é realidade. Apesar de alguns avanços, há ainda um longo processo de articulação e estruturação para que o povo tenha, ao menos em princípio, uma educação escolar indígena que contemple seus anseios escolares.

De acordo com o texto⁴ apresentado pelo professor João Baiano, um dos mais antigos professores Apurinã, sobre a história da educação para povos indígenas no município de Lábrea, durante a II Conferência de Educação das Comunidades Educativas Indígena no município de Lábrea – AM, afirma que foi no ano de 1999 que as escolas começaram a funcionar em algumas aldeias no município de Lábrea-AM. Segundo o Programa de Educação Indígena (em processo de aprovação), com a municipalização da Educação Escolar Indígena foi criada a Coordenação de Educação Indígena vinculada à SEMED (Secretaria Municipal de Educação), no Município de Lábrea, que até 2009 era assumida por não indígenas. A partir de 2010 coordenadores indígenas participam do trabalho.

⁴ O texto sobre a história da educação indígena no município de Lábrea apresentado pertence a Federação das Organizações e Comunidades Indígenas do Médio Purus – FOCIMP. Foi elaborado pelos professores indígenas Apurinã e lideranças comunitárias.

Ainda de acordo com Programa de Educação Indígena, com a necessidade de formação para os professores, no ano de 2001 teve início o projeto Pirayawara que oferece formação no magistério para professores indígenas e sua primeira turma concluiu o curso somente no ano de 2013. Em 2009 o curso de Pedagogia Intercultural atendeu alguns professores que se formaram em 2014.

Segundo a coordenação de Educação Indígena (SEMED- Lábrea), as escolas Apurinã obedecem às orientações curriculares da Educação Rural. Ainda estão sendo elaborados o Programa de Educação Indígena do Município, Currículos, Calendários e Projetos Político Pedagógicos específicos para atender as necessidades das comunidades Apurinã e demais etnias presentes no município de Lábrea. As escolas Apurinã atendem do 1º ao 5º ano; não existe atendimento pré-escolar para crianças menores de 6 anos e funcionam com turmas multisseriadas. Os professores são escolhidos, geralmente, pela comunidade e, em poucos casos, uma comunidade tem mais de um professor.

As comunidades Apurinã estão num momento de luta pela garantia dos seus direitos à uma educação específica aos seus contextos sociais e linguísticos. De acordo com os professores a partir do engajamento político das comunidades e dos cursos de formação para professores indígenas, as reivindicações junto à SEMED- Lábrea foram revigoradas. Para os professores é preciso empenho da secretaria de educação no sentido de oferecer, principalmente, orientação para as definições curriculares e organizacionais das escolas no processo de elaboração dos instrumentos estruturantes (Projeto Político Pedagógico e Currículo) da educação indígena intercultural, diferenciada e bilíngue que almejam.

As informações apresentadas até aqui constituem um breve panorama do contexto sociolinguístico e educacional do povo Apurinã. Tais informações são fundamentais para os direcionamentos desta pesquisa, uma vez que observaremos aspectos da política linguística dentro do contexto educacional escolar das comunidades Apurinã.

0.4. SOBRE OS OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo principal da pesquisa consiste em contribuir para o processo de fortalecimento da língua Apurinã. Desse modo, apresenta o levantamento da situação atual de ensino da língua tradicional, e toma o contexto escolar do povo Apurinã como campo de investigação para a identificação, descrição e análise dos aspectos da Política e da Cultura Linguística presentes ou potencialmente pertinentes a esse ambiente.

A verificação das iniciativas de ensino da língua e dos fatores da política e da cultura linguística determinantes a esses processos tem o objetivo de contribuir para a valorização, fortalecimento e consequente manutenção da língua Apurinã em contexto escolar, uma vez que a educação escolar é considerada, por professores e lideranças Apurinã, como meio importante para o fortalecimento de sua língua e cultura. No entanto, é fundamental a toda ação de manutenção e fortalecimento linguístico a observação e compreensão de fatores sociolinguísticos e educacionais, uma vez que, para que estas sejam eficientes, é necessário partir do que pensam e buscam os indivíduos do grupo em questão para em relação às suas línguas.

Portanto, os aspectos da política linguística e da cultura linguística Apurinã apresentados nesta pesquisa visam beneficiar as ações de fortalecimento da língua, principalmente o processo de articulação do ensino formal da língua Apurinã nas escolas das comunidades.

0.6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem como instrumento metodológico a Pesquisa-Ação aplicada aos estudos em Política Linguística. Até o presente momento métodos de pesquisa em Política Linguística são considerados incipientes. No entanto, a Pesquisa-Ação aplicada às investigações em Política Linguística definida por Johnson (2013) se mostra eficiente aos objetivos do trabalho por considerar as relações sociais, ideologias e fatores sociolinguísticos presentes no contexto escolar como determinantes na criação e interpretação de políticas linguísticas.

A pesquisa se divide em três etapas: pesquisa bibliográfica, viagem ao campo para coleta de dados, e análise dos dados. Apresentaremos detalhadamente as três etapas da pesquisa no decorrer desta seção.

0.6.1. PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Iniciamos a primeira fase da pesquisa com um levantamento e revisão dos estudos sobre a língua Apurinã realizados por Facundes e seus alunos, com o objetivo de conhecer o momento atual dos estudos da língua; em seguida, aprofundamo-nos acerca da situação sociolinguística do grupo Apurinã e, ainda, buscamos compreender os processos de elaboração e aplicação dos materiais didáticos para o ensino da língua. Feito isso, iniciamos a fase de aprofundamento do referencial teórico relativo à abordagem definida para o trabalho. Nessa fase, nos voltamos para a teoria de Política Linguística na concepção de Bernard Spolsky, que nos apresenta um estudo dos componentes das políticas linguísticas (regras manifestas nas práticas linguísticas) que nos permitem compreender as relações entre as escolhas linguística e as crenças e ideologias onde são forjadas, e ainda, permitem compreender como esses fatores determinam processos de mudança linguística, bem como também determinam processos de ensino de línguas.

Os estudos de Spolsky (2004) ainda são fundamentais ao trabalho, pois oferecem pressupostos para a compreensão das políticas linguísticas no contexto escolar. Pois, sua teoria é fundamentada na concepção de domínios, situações de interação específica, em que os componentes das políticas linguísticas exercem forças dentro e fora deles. Nesse sentido, o domínio escolar é considerado complexo por neles estarem envolvidas diversas ideologias e práticas dos participantes nos processos de mudança de comportamento linguístico típico desse domínio. Os estudos de Spolsky nos proporcionam um entendimento importante para a identificação dos fatores envolvidos nas práticas linguísticas e a respeito das políticas linguísticas no contexto escolar.

Os estudos de Elana Shohamy (2006), por sua vez, acrescentam ao trabalho uma reflexão sobre os mecanismos de consolidação de políticas linguísticas, ou seja, voltados para mudanças de comportamentos linguísticos, a exemplo dos materiais didáticos para ensino de línguas. Esta concepção nos permite compreender as idealizações e fatores de relevância acerca dos materiais didáticos para ensino da língua Apurinã no contexto do ensino formal.

Os pressupostos de David Johnson (2013) também são voltados, principalmente, para as relações dos agentes envolvidos nos processos relativos

às políticas linguísticas e têm em seus estudos o professor como agente de políticas linguísticas, uma vez que atuam em processos de mudança linguísticas. Os estudos de Johnson também incluem a Pesquisa-Ação como método de investigação em política linguística considerado para este trabalho.

Tais estudos são as bases teóricas definidas para esta pesquisa por serem fundamentadas nas práticas linguísticas, que é foco determinante para o objetivo do presente trabalho, uma vez que se interessa por fatores do contexto sociolinguístico das escolas e comunidades Apurinã, consideradas decisivas no processo de fortalecimento linguístico.

0.6.1.2. VIAGEM A CAMPO E COLETA DE DADOS

A coleta de dados teve como participantes principais professores indígenas Apurinã. A pesquisa centrou-se no domínio escolar em razão de este ser um dos fatores relacionados à vitalidade da língua constatados na pesquisa bibliográfica a respeito dos trabalhos de documentação da língua Apurinã, assim como nas informações socioculturais do próprio povo Apurinã. Conforme foi mencionado acima, a língua Apurinã, em geral, não é transmitida como primeira língua para a população mais jovem, seus falantes correspondem a menos de um terço de sua população total, com variados graus de proficiência.

A escola seria, portanto, espaço importante para a valorização e fortalecimento da língua Apurinã, uma vez que o ensino da língua no domínio escolar busca influenciar o uso da língua nas interações diárias dos indivíduos. No contexto de ensino da língua Apurinã das escolas, professores (e demais responsáveis pela gestão escolar) exercem papel importante, pois são agentes articuladores e mediadores no ensino da língua. Os professores enquanto moradores das comunidades podem fornecer informações a respeito dos usos da língua, das atitudes em relação a questões de interesse na aprendizagem da língua, bem como em relação às necessidades escolares e especificamente ao ensino da língua. Ainda que seja verdade que não se aprende, nem tampouco se mantém, uma língua somente a partir do trabalho com ela na escola, a escola é, no entanto, importante na construção de atitudes linguísticas que operam nas interações linguística cotidianas.

A primeira coleta de dados foi realizada em dois momentos, nos meses de março e setembro de 2017. A primeira coleta ocorreu durante a II Conferência

de Educação das Comunidades Educativas Indígena no município de Lábrea – AM, no período de 22 a 24 de março de 2017, orientada pelo questionário correspondente ao **Quadro 1**; teve como objetivo verificar as iniciativas de ensino da língua, obter informações sobre as escolas nas comunidades Apurinã, usos da língua, instrumentos que facilitariam o ensino e as principais dificuldades para o ensino da língua. Além dessas informações relacionadas ao contexto educacional e sociolinguístico, buscamos informações sobre o perfil dos professores e sua formação profissional, fatores estes que, como será mostrado, são importantes para a interpretação dos dados, pois a experiência em sala de aula e formação pedagógica estão relacionadas às práticas dos professores Apurinã.

Os questionários elaborados, para a primeira e segunda coleta de dados, foram utilizados para conduzir as entrevistas com professores indígenas Apurinã. Nesse sentido realizamos as coletas de dados individualmente com cada participante.

Quadro 4: Questionário da primeira coleta de dados

Universidade Federal do Pará**Programa de Pós-graduação em Letras – Linguística**

Pesquisa: Nome: _____ idade: _____ formação: _____ tempo de atuação: _____ é falante da língua? _____

1- Quem fala a língua na sua comunidade?

Apenas os mais velhos ()

Adultos e os mais velhos ()

Mais velhos, adultos, jovens ()

Mais velhos, adultos, jovens e crianças ()

Não falamos na língua ()

Outros:

2- Em que situações (na escola, na conversa com os mais velhos, nas atividades do trabalho) se fala Apurinã na sua comunidade?

3- Com que idade as crianças começam a estudar?

4- Como são organizadas as turmas na escola (multisseriado ou ciclo/série)? Que currículo (calendário, conteúdos) a escola segue?

5- Se forem turmas multisseriadas (com alunos de várias séries na mesma sala), o que você acha que é bom ou ruim nessa forma de as turmas serem organizadas?

6- Na sua comunidade, as pessoas que não falam a língua têm vontade de aprender (os mais novos querem aprender)?

- 7- Quais os principais problemas para se ensinar a língua Apurinã?
() Falta de materiais, livros, oficinas, que ajudem nesse trabalho;
() Os alunos não estão muito interessados em aprender Apurinã, só português;
() Onde os alunos vivem, as pessoas não falam mais a língua Apurinã;
() A escrita em Apurinã não é usada fora da escola, aí fica difícil pro aluno lembrar no dia a dia as coisas sobre a língua Apurinã que ele aprende em sala de aula.

Outros: _____

- 8- O que você acha que pode ser feito para ajudar no ensino da língua Apurinã e para ajudar a resolver as dificuldades que vimos acima?
- 9- Você, professor, tenta fazer na sala de aula, com seus alunos, aquilo que aprendeu nas oficinas de ensino da língua Apurinã – e em outras atividades de formação? Se tenta, quais as suas dificuldades? Você adapta o que aprende nas oficinas para ensinar aos alunos?
- 10- Você sabe se são feitas atividades para manter a cultura, as tradições dos Apurinã? por exemplo, eventos que falem sobre a importância da língua, dos costumes?
- 11- Qual a importância de um documento que reúne bases (conteúdos, direcionamentos e objetivos) para a escola de sua comunidade? Facilitaria o ensino? Como?
- 12- Qual a importância do ensino formal da língua Apurinã para a comunidade? (ensino da língua como disciplina na escola)

Na segunda viagem para coleta de dados realizada de 10 a 19 de setembro de 2017, utilizamos o Questionário. Este teve o objetivo de obter informações mais específicas sobre a função do ensino da língua no contexto escolar. Reúne questões voltadas para a compreensão das relações de importância e ensino das línguas nas escolas das comunidades Apurinã, como também são voltadas para a cultura na escola e como concebem o ensino de

Quadro 5: Questionário utilizado para a segunda coleta de dados suas tradições. Temos ainda o objetivo de melhor observar as preocupações dos professores em relação à situação de enfraquecimento de sua língua nativa.

**Universidade Federal do Pará
Programa de Pós-graduação em Letras – Linguística**

Pesquisa:

Nome: _____ formação: _____ comunidade: _____

1. Qual a importância dos modos de vida, conhecimentos e língua estarem presentes nas escolas?
2. Qual o objetivo/finalidade de a escolas indígenas Apurinã trabalharem com a língua Apurinã e com a língua Portuguesa?
3. A língua Apurinã e língua portuguesa deveriam ter o mesmo espaço na escola? A mesma carga horária?
4. Você já teve uma experiência com o ensino a Língua Apurinã na escola? Se já teve, como foram as atividades? Trabalhou com tradução? Com pequenos textos? Alfabeto?
5. Trabalhar palavras em Apurinã e a tradução; exercício de pequenas conversas e o com alfabeto as crianças aprendem a língua? Quais outras formas seriam possíveis?
6. Os modos de vidas, conhecimentos e tradições devem ser ensinados como? Em relação/junto com o conhecimento geral? Como você pensaria esse ensino?

No segundo momento da coleta de dados foram realizadas atividades de reflexão e análise da situação de ensino da língua Apurinã, assim como sobre a configuração atual das escolas na aldeia Apurinã e suas dificuldades. As atividades foram realizadas na Universidade do Estado do Amazonas, onde

professores Apurinã estavam em formação acadêmica e serão detalhadas mais adiante, pois são fatores importantes para a análise de como os professores e demais responsáveis pela gestão escolar indígena idealizam a educação escolar indígena Apurinã. O desenvolvimento dessas atividades contou com a mediação da SEMED- Lábrea e do Conselho Indigenista Missionário – CIMI/Lábrea.

A coordenação de educação indígena da SEMED-Lábrea solicitou nossa participação nas reuniões para orientação do Projeto Político Pedagógico desde a primeira viagem para coleta de dados. Nesse contexto percebemos que a elaboração do referido documento era uma preocupação da SEMED-Lábrea diante das pressões das comunidades indígenas atendidas para a construção de uma educação escolar indígena que atenda às suas demandas específicas. As atividades colaborativas contribuíram de forma significativa para a compreensão da situação de enfraquecimento da língua e da cultura Apurinã, bem como clarificam os objetivos e função do ensino da língua Apurinã nas escolas.

Nessas atividades foram apresentadas informações coletadas na primeira viagem a campo sobre o contexto das escolas e a situação de ensino da língua. Apresentamos também os materiais didáticos para o ensino da língua Apurinã, são estes: O alfabeto da língua; o livro de alfabetização *Hamu Ayutsopatary iie Pupykary Sãkire* (Escrevendo em Apurinã) e o livro de conversação *Amu Asãkirewata Pupykary Sãkire* (Vamos Conversar na Língua Apurinã). Durante as atividades pudemos observar melhor os fatores preocupação de professores e lideranças indígenas Apurinã em relação à situação da educação escolar indígena oferecida a eles, suas insatisfações e reivindicações a respeito de suas línguas e culturas, bem como aprofundar o entendimento acerca dos objetivos de funções do ensino da língua Apurinã nas escolas nas discussões e interações com os professores indígenas Apurinã.

0.6.1.2.3. ANÁLISE DE DADOS

As análises dos dados ocorreram em dois momentos. No primeiro momento, a organização das informações correspondentes à situação atual de ensino da língua que contempla o perfil dos professores, à organização das escolas nas comunidades Apurinã e ao ensino da língua Apurinã. O segundo momento de análise dos dados tem o objetivo de organizar informações sobre os objetivos e função do ensino da língua na escola e fatores relativos à forma de ensinar a língua. Posteriormente a isso nos voltamos para identificar, descrever e analisar aspectos da política linguística estabelecida no contexto escolar Apurinã, bem como das ideologias criadoras dessas políticas que correspondem aos aspectos da Cultura Linguística.

Identificamos cinco fatores relacionados aos aspectos da política e da cultura linguística no contexto escolar Apurinã, sendo estas: 1- a gestão da língua Apurinã no processo de seu enfraquecimento na concepção dos professores indígenas Apurinã; 2- o uso restrito da língua Apurinã e sua relação com o surgimento de novas práticas e ideologias que corroboram com enfraquecimento e desvalorização da língua Apurinã; 3 – os objetivos e função do ensino da língua Apurinã nas escolas estão relacionados à ampliação do conhecimento da língua e sua valorização pelos demais domínios das comunidades; 4 - a questão da “legalização” da educação escolar indígena Apurinã seria uma interpretação local das políticas educacionais – linguísticas - estabelecida em nível macro (nível do governo); e 5 – os materiais didáticos são considerados pelos professores como instrumento de valorização da língua e, assim, instrumentos de mudança de comportamento linguístico.

Ao processo de fortalecimento da língua Apurinã os fatores acima apresentados constituem direcionamentos importantes. Pois, apontam preocupações, interpretações, objetivos e função do ensino da língua a partir da concepção de agentes fundamentais ao processo – no caso, os professores indígenas Apurinã. Neste sentido, as reflexões presentes no trabalho podem constituir orientações para a condução das atividades para a valorização e fortalecimento da língua Apurinã em suas comunidades.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - A POLÍTICA LINGUÍSTICA E SUAS RELAÇÕES COM O FORTALECIMENTO LINGUÍSTICO

As discussões de aspectos referentes ao campo de interesse da Política Linguística já aconteciam desde a consolidação da Sociolinguística. A Sociolinguística firmou-se a partir de 1960 nos Estados Unidos e é concebida como uma ciência que estuda a língua em seu uso real, por considerar as relações entre a estrutura linguística e seus aspectos socioculturais no contexto da produção linguística (CEZARIO E VOTRE, 2009). E são nesses elementos externos à língua, nas relações entre língua e sociedade, que a Política Linguística encontra suas bases fundadoras.

Afastando-se das concepções saussurianas e da gramática gerativa, a Sociolinguística considera que a linguagem humana se caracteriza pela constante variação e mudança linguística, entendendo que as variações linguísticas estão correlacionadas a diferentes fatores sociais. Logo, a língua não seria um sistema fundamentalmente homogêneo, mas heterogêneo ordenado, ou seja, um sistema que, dentre os elementos que o constituem, possui elementos variáveis (WEINREICH, LABOV E HERZOG, 2006 [1968]: 105 -107 *apud* VIOTTE, 2013).

Os elementos variáveis, por sua vez, são forjados nas relações entre a estrutura e os fatores socioculturais, pois a variação não ocorre livremente e, desse modo, as análises linguísticas devem considerar tais relações a fim de depreender quais fatores fundamentam os fenômenos de variação. Bright (1974) afirma que cabe à Sociolinguística a tarefa de demonstrar a covariação sistemática das variações linguísticas e sociais. Determinada sua tarefa, a Sociolinguística estabelece a diversidade linguística como seu objeto de investigação, buscando entender as relações entre língua e sociedade em diferentes dimensões.

Suas análises devem ir além do campo estritamente linguístico, como enfatiza Chagas (2010), ao referir-se às considerações de Labov acerca da variação e da mudança linguística, mostrando que o trabalho de análise das línguas, em relação aos princípios da Sociolinguística, não deve ater-se somente ao campo linguístico, pois quando se objetiva explicar quais forças agem na

língua, podemos e devemos incluir o modo como a língua está inserida na sociedade. A Sociolinguística, na busca pela compreensão de fatores linguísticos e das relações sociais caracteriza-se, desde sua fase inicial de desenvolvimento e consolidação, como área interdisciplinar, como aponta Hymes (1977 *Apud* CEZÁRIO E VOTRE 2009), ao destacar que a sociolinguística abrange contribuições de várias disciplinas (sociologia, linguística, antropologia, psicologia e educação) e, embora inclua orientações dessas diversas áreas do conhecimento, apresenta diferentes objetivos, pois a ela interessa identificar, descrever e interpretar as variáveis que interferem na variação e na mudança linguística.

É na dimensão dos interesses da Sociolinguística em fatores da variação e da mudança linguística que podemos identificar a constituição do campo da Política Linguística. Esta, ao se debruçar, inicialmente, sobre os conflitos linguísticos, pelos quais passavam países em processo de descolonização (em partes da África e da Ásia) na década de 60, voltava-se para a investigação de fatores de mudanças linguísticas provocadas pelo contato entre línguas. Essa tarefa já era discutida por Labov, ao propor que só se poderia apreender a mudança linguística a partir da investigação da vida social da comunidade linguística em virtude das influências e pressões do entorno social sobre a língua (CHAGAS, 2010).

Os primeiros usos do termo Planejamento Linguístico/Política Linguística são encontrados nos estudos de Haugen (1959 *Apud* HAMEL, 1993, p.8) e se refere à *“atividade de elaboração de uma ortografia normativa, uma gramática e um dicionário para orientar o uso da escrita e da fala em comunidades linguísticas não homogêneas”*. Em seu contexto de surgimento, a Política Linguística era definida como instrumento de resolução de conflitos, uma vez que a diversidade linguística e cultural presente nos países que buscavam consolidação política e econômica, através de ações fundamentadas no modelo estado-nação, representava um problema a ser superado.

Para Ribeiro da Silva (2011) o modelo estado-nação prima por um estado monolíngue e monocultural por considerar que a heterogeneidade linguística e cultural dificultaria a administração dos novos países. Portanto, a ordem, o

controle social, político e econômico, necessários ao referido modelo de governo, implicam o desenvolvimento de ações para que línguas ou variedades de línguas alcançassem o *status* de língua nacional; ou seja, são determinadas as línguas que devem ser utilizadas nas principais atividades sociais. Podemos perceber que desde as discussões iniciais da Política Linguística, o Estado é o principal articulador nas decisões de usos das línguas, desconsiderando os usos já estabelecidos nas comunidades de fala.

Nesse contexto, a Política Linguística desenvolve atividades do Planejamento Linguístico (planejamento do *status*: trata da função da língua e sua relação com outras; e planejamento do *corpus*: sistematização do léxico, codificação e elaboração de alfabetos) com o objetivo de estabelecer uma unidade identitária homogênea. As possibilidades de intervenções nos usos das línguas compõem um objetivo maior em relação ao controle social, à construção de sentimentos de pertencimento e referências histórico-culturais homogêneas (RIBEIRO DA SILVA, 2011).

Segundo Haugen (1959 *Apud* HAMEL, 1993.p. 8) as atividades de planejamentos linguísticos desenvolvidas nesse contexto de colonização iniciavam pelo planejamento do *status*, identificando primeiramente o “problema”, a definição de uma língua (ou uma variedade de língua) oficial para a educação e administração e, posteriormente, a elaboração de grafias, alfabetos, gramáticas e dicionários. No caso das ex-colônias francesas Marrocos, Argélia e Tunísia - por volta de 1956-57 - os governos árabes decidiram introduzir a língua árabe como língua de instrução; no entanto, tal decisão foi revogada devido aos resultados negativos. Para Haugen o processo de implementação de ações voltadas para os usos de línguas significa, sobretudo, o exercício da nova função das línguas escolhidas, que consiste, entre outros fatores, no desenvolvimento de programas de educação, mudanças dos usos da língua pelos meios de comunicação e administração pública.

A oficialização de línguas ou variedades de línguas são estratégias importantes na tentativa de estabelecer uma unidade identitária na medida em que são envolvidos fatores de legitimidade e da valorização linguística e cultural. Logo, o que for linguística e culturalmente autorizado, pelo estado e pela

sociedade de modo geral, tende a modificar usos e manifestações, nessas mesmas dimensões, em relação ao fortalecimento de outras.

Ao longo de seu estabelecimento, o conceito de Política Linguística apresenta certa discussão terminológica, principalmente, em relação a sua proximidade com a conceituação do Planejamento Linguístico. Para Cooper (1989) a Política Linguística corresponde às metas estabelecidas a nível local ou governamental para os usos da língua ou variedades de línguas existentes em uma sociedade; o Planejamento Linguístico, por sua vez, corresponde aos processos de operacionalização de uma Política Linguística. Calvet (2007), em suas definições, considera a indissolubilidade entre processos de Política e Planejamento Linguístico, de modo que a Política Linguística trata da determinação de grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade, e o Planejamento Linguístico se ocupa da implementação dessas decisões, configurando-os, assim, como aspectos de um mesmo processo, sendo a política inseparável de sua aplicação.

Para Rajagopalan (2013) quando a Política Linguística teve início, sua definição englobava tanto a tarefa de tomada de decisões como a de implementação de ações e, devido ao interesse de diversos estudiosos, o conceito de Planejamento Linguístico foi construído hora como aplicação da Política Linguística, hora como seu aspecto constituinte. Diante dessas implicações tomamos para o presente trabalho, a acepção de Política Linguística que abrange tanto a Política quanto o Planejamento Linguístico como constituintes de um mesmo processo, o qual considera fatores das práticas sociais e das representações linguísticas nos usos das línguas, sejam eles em empreendimentos oficiais ou em práticas de uso real das línguas.

A partir da década de 80 as discussões e atividades da Política Linguística passam a direcionar seu enfoque para a compreensão das práticas sociais e seu papel nas decisões e ações para a intervenção nos usos das línguas. Tal avanço é resultado de críticas severas feitas aos propósitos de suas ações. A Política Linguística era acusada, entre outros fatores, de direcionar somente ao Estado a definição de ações manipuladoras para as línguas, nas quais era desconsiderada a participação de seus falantes, e excluídos seus

contextos sociais. A esse respeito Tollefson (1991, *Apud* Gonçalves, 2009) destaca que:

A distinção clássica entre ações governamentais e não governamentais reflete uma perspectiva sócio teórica acrítica porque ignora a estreita relação entre o setor “público” e o “privado”. Além disso, a dicotomia tradicional planificação/política linguística reflete uma crença implícita na possibilidade de escolhas e ações essencialmente a-históricas e “livres” [...] Essa concepção não contempla a sustentação ideológica ou estrutural da planificação/política linguística, nem a sua ligação com questões de poder e hegemonia. Uma concepção alternativa de política linguística (usada aqui para referir atividades tanto governamentais como não governamentais) procura localizar políticas linguísticas no interior de uma teoria social ampla (Tollefson, 1991. p. 16)

A resolução de conflitos linguísticos que, inicialmente, consistia na principal tarefa da Política Linguística - que tinha o estado como agente principal - já não vigora quando questionada a intervenção por meio do entendimento da diversidade linguística e cultural como direito das populações. Nesse contexto, as práticas sociais, linguísticas e culturais passam a ter protagonismo e, nessa nova etapa, diversos estudiosos desenvolvem suas concepções de Política Linguística em relação às ações planejadas e não planejadas para a manipulação das línguas, em virtude da percepção de que os processos de mudança linguística podem ocorrer por meio de ações controladas pelo estado/instituições e, principalmente, por ações (práticas/ não controladas) das comunidades linguísticas. Nesse sentido, a situação linguística pode ser/é modificada por agentes oficiais, mas, principalmente, pelas próprias comunidades linguísticas (Ribeiro da Silva, 2011).

1.1. A CULTURA LINGUÍSTICA COMO FOCO DA POLÍTICA LINGUÍSTICA

As mudanças no enfoque do campo da Política Linguística têm nos estudos de Schiffman (1996) importantíssimas contribuições. Suas investigações partem do entendimento de que as políticas linguísticas são construtos culturais ligados a sistemas de mitos, regras, crenças/representações relacionados às práticas linguísticas de uma comunidade. A esses sistemas de regras, crenças e práticas, Schiffman denominou “**Cultura Linguística**” e nele afirma que devem estar fundamentadas as decisões em relação às línguas, por fluir de suas dinâmicas, concepções e atitudes determinantes para os processos

de mudança linguística, manutenção e ensino-aprendizagem (ou não) de línguas.

A noção de Política Linguística desenvolvida por Schiffman destaca a existência de políticas linguísticas explícitas e implícitas. A política linguística explícita corresponde à legislação oficial para questões linguísticas, a política linguística implícita, por sua vez, corresponde a regras linguísticas não oficiais manifestas em práticas sociais cotidianas. O autor evidencia e atribui importância às práticas de uso cotidiano das línguas de modo a indicar uma unidade nessas práticas, ou seja, são práticas não oficiais, mas constituídas por regras estabelecidas nas representações linguísticas das sociedades. A Política Linguística de Schiffman tem a **Cultura Linguística** como foco de investigação e, volta-se, assim, para a apreensão das práticas cotidianas e representações linguísticas determinantes aos usos/desusos das línguas.

Esses novos fatores de investigação em Política Linguística são considerados determinantes aos processos de mudança linguística, logo, definem também a transmissão e o ensino ou não de línguas em situações multilíngues. A compreensão desses fatores também se aplica às ações de revitalização de línguas em contextos de enfraquecimento linguístico, pois podem apontar e conduzir ações que atendam às reais demandas da comunidade de fala em questão.

No caso dos Apurinã, comunidade de fala a qual é voltado este estudo, pesquisadores, professores e lideranças das comunidades veem na escola possibilidades de revitalização de sua língua. No entanto, para o ensino formal da língua indígena é fundamental a compreensão do papel da escola, da função da língua e da forma que deve ser ensinada segundo a própria comunidade, ou seja, é importante a compreensão das representações e funções do ensino da língua (escrita) dentro do domínio escolar. Nesse sentido os estudos em Política Linguística voltados para as práticas e representações linguísticas são importantes. Pois direcionam a identificação e o entendimento dos componentes envolvidos nas determinações de usos e ensino de línguas.

Seguindo as reflexões levantadas por Schiffman, Bernard Spolsky (2004) argumenta em favor da existência e da consistência de políticas linguísticas não oficiais, por considerar que, mesmo em contextos em que não se tenha um agente voltado para seu desenvolvimento, existem políticas linguísticas que vigoram nas práticas sociais. Em sua concepção, as políticas linguísticas “*são, essencialmente, fenômenos sociais dependentes de comportamentos consensuais e das crenças de indivíduos pertencentes a uma comunidade de fala*” (Spolsky, 2016. p.33)⁵. No entanto, esses comportamentos podem ser conflitantes uma vez que estão em “disputa” diferentes valores e representações linguísticas em contextos multilíngues. Podemos entender por “comportamento consensual” as práticas predominantes nas comunidades de fala.

Desse modo, para o autor, o objetivo de uma teoria de Política Linguística consiste em considerar as escolhas dos indivíduos com base em padrões estabelecidos na comunidade de fala da qual faz parte. Portanto, as políticas linguísticas na concepção de Spolsky são determinadas pelas escolhas dos indivíduos em relação aos usos da língua, entendendo esses processos (de escolhas) a partir das representações linguísticas presentes nas comunidades de fala.

Nos pressupostos de Spolsky, as políticas linguísticas apresentam três componentes independentes e, ao mesmo tempo, interligados por se influenciarem diretamente. São eles: as práticas, as crenças e a gestão da língua. As práticas correspondem às escolhas que indivíduos de uma comunidade de fala fazem referentes à língua. As crenças sobre a linguagem, pelas quais o estudioso se interessa, correspondem aos valores atribuídos às variedades. Nas palavras do autor, “*o status de uma variante ou variedade deriva de quantas pessoas a usam e da importância de seus usuários, dos benefícios econômicos e sociais que o falante espera ao utilizá-la*” Spolsky (2009, p.4) ⁶.

⁵ Artigo traduzido para a revista ReVEL -vol. 14, n. 26, 2016. Publicado originalmente como “Towards a Theory of Language Policy. *Working Papers*” in *Educational Linguistics*, v. 22, n. 1, 2007

⁶ No original: “*The status of a variant or variety derives from how many people use it and the importance of the users, and the social and economic benefits a speaker can expect by using it*” (Spolsky, 2009, p. 04).

Dessa forma, a variedade escolhida, em determinada situação, terá maior valor em relação a outras.

A gestão de línguas, por sua vez, trata do *“esforço observável e explícito realizado por alguém ou algum grupo que tem ou afirma ter autoridade sobre os participantes de um domínio para modificar suas práticas ou crenças”* (Spolsky, 2016. p. 36). As leis desenvolvidas pelos estados relacionadas aos usos oficiais das línguas são formas mais evidentes da gestão de línguas. Por outro lado, a transmissão de línguas realizadas em domínio familiar, em contexto de imigração, por exemplo, também demonstra, segundo Spolsky, uma espécie de gestão de línguas. Ocorre que, geralmente, desses esforços, muitas vezes, podem não corresponder às crenças e práticas presentes nas comunidades de fala, ou seja, podem contrapor as reais situações linguísticas.

Na teoria de Spolsky os componentes da política linguística produzem forças dentro (e fora) de um domínio/comunidade de fala⁷ (domínio familiar, escolar, religioso e etc.) que explicam as escolhas linguísticas de seus participantes. Desses elementos, a prática linguística é considerada o componente mais forte, por não ser possível a aprendizagem de um modelo de linguagem sem a existência de práticas linguísticas, ou seja, de um conjunto de escolhas em relação à língua. As crenças também exercem forças, uma vez que a partir delas é possível compreender escolhas linguísticas como também as decisões de gestão, pois, *“os diferentes valores atribuídos a línguas padrão e línguas de herança em geral explicam as decisões dos pais quanto a qual língua falar e reforçar em casa, assim como explicam as decisões governamentais nas políticas linguísticas nacionais”* (Spolsky, 2016. P. 36).

Sobre as forças produzidas pelos três componentes da política linguística fora de determinado domínio, Spolsky (2016) afirma que os indivíduos enquanto participantes em diversos níveis de suas comunidades exercem papéis diferentes em domínios diferentes. Desse modo, o autor compreende que, tendo os indivíduos entendimento das práticas e crenças linguísticas de diversos

⁷ Spolsky encontra certa vagueza nas concepções de comunidade de fala e se baseia nas proposições de Fishman (1972) a respeito dos domínios em busca de uma definição mais consistente, embora utilize o termo comunidade de fala.

domínios, podem estabelecer critérios para favorecer valores de um domínio quando estão em outro, na tentativa de imposição de práticas linguísticas em domínios denominados pelo autor como “mais baixos”, como é o caso de programas de revitalização ou políticas linguísticas desenvolvidas em ambientes escolares, que tentam influenciar comportamentos domésticos ou de um público mais amplo. Podemos identificar, também, forças produzidas dentro e fora de determinados domínios.

O modelo de Spolsky explora uma série definida de comunidades de fala – níveis sociais ou domínios – que estão sob condição de escolhas linguísticas, como o ambiente familiar, institucional, escolar e religioso, entre outros, concebidas por ideologias, crenças e esforços de gestão linguística (SPOLSKY, 2016. P. 37). Seu modelo, portanto, busca explicar as forças relacionadas às escolhas linguísticas feitas em determinado domínio.

Segundo Spolsky (2016), entre os diversos domínios a escola é um dos mais complexos, pois seus participantes carregam diversas práticas e crenças de uma sociedade cada vez mais complexa e multilíngue. Para ele a escola é, por sua própria natureza, um domínio comprometido com a gestão da linguagem, e dele as duas categorias principais de participantes são os estudantes, cujas práticas e crenças linguísticas podem ser modificadas, e os professores enquanto responsáveis pelos processos de modificação. Outros participantes ativos do domínio escolar são os administradores, coordenadores e diretores, que podem ser, também, responsáveis pela gestão das políticas educacionais e linguísticas da escola.

Para o autor, cada categoria de participante traz práticas e crenças significativas para o domínio escolar; no entanto, o que interessa compreender é o que determina a política institucional da escola (aspecto de grande variação). Spolsky destaca que em determinadas escolas a gestão é, essencialmente, interna: diretores, orientadores, coordenadores e etc. determinam seus próprios objetivos educacionais e linguísticos, estabelecendo seus próprios meios para alcançá-los. É também comum a existência de um indivíduo ou grupos externos ao domínio escolar que também podem influenciar as políticas escolares na medida em que exercem certa autoridade, como os representantes de pais de

alunos, conselhos, líderes religiosos e também pessoas ligadas diretamente a órgãos do governo. Todos os participantes do domínio escolar trazem consigo ideologias, crenças e práticas que influenciam os objetivos e maneiras de ensinar, bem como a gestão de políticas educacionais e linguísticas.

Os pressupostos de Spolsky trazem reflexões mais aprofundadas a respeito dos fatores sociolinguísticos que subjazem às políticas linguísticas (explícitas e implícitas) e, diferente dos primeiros trabalhos em política linguística, que consistiam na tomada de decisões de usos das línguas e da formulação de ações de manipulação das línguas, a Política Linguística concebida por Spolsky atenta para os desdobramentos dos processos de escolhas linguísticas determinados pelas representações e práticas linguísticas presentes nas comunidades de fala.

Os três componentes da política linguística (práticas, crenças, gestão) apresentados caracterizam uma concepção multidimensional na qual são explorados fatores determinantes aos usos reais das línguas para, então, serem desenvolvidas ações de manipulação. O autor investiga as escolhas linguísticas em diversos domínios (familiar, escolar, religioso e etc.), demonstrando um aspecto mais amplo de análise, os quais não recebiam significativa atenção nas abordagens de Política Linguística em décadas anteriores, décadas de 60 e 80.

Os estudos de Spolsky ampliam as reflexões a respeito das Políticas Linguísticas estabelecidas nas comunidades de fala a partir da ideia de domínios. Na teoria de Spolsky as escolhas linguísticas feitas em cada domínio ocorrem a partir de diferentes forças e é para o entendimento dessas forças que seus estudos estão voltados, ou seja, a ele interessa a apreensão de aspectos da Cultura Linguística determinantes às práticas linguística de uma comunidade de fala ou de um domínio.

A partir dos trabalhos de Spolsky (que considera as proposições de Schiffman em seus estudos), outros estudiosos passam a discutir diversos aspectos dentro do campo da Política Linguística. Estudiosos como Elana Shohamy (2006) propõem uma abordagem de Política Linguística voltada para a investigação de mecanismos utilizados para modificar e estabelecer

comportamentos linguísticos. A autora busca compreender as políticas linguísticas que de fato vigoram nas sociedades (políticas linguísticas ocultas ou de fato), por meio da apreensão de um conjunto de mecanismos usados como instrumentos de afirmação dessas políticas. Esses mecanismos constituintes das Políticas Linguísticas podem ser explícitos, estabelecidos em lei (Políticas Linguísticas oficiais), e implícitos, não caracterizados, aparentemente, como artifícios de consolidação de Políticas Linguísticas, mas concebidos e implementados com esse objetivo (materiais didáticos, exame em línguas específicas e etc.).

Na perspectiva da autora, o Estado como principal agente de Políticas Linguísticas utiliza mecanismos para a implementação de suas ações. Portanto, esses mecanismos são instrumentos que viabilizam políticas homogeneizadoras de seu interesse para os usos das línguas. Os mecanismos implícitos, por sua vez, se mostram eficientes, exatamente, por não serem caracterizados como instrumentos de imposição de comportamentos linguísticos. Para Shohamy (2006) os mecanismos implícitos são concebidos pela sociedade como neutros e distantes de interesses políticos, sendo necessário refletir sobre as influências que exercem no contexto das práticas sociais e linguísticas. Pois, sendo eles instrumentos que não se revelam manipuladores, logo são aceitos sem grandes questionamentos.

O presente trabalho baseia-se nas proposições teóricas de Spolsky (2004, 2016) por encontrar definições consistentes para a análise de aspectos da Política Linguística Apurinã relativos ao domínio escolar. A partir de seus estudos podem ser relevados aspectos das práticas e representações linguísticas dentro do domínio da escola uma vez que esta é comprometida com a gestão da linguagem e atua no estabelecimento de comportamentos linguísticos. O presente trabalho fundamenta-se, também, nas ideias de Shohamy (2006) acerca dos mecanismos consolidadores de Políticas Linguísticas nos quais estão os materiais didáticos de ensino de línguas, pois fornecem um entendimento mais amplo sobre a função de materiais didáticos em relação a mudanças de comportamentos linguísticos.

O entendimento desses aspectos é relevante para o processo de revitalização da língua Apurinã que conta com o ensino formal da referida língua e utilização de materiais didáticos devido sua situação de enfraquecimento linguístico. Nesse sentido, o estudo aqui apresentado contribui para o entendimento das práticas e representações linguísticas que vigoram no domínio escolar e que podem determinar objetivos, a função e formas de ensino de sua língua nativa.

1.2. A PESQUISA AÇÃO COMO METODOLOGIA DE PESQUISA EM POLÍTICA LINGUÍSTICA

Mais recentemente David Johnson, em sua abordagem em Política Linguística, afirma que “a *Política Linguística é um mecanismo político que impacta a estrutura, a função, o uso ou aquisição da linguagem*” (Johnson, 2013. p. 42). A definição de Johnson é fundamentada nas perspectivas de Kaplan e Baudaulf; Schiffman; Spolsky; McCarty e Tollefson. Veremos brevemente os diálogos estabelecidos com esses estudiosos para a conceituação do referido autor em relação ao campo da Política Linguística.

Para Johnson (2013), em relação à definição de Política Linguística de Kaplan e Baudaulf (1997 Apud JOHNSON, 2013), que para eles consiste em um conjunto de leis ou regulamentos validados por órgãos ligados a um governo, o estudioso observa que as Políticas Linguísticas não precisam ser validadas por um órgão que as autoriza (de cima para baixo), mas podem surgir de movimentos de baixo para cima (estabelecidas nas comunidades de fala), o que caracteriza que as Políticas Linguísticas acontecem de forma planejada e não planejada.

A respeito das postulações de Schiffman (1996) e Spolsky (2004), Johnson destaca que ambos compreendem de forma semelhante as relações entre Política Linguística e Cultura Linguística. No entanto, embora Schiffman sinalize que as Políticas Linguísticas são estabelecidas a partir de ideologias e crenças, Spolsky trata tais fatores como as próprias Políticas Linguísticas, incluindo também as práticas linguísticas.

Sobre a concepção de Política Linguística de McCarthy (2011 Apud JOHNSON, 2013), Johnson destaca que a estudiosa caracteriza a Política

Linguística como um processo sociocultural complexo que inclui modos de interação humana, negociação e produção mediada por relações de poder. A Política Linguística para MacCarthy é vista em multicamadas, não observada somente como “de cima para baixo” ou “de baixo para cima” e, embora reconheça, como Schiffman e Spolsky, os textos oficiais como Políticas Linguísticas potenciais, volta-se para compreender como as Políticas Linguísticas são produzidas nas interações humanas. Para a autora, a partir de uma perspectiva crítica, as Políticas Linguísticas regulam o uso da linguagem construindo hierarquias, produzindo, assim, assimetrias de poder.

A respeito das ideias de Tollefson (1991 Apud JOHNSON, 2013), Johnson sublinha que a Política Linguística é concebida por ele como instrumento de institucionalização da linguagem que estabelece diferenças sociais. Dessa forma a Política Linguística é um mecanismo que localiza a língua dentro da estrutura social, o qual determina acesso aos conhecimentos e bens sociais. A PL, portanto, é o mecanismo pelo qual grupos dominantes concebem comportamentos hegemônicos de usos da língua/linguagem.

A partir das concepções supracitadas, Johnson teoriza que a Política Linguística consiste em regulamentos oficiais, geralmente em forma de leis e regulamentos voltados para alguma alteração nos usos das línguas. E mecanismo não oficiais, implícitos ou secretos ligados às crenças e práticas linguísticas que possuem poder regulador sobre a linguagem, uso e interação nas comunidades de fala. Para o autor, as Políticas Linguísticas não são concebidas somente como produtos, mas como processos conduzidos por diversos agentes em múltiplas camadas de criação, interpretação, apropriação e instanciação de políticas. Envolvem também discursos e texto produzidos em vários contextos e camadas de atividades políticas que são influenciadas por ideologias e discursos próprios desse contexto.

A Política Linguística na teoria de Johnson é concebida como um processo em que participam diversos agentes e atenta para as diversas etapas ou camadas de criação. Os estudos de Johnson estão mais voltados para o papel desempenhado pelos agentes na criação e condução das Políticas Linguísticas, diferentemente de Spolsky, que enfatiza os componentes de uma

Política Linguística, e Shohamy, que se interessa pelos mecanismos de consolidação de Políticas Linguística. A partir do seu enfoque, Johnson reflete sobre questões metodológicas até então indefinidas para a referida área de pesquisa.

Para o autor não existem ainda métodos e procedimentos de descrição específicos em Política Linguística. Ocorre que seus pesquisadores buscam orientações em diversas áreas para a análise e interpretação de suas informações. E, portanto, pesquisadores em Política Linguística utilizam métodos diversos, e também podem criar novos métodos, sendo esse campo um desafio e uma oportunidade, pois trabalhos relacionados à metodologia da pesquisa em Política Linguística ainda são incipientes. Nesse sentido, o método definido dependerá das questões e do foco da pesquisa, e para oferecer uma estrutura abrangente, o método utilizado pode ser baseado em processos de criação, interpretação e instanciação de Políticas Linguísticas (JOHNSON, 2013, p. 175).

Na sua busca por uma orientação metodológica, Johnson apresenta a Pesquisa Ação como metodologia que, possivelmente, colabora para a elucidação dos fatores que configuram a Política Linguística de determinado domínio. O autor destaca os procedimentos da Pesquisa Ação principalmente no domínio escolar. Johnson esclarece que a Pesquisa Ação busca o engajamento social de seus participantes - professores e alunos - em relação às desigualdades sociais. Na abordagem do autor, tal método tem o professor como agente de políticas linguísticas, seu papel não se restringe somente à implementação dessas políticas, mas exerce um papel ativo ao questioná-las e analisá-las criticamente (JOHNSON, 2013, p.199).

Sobre a pesquisa ação, Johnson ressalta que foi inicialmente proposta pelo psicólogo social Kurt Lewin (1946 Apud JOHNSON, 2013) e a definiu como uma pesquisa comparativa sobre as condições e efeitos de diversas formas de ação social. Quando aplicada ao ensino, foi desenvolvida por pesquisadores da Universidade de Deakin – Austrália, que compreendiam a Pesquisa Ação como método que focaliza professores como pesquisadores auto reflexivos em suas salas de aula.

Em relação à definição, o estudioso considera, principalmente, as ideias de Kemmis e McTaggart (1988 Apud JOHNSON, 2013) os quais afirmam que, a pesquisa ação é uma forma de pesquisa coletiva auto reflexiva realizada por participantes em contextos sociais, com o objetivo de ampliar a compreensão, racionalidade e justiça de suas próprias práticas sociais ou educacionais, como também as situações em que essas práticas são realizadas. Os grupos participantes podem ser professores, alunos, diretores, pais e demais membros da comunidade escolar. Portanto, só se caracteriza Pesquisa Ação quando a pesquisa é colaborativa e se desenvolve a partir da reflexão crítica individual dos membros do grupo.

Kemmis e McTaggart (1988 Apud JOHNSON, 2013) destacam quatro aspectos fundamentais à pesquisa ação: (i) Planejar ações em conjunto; (ii) agir e observar individual e coletivamente; (iii) refletir em conjunto e (iiii) reformular planos mais criticamente. Para Johnson os estudiosos deixam claro que a Pesquisa Ação envolve a reflexão crítica do indivíduo a respeito de suas próprias práticas, porém é, essencialmente, um empreendimento colaborativo. Uma pesquisa ação deve envolver um maior número possível de pessoas afetadas pelas práticas em questão.

Diante dessas definições, Johnson afirma que os princípios da Pesquisa Ação aplicados às investigações em Política Linguística devem ser conduzidos a partir dos seguintes fatores:

- (a) **Planejar ações em conjunto:** inclui compreender o impacto das Políticas Linguísticas de nível macro sobre as práticas educacionais; criação, interpretação e apropriação das Políticas Linguísticas em nível micro desenvolvidas por e para educadores; conhecer planos e pesquisas de linguagem educacional, que por sua vez, incluem o desenvolvimento e implementação de materiais didáticos para a educação multilíngue; programas multilíngues e o desenvolvimento da alfabetização multilíngue;
- (b) **Agir e observar individual e coletivamente:** Johnson afirma que proporciona uma oportunidade para explorar como as PL estão sendo interpretadas e postas em prática em sala de aula. As ações e observações podem ocorrer em reuniões em espaços escolares e comunitários que envolvam professores e alunos;
- (c) **Refletir em conjunto sobre as ações e observações das Políticas Linguísticas e educacionais:** algo a fazer em reuniões que irão informar como o grupo reformula seus planos educacionais;
- (d) **Reformular planos mais criticamente:** significa que após o grupo refletir sobre suas próprias práticas em conjunto podem decidir

por mudanças, reformular planos e políticas educacionais, por exemplo (JOHNSON, 2013, pp. 201-202).

Para Johnson a pesquisa ação como método de investigação em Política Linguística oportuniza a seus pesquisadores compreender como estão sendo criadas, interpretadas e apropriadas as políticas linguísticas em contextos educacionais. De acordo com o estudioso, a pesquisa ação em Política Linguística apresenta três características principais: Colaborativa e participativa, pois envolve um grupo variado de indivíduos de múltiplos níveis que questionam, coletam e analisam dados a fim de reformular planos, políticas linguísticas e práticas baseadas em um exame crítico; a aceitação de diferentes tipos de dados como prova como estudos quantitativos, estudos qualitativos para determinar a eficácia relativa a programas educacionais, e o desenvolvimento de uma compreensão das Políticas Linguísticas em nível macro que influenciam práticas educacionais em nível local (JOHNSON, 2013, pp. 205-206).

A abordagem de Johnson voltada para o papel dos agentes envolvidos nos processos de criação de Políticas Linguísticas vem somar as proposições consideradas para esta investigação. Como o domínio escolar é contexto de investigação do presente trabalho tornou-se fundamental considerarmos uma orientação metodológica em Política Linguística direcionada para tal domínio.

A Pesquisa Ação definida por Johnson como método de pesquisa em Política Linguística tem a participação e reflexão crítica dos professores como base para a compreensão da criação e interpretação de Políticas Linguísticas em contexto escolar. Nesse sentido, tomamos para esta investigação as orientações metodológicas do referido autor, por apontar fatores de investigação no contexto delimitado e por corresponder ao nosso objetivo principal que consiste na descrição e análise de aspectos da Política e da Cultura Linguística no processo de fortalecimento da língua Apurinã que tem o ensino formal da língua como possibilidade de reforço de seu uso e aumento de prestígio da língua e da cultura Apurinã.

Por meio da Pesquisa Ação pudemos atualizar informações acerca dos usos da língua Apurinã nas comunidades dos professores participantes. Identificamos os professores falantes e não falantes da língua (falantes no sentido de uso da língua nas interações diárias de forma espontânea); identificamos também as comunidades em que, ainda, são realizados eventos

tradicionais que envolvem o uso da língua; os motivos pelos quais, segundo os professores, os alunos sentem dificuldades ou rejeitam o ensino da língua e, também, as dificuldades dos professores para ensinar a língua e seus pontos de vista em relação ao ensino formal da língua e a função da língua. Todos esses fatores correspondem a aspectos da Política Linguística e da Cultura Linguística que, segundo a perspectiva teórica adotada, são determinantes aos processos de ensino de línguas.

CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: DA REPRESSÃO CULTURAL AO DIREITO A EDUCAÇÃO ESCOLAR INTERCULTURAL, DIFERENCIADA E BILÍNGUE

Quando falamos em educação escolar indígena é importante fazermos uma ressalva a respeito das práticas próprias de ensino-aprendizagem desses povos, ou seja, os processos correspondentes à educação indígena. Para entendermos melhor, tomamos como exemplo os processos de ensino-aprendizagem dos Xikrin, subgrupo Kayapó de língua jê que habita o sudoeste do estado do Pará, a partir do trabalho desenvolvido por Cohn (2000, 2016). A referida autora destaca que na cultura Xikrin a aprendizagem acontece vendo (*omunh*) e ouvindo (*mari*). O desenvolvimento da capacidade de aprender e entender está correlacionada ao desenvolvimento das capacidades sensoriais da visão e da audição através da participação das crianças nas diversas atividades ocorridas nas aldeias.

Para os Xikrin, o desenvolvimento da visão e da audição deve ser acompanhado de uma reflexão que também é chamada de *mari*. A aprendizagem ocorre em todos os momentos e o tempo todo e, por isso, é comum a circulação das crianças pelas aldeias. Na cultura Xikrin o desenvolvimento das crianças ocorre naturalmente, mas também pode ser induzido ou impedido pela ingestão ou contato com certas substâncias. Podemos observar que a educação Xikrin acontece livremente nas comunidades, sem horários restritos à prática de atividades e sem um processo sistemático de avaliação, bem diferente do que temos no contexto escolar, com horários e dias diferentes para cada disciplina em um espaço limitado, a sala de aula.

Portanto, quando falamos de educação indígena estamos nos reportando aos processos tradicionais de ensino dessas populações. Educação escolar indígena, por sua vez, corresponde, primeiramente, à sobrevivência dos povos indígenas diante das pressões culturais e linguísticas da sociedade envolvente (KAHN e FRANCHETTO, 1994). Desde o contato entre colonizadores e sociedades indígenas, as práticas sociais indígenas passaram a ser insuficientes diante do novo contexto social. O conhecimento não-indígena se tornou importante para a sobrevivência frente às novas formas de interação e

organização. É dessa maneira que a educação escolar passou a fazer parte da realidade dos povos indígenas brasileiros (MAHER, 2006).

Atualmente considerada como instrumento de valorização das culturas indígenas, a educação escolar veio, ao longo da história do Brasil, sendo estruturada sob diferentes modelos e objetivos. Historicamente a educação para os povos indígenas brasileiros pode ser dividida em quatro fases. A primeira fase corresponde à escola do “monolinguísmo civilizador” que durou todo o período colonial, cujo objetivo principal era a domesticação e assimilação da língua portuguesa pelos grupos indígenas (QUEIXALÓS E RENAULT-LESCURE, 2000)

Diferente da exploração inicial, o período colonial (Século XVI ao XIX) caracteriza-se pelo estabelecimento dos saberes da coroa no novo território, suas práticas sociais, políticas e culturais, desprezando todo saber e manifestações culturais dos povos indígenas que encontraram. Para Cunha (2012), o “Brasil colônia” se instalou como tal quando o indígena passou a ser visto não mais como “parceiro” de escambo, de troca de mercadorias, mas como mão de obra para empresas coloniais quando o Brasil se tornou residência fixa para a administração dos bens fundamentais ao enriquecimento da metrópole. Nesse sentido, modifica-se a política de repressão cultural, que, em princípio, é fundamentada na catequização, e passam a ser desenvolvidas ações de integração de indígenas na sociedade nacional que, apesar das mudanças, ainda permanecem nos princípios da educação civilizadora.

Ainda segundo Cunha (2012) a presença de missões na colônia se justifica pela obrigatoriedade da Coroa em evangelizar suas colônias e, dessa forma, a missão jesuíta desenvolveu uma política independente na administração das populações indígenas, a qual não interessava à perspectiva político-econômica desenvolvida pelo Marquês de Pombal, agora voltada para o fortalecimento da população nacional. No período colonial, no contexto do desenvolvimento de políticas de integração indígena, uma política de enfraquecimento de línguas indígenas toma mais força, sendo estabelecida e enraizada na história e na mentalidade de um país que, apesar de ter em suas origens a presença de diversos povos e suas línguas, se consolida monolíngue. A política de integração nacional tem como consequência a extinção de centenas

de línguas indígenas e, conseqüentemente, o declínio das tradições culturais dessas populações.

A segunda fase inicia-se no século XX denominada “escola do bilinguismo civilizador” em que as línguas indígenas eram utilizadas para introduzir conteúdos da cultura dominante e para a facilitação do ensino da língua nacional. Dessa forma, o bilinguismo de transição em exercício objetivava o monolinguísmo em língua portuguesa. Para Grupioni (2006) esse modelo de escola tinha o objetivo de tirar crianças de um monolinguísmo em língua indígena para o monolinguísmo em língua portuguesa. Nessa segunda fase o “ensino bilíngue” era a forma/estratégia para intensificar o processo de substituição linguística.

A partir das primeiras décadas do século XX as políticas escolares destinadas aos povos indígenas brasileiros são sistematicamente desenvolvidas como políticas públicas. Essa sistematização de políticas para as demandas indígenas é fundamentada nos objetivos político-econômicos de exploração da mão de obra indígena e para a integração social agora articulados pelo governo sob perspectivas positivistas que visavam o progresso por meio da separação entre política indigenista e ações catequéticas (TASSINARI, 2008).

Diante dessa nova perspectiva político-econômica, foi criado em 1910 o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), órgão do estado responsável pelo desenvolvimento de políticas para os povos indígenas integrado, em princípio, ao Ministério da Agricultura e Comércio. As políticas desenvolvidas pelo SPI são estabelecidas a partir de ideologias que consideram o indígena como indivíduos a serem “protegidos” em meio a sua condição, ou seja, devem ser “protegidos” por estarem em fase de transição a uma outra condição, a de indivíduo integrante da sociedade nacional. As ações do SPI consistiam no firmamento de “alianças” com os indígenas que se davam de diversas formas, mas geralmente, pressionavam as populações indígenas a aceitarem a “proteção”; assim, o controle por parte do governo era alcançado (TASSINARI, 2008).

Após a pacificação, aos indígenas era determinada a ocupação de um território administrado por um posto indígena e, nesse território, eram implantadas as escolas que tinham a tarefa do ensino da língua portuguesa e também de conhecimentos agrícolas e domésticos. Com os indígenas já instalados, eram desenvolvidas as ações para a “civilização” e eram instruídos

para o trabalho agrícola; seriam, assim, “trabalhadores nacionais”. As ações chegavam à fase de “emancipação” dos indígenas que seria a sua “inserção na vida civilizada” (TASSINARI, 2008; FERREIRA, 2001).

A forma de organização e dominação das populações indígenas vigentes no início do século XX passam a ser exercidas em relação aos preceitos positivistas de progresso, no entanto, sem abandonar a ideia de “civilizar” os indígenas. O enfraquecimento das línguas e culturas indígenas ainda é a base das políticas. Porém, a instrução para a exploração da mão de obra indígena era mais importante que a instrução religiosa, no sentido de atender os objetivos de avanço no contexto do Brasil república.

Nos diferentes momentos históricos apresentados até então, a educação para os povos indígenas era articulada dentro de perspectivas formais de ensino, as quais objetivavam destituir o que lhes era próprio em cultura e língua. Os modelos de ensino eram operacionalizados em relação ao planejamento econômico e político do processo de colonização que requeria ações minimizadoras da diversidade linguística e cultural, sendo a homogeneização fundamental ao controle da população e à administração do território. Nesse sentido, as políticas públicas, educacionais e a (imposição da) escola são instrumentos homogeneizantes, pois desqualificam os valores das culturas indígenas, enfraquecem e extinguem suas línguas, fragmentam seus territórios e os circunscrevem num sistema estranho e alheio às suas práticas e relações sociais.

A terceira fase se inicia ainda no período militar no final da década de 70. De acordo com Milhomem (2008) nesse período organizações não-governamentais voltadas para a defesa da causa indígena começam a surgir no contexto político brasileiro. Instituições como a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI); o Centro Ecumênico de documentação e Informação (CEDI); a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAI) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI).

Ainda segundo Milhomem (2008), um marco importante nessa terceira fase da educação escolar para povos indígenas é a criação, a partir de 1981, de Núcleos de Educação (e/ou Estudos) Indígenas. Esses núcleos reuniam pesquisadores de diversas universidades, organizações indígenas e técnicos de secretarias de educação que se dedicavam ao desenvolvimento e realização de cursos, pesquisas e propostas para a educação escolar indígena. Nesse

contexto de surgimento e consolidação de organizações governamentais e não-governamentais de apoio às populações indígenas, diversos grupos indígenas começaram a se organizar, e o movimento indígena toma força. Foi nesse período que se iniciou a quarta fase da educação escolar indígena no Brasil.

É a partir da década de 80, através da mobilização indígena e de instituições indigenistas governamentais e não-governamentais, que as políticas voltadas aos povos indígenas são modificadas e passam a assegurar e fomentar a diversidade linguística e cultural. Essa fase conhecida como “escola do bilinguismo identitário” tem como marco inicial a Constituição Federal de 1988 que, por sua vez, garante aos povos indígenas o direito a suas línguas e culturas. Desse momento em diante a constituição é base para as políticas educacionais e demais políticas para os povos indígenas brasileiros (QUEIXALÓS e RENAULT-LESCURE, 2000; MAHER, 2006).

Para Maher (2006) esta fase consiste na introdução do “Paradigma Emancipatório” que tem como princípio o modelo de enriquecimento cultural e linguístico, e este tem o objetivo de promover um bilinguismo aditivo em que o aluno indígena adiciona a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, mas também visa dar incentivo à aprendizagem e uso de suas línguas nativas. Inaugura-se nessa fase o desenvolvimento de políticas públicas cujo foco é a valorização das práticas e saberes indígenas, sendo então intensificada a atuação dos povos indígenas na busca por uma educação específica e diferenciada voltada para o real atendimento de seus objetivos.

Nessa nova fase, o desaparecimento de línguas indígenas brasileiras é alvo de preocupação. Os trabalhos de descrição e documentação de línguas indígenas começam a ser desenvolvidos e têm, entre outros, o objetivo de colaborar com os programas de ensino bilíngue para as comunidades indígenas (OLIVEIRA, 2011). A respeito do trabalho de descrição de línguas indígenas no Brasil, Franchetto (2000) destaca que foi a partir da década de 80 que as línguas indígenas chegaram às universidades brasileiras, sendo os primeiros estudos desenvolvidos por Aryon Rodrigues na Universidade de Brasília – UnB; na Universidade Federal de Goiás - UFGO com Raquel Teixeira e Sílvia Braggio; na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE com Adair palácio, e na Universidade Federal do Pará – UFPA com Leopoldina Araújo. A isso, deve-se adicionar o trabalho de Lucy Seki na Universidade de Campinas - UNICAMP.

Fora das universidades, destaca-se também o trabalho de Denny Moore, no Museu Paraense Emílio Goeldi – MPEG, onde ocorreu o treinamento inicial da maior parte dos linguistas hoje vinculados às universidades da região Norte. Nesse período, os trabalhos de descrição eram fundamentados, principalmente, nas linhas teóricas do Gerativismo e Funcionalismo.

O trabalho de descrição e documentação de línguas indígenas recebeu incentivos de instituições governamentais como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e da Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP), e de entidades não-governamentais como a Fundação Volkswagen, que financiou, entre os anos de 2000 a 2005, a documentação de três línguas indígenas brasileiras faladas no Parque Nacional do Xingu (CUNHA, 2008).

A década de 80 é sem dúvida um período de significativas mudanças nas políticas públicas e educacionais destinadas aos povos indígenas e também para suas línguas. Essas mudanças além de serem resultado das reivindicações das populações indígenas, são também efeito de um momento histórico que privilegia as políticas da diversidade. Um momento histórico em que as sociedades puderam questionar ações de repressão cultural para com povos minoritários e que também permite pensar ações para a reafirmação das identidades culturais prejudicadas. Dessa forma, busca-se a valorização das diferenças pelo reconhecimento da existência de culturas diversas e da legitimidade de seus conhecimentos e comportamentos (OLIVEIRA, 2011; MORELLO, 2009). Nesse contexto as políticas públicas são modificadas para a garantia e fomento da livre manifestação linguística e cultural das populações indígenas.

As políticas para a educação escolar indígena desenvolvidas e implementadas a partir da década de 80 até os momentos atuais - nas quais estão também as políticas para as línguas indígenas – serão melhor exploradas na próxima subseção.

2.1. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BRASILEIRA: MOMENTOS ATUAIS

Vimos que, no contexto brasileiro dos últimos 30 anos, muito vêm se discutindo e trabalhando em favor dos povos e das línguas indígenas no sentido de desenvolver políticas que busquem atender suas demandas nas diversas esferas sociais (saúde, educação, terras e etc.). O que foi conquistado nas últimas décadas é, sem dúvida, resultado dos esforços da organização desses povos na busca pela participação social, pelo protagonismo nos processos de desenvolvimento de políticas voltadas, entre outros fatores, para o direito às suas línguas e culturas. No entanto, apesar dos avanços, muito ainda é preciso fazer para que questões relacionadas ao enfraquecimento de línguas e culturas indígenas sejam, de fato, preocupação social.

A Constituição Federal (1988) marca o início de importantes avanços a respeito dos direitos dos povos indígenas. Traz mudanças em relação ao tratamento dado às suas línguas, uma vez que as línguas indígenas são reconhecidas como línguas presentes e faladas em território brasileiro. No artigo de nº 210 a constituição garante aos povos indígenas o direito à utilização de línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem, reconhecida a diversidade linguística e cultural. Diante do novo contexto, as políticas para a educação escolar indígena passam a ser desenvolvidas a partir do direito a língua e cultura tradicionais.

As escolas nas comunidades indígenas aparecem como lugar para a valorização da diversidade linguística e cultural. Esse cenário de mudanças determina diversas e importantes discussões, principalmente, nos campos da gestão, da metodologia, das finalidades da alfabetização em língua portuguesa e em língua materna, e a respeito de que aspectos da vivência dos povos indígenas devem/podem e de que maneira é possível estarem no ambiente escolar (LADEIRA, 2016). Tais fatores são importantes na tentativa de compreensão de como vem se firmando a educação escolar indígena no Brasil os quais observaremos mais atentamente adiante. Nesta seção, nos deteremos no entendimento do campo das políticas da educação escolar indígena brasileira a partir da Constituição Federal de 1988 até os dias atuais, nas quais estão

diluídas as Políticas Linguísticas, ou seja, o planejamento e ações para as línguas indígenas na dimensão do governo (OLIVEIRA, 2011).

De acordo com Nascimento (2013) as ações no campo das políticas educacionais para os povos indígenas desde o início do século XX eram da responsabilidade do órgão indigenista do Estado. O Serviço de Proteção ao Índio (SPI) esteve à frente dessa tarefa até a segunda metade da década de 60 quando passa a função para a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A partir do ano de 1991 a política nacional de educação escolar indígena passa a ser coordenada pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do decreto nº 26 de 4 de fevereiro do referido ano.

Art. 1º. Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.

Art. 2º. As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação (BRASIL, 1991).

Assim como na Constituição, o decreto atribui aos estados e municípios a responsabilidade sobre a educação escolar indígena estabelecendo um regime de colaboração entre estado, municípios e secretarias de educação do ministério da educação. Cabendo ao estado o apoio técnico e financeiro necessário às ações. A FUNAI tem agora papel voltado para a orientação e consulta no desenvolvimento dessas políticas.

Também em consonância com a constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) nos artigos nº 78 e 79 afirma que o Estado deve desenvolver programas de ensino e pesquisa para oferecer educação escolar bilíngue e intercultural para povos indígenas com o objetivo de recuperar suas tradições e fortalecer suas identidades. Tanto a constituição como a LDB reconhecem e garantem o direito à educação diferenciada para os povos indígenas cujas reivindicações estão fundamentadas nos conflitos gerados pela discrepância entre os modelos de educação tradicional e as vivências, os objetivos escolares e políticos das populações indígenas (CUNHA, 2008).

No sentido de atender às reivindicações educacionais dos povos indígenas, a educação bilíngue e intercultural é apontada como instrumento de ensino possível em relação aos diversos contextos socioculturais e linguísticos em que se encontram esses povos. No entanto, a participação indígena nos processos de construção das escolas indígenas é fundamental e passa a ser cada vez mais solicitada por eles, uma vez que importa discutir junto às comunidades indígenas como as relações culturais e entre as línguas, se for desejo da comunidade indígena, devem ser conduzidas no meio escolar.

Com o objetivo de orientar as práticas escolares da escola indígena é lançado no ano de 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI). Nele são estabelecidos os fundamentos e orientações para uma educação escolar indígena intercultural, comunitária, específica, diferenciada e bilíngue, voltada para a valorização e articulação dos conhecimentos produzidos pelos povos indígenas em relação aos conhecimentos da cultura majoritária (e demais culturas).

No que se refere à presença das línguas indígenas nas escolas, o RCNEI aponta que “a inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o *status* de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa” (BRASIL, 1998. p. 118). Tal afirmação contrapõe-se às ações educacionais integracionistas impostas aos indígenas nas quais tinham a função de ensinar a leitura e escrita em língua portuguesa, a escola seria agora espaço para a revitalização de línguas e culturas indígenas.

A categoria Escola Indígena somente é regulamentada a partir das Diretrizes Nacionais de Educação escolar Indígena no ano de 1999 pelo parecer nº14 e fixada pela resolução nº3/99. O documento enfatiza que “para que as escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integradas ao cotidiano das comunidades indígenas, torna-se necessária a criação da categoria ‘escola indígena’” (BRASIL, 1999. p. 10).

A partir da criação dessa categoria, às escolas indígenas é garantida a autonomia na elaboração do projeto pedagógico, bem como na gestão dos recursos financeiros para a manutenção das escolas. O documento define, do ponto de vista administrativo, escola indígena como estabelecimento de ensino, localizado no interior das terras indígenas, voltado para o atendimento das necessidades escolares das comunidades indígenas. Essa definição expressa referências às especificidades das comunidades indígenas na construção de suas escolas, sendo, agora, garantida não somente em relação aos processos de ensino, como também em relação à gestão dos recursos financeiros e em todo o seu funcionamento.

Assim como nos documentos já citados, o Plano Nacional de Educação definido no ano de 2001 faz referência à autonomia das escolas indígenas, garantindo juridicamente o que fora atribuído nos documentos anteriores. Apesar de todas essas garantias, a educação escolar indígena sob encargo da União em regime de colaboração entre estados e municípios vem apresentando problemas relacionados, entre outros, à responsabilidade por essa modalidade de educação.

Nascimento (2013) destaca que em alguns contextos os estados vêm se eximindo do papel de promotor da educação escolar indígena em todas as suas etapas, configurando casos em que as comunidades indígenas solicitam educação infantil e os estados se recusam ofertar por afirmarem ser de responsabilidade dos municípios. Em outros casos, apenas os municípios desenvolvem ações relacionadas a esse tipo de educação, embora, muitas vezes, não tenham condições para fazê-lo. Segundo a autora esses problemas estão relacionados aos diferentes contextos educacionais, territoriais e políticos que irão determinar os vínculos das escolas indígenas.

Podemos perceber que o regime de colaboração entre os entes federados para a operacionalização de ações para a educação escolar indígena dá margem a impasses quanto às responsabilidades de cada um, determinando um “jogo de passa e repassa” que compromete o atendimento das demandas educacionais indígenas. Esses impasses tornam a busca dos povos indígenas pela autonomia e protagonismo mais acalorada, e, nesse contexto, as discussões com vistas à

criação de um sistema próprio de educação, onde seriam concentradas as políticas educacionais indígenas se tornam mais intensas.

Nas discussões em torno da criação de um sistema próprio à educação indígena surgem diversas propostas, entre elas: a criação de um Sistema Nacional de Educação Escolar Indígena ou de um Subsistema de Educação Escolar Indígena ligado ao Sistema Nacional de Educação; a criação de uma Secretaria Nacional de Educação Escolar Indígena; a criação de Distritos Educacionais de Educação Escolar Indígena e a criação de uma Câmara de Educação Escolar Indígena (nas dimensões do Conselho Nacional de Educação), ou a transformação da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena em Conselho Nacional de Educação (NASCIMENTO, 2013).

Essas propostas, discutidas por instituições indígenas, indigenistas e pelo Estado transparecem a necessidade de firmamento das políticas educacionais indígenas relacionadas às especificidades das relações sociais e políticas indígenas, pois, ao observarmos os problemas no desenvolvimento de políticas e ações a partir do regime de colaboração entre estados e municípios, as diversas situações e contextos político-sociais influenciam ativamente os vínculos entre escolas indígenas e municípios ou escolas indígenas e estado. Além desses fatores, entram em contexto as relações de território e terra indígena, por estabelecerem os povos indígenas, relações políticas e culturais específicas com os espaços que ocupam e na vivência com outros indivíduos.

Lana Vieira (2017) faz uma importante discussão a respeito de terra e território indígena e suas relações com as políticas educacionais indígenas. Desta discussão destacamos alguns pontos que nos ajudarão a compreender o decreto nº 6.861 de 2009 o qual determina a criação dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs), que, em suas atribuições, define um novo contexto na organização da educação escolar indígena, uma organização e gestão a partir das relações de territorialidade dos povos indígenas.

Apoiada em diversos autores, Lana Vieira (2017) ressalta que terra indígena não é sinônimo de território indígena. A terra indígena corresponde a uma porção do território nacional, de posse da união, onde habitam um ou mais

povos indígenas que a utilizam segundo suas tradições culturais. O território indígena seria o lugar de habitação, das ressignificações da natureza, das relações de troca, seria um lugar onde todos têm sua importância. O entendimento de terra e território apresentado se distancia das concepções que tomam como referência somente questões espaciais ou administrativas. São relacionadas às vivências estabelecidas entre os indivíduos e entre os indivíduos e os espaços físicos. A autora traz para a discussão o entendimento dos estudos antropológicos que em sua compreensão afirma que a noção de território se refere, sobretudo, a concepções cosmológicas e, dessa forma, a importância do território para os povos indígenas não está relacionada somente aos recursos da natureza, mas, também, a recursos socioculturais.

Lana Viera (2017) finaliza sua discussão apontando a relação e importância das terras e territórios indígenas na luta pela garantia de seus direitos afirmando que os povos indígenas atribuem grande importância a seus territórios para além de noções espaciais, e essa relação passa a ser base de referência identitária e de gestão em suas reivindicações. O território como referência para a articulação da educação escolar indígena reforça, mais uma vez, a busca pela educação específica e diferenciada. Nesse sentido, esse tipo de educação é possível a partir da compreensão das relações políticas e socioculturais entre as comunidades indígenas e seus territórios.

Diante desse contexto de reivindicações, o MEC, a partir do Decreto nº 6.861 do ano de 2009, estabelece novos rumos para o desenvolvimento de políticas voltadas à educação escolar indígena. O referido documento explicita a criação dos Territórios Etnoeducacionais com o objetivo de possibilitar uma educação escolar indígena mais autônoma, considerando as relações de territorialidade no desenvolvimento das ações e de sua gestão.

O decreto define os territórios Etnoeducacionais da seguinte forma:

Cada território etnoeducacional compreenderá independente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhadas (BRASIL, 2009).

A criação dos territórios Etnoeducacionais direciona o desenvolvimento de políticas educacionais para os povos indígenas a partir do entendimento de suas relações nas dimensões políticas, econômicas e de suas práticas culturais estabelecidas em suas terras e para além delas no que corresponde a suas territorialidades. A autonomia e participação dos povos indígenas na organização escolar é apontada no Artigo 1º do Decreto, no qual afirma que “A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades”. Fica claro que, agora, as garantias não se referem apenas às possibilidades de uma atividade autônoma nas escolas por parte dos indígenas, mas afirma que o desenvolvimento de processos escolares será a partir de sua participação.

No artigo 3º as escolas indígenas são reconhecidas:

como escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando das prerrogativas especiais para a organização das atividades escolares, respeitando o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independente do ano civil (BRASIL, 2009)

Segundo o Ministério da Educação⁸ – MEC, em suas informações mais recentes, desde o decreto em 2009 até o início do ano de 2014 foram pactuados 24 Territórios Etnoeducacionais Indígenas em 11 estados. Os territórios foram organizados de diferentes maneiras, territórios organizados somente em um estado, vários territórios em um estado, e outros por grupos de estados. Dessas diversas formas de organização o MEC destaca o caso do estado do Amazonas em que foram criados seis territórios únicos e um território, o território dos Yanomami e Ye'kuana que reúne indígenas do Amazonas e Roraima, e o caso do território do Vale do Araguaia que reúne povos do Mato Grosso, Tocantins, Goiás e Pará.

Em 30 de agosto de 2013, através da Portaria nº 1062, o MEC institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. Segundo o

⁸ Informações conferidas no site do ministério da educação – MEC, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/206-noticias/1084311476/20806-povos-de-pernambuco-formalizam-novo-territorio-etnoeducacional>.

documento, o programa consiste em um conjunto articulado de ações de apoios técnico e financeiro do MEC aos sistemas de ensino, para a organização e o fortalecimento da educação escolar indígena baseado no Decreto nº 6.861 de 2009. Em seu Artigo 2º., os territórios Etnoeducacionais são definidos como:

espaços institucionais em que os entes federados, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as instituições de ensino superior pactuam as ações de promoção da educação escolar indígena, efetivamente adequadas às realidades sociais, históricas, culturais, ambientais e linguísticas dos grupos e comunidades indígenas (BRASIL, 2013)

A organização e articulações de ação por meio da política de Territórios Etnoeducacionais (TEE's) não é obrigatória. Os povos indígenas podem decidir não seguir esse tipo de organização; no entanto, lhes é garantido o atendimento de suas demandas escolares pelos estados e municípios. A organização escolar a partir do TEE's apresenta mudanças principalmente quanto à gestão e funcionamento das atividades escolares, sendo a participação das comunidades indígenas essencial ao desenvolvimento do processo de escolarização. O protagonismo dos povos indígenas frente às políticas educacionais é pontuado, também, quando tomadas suas situações sociais, culturais, sociolinguísticas e relações de territorialidade como aspectos decisivos, fazendo referências às suas especificidades tão reivindicadas e que só poderiam ser atendidas quando as comunidades indígenas ocuparem papel principal.

Apesar de quase uma década de organização na perspectiva dos TEE's, muitas escolas nas comunidades indígenas seguem políticas e currículos da sociedade envolvente, como é o caso da maioria das escolas nas comunidades Apurinã que são orientadas pelo currículo da escola rural. As escolas indígenas orientadas pelos sistemas municipais ou estaduais de organização curricular acabam por ainda praticarem um ensino com resquícios ou totalmente fundamentado no modelo de educação com vistas à integração social em que as línguas e culturas indígenas são negligenciadas no meio escolar. Situações semelhantes a essas determinam o oposto do que buscam as garantias legisladas até o momento atual. Ao contrário do que se espera modificar, ou seja, criar um ambiente escolar favorável às práticas culturais e ao fortalecimento das línguas indígenas, ainda estão em exercício políticas e práticas escolares que desprestigiam e enfraquecem as línguas e as vivências indígenas.

Os benefícios garantidos nos documentos que definem os TEE's relacionados às línguas indígenas, assim como nos anteriores, correspondem, basicamente, à orientação para a elaboração de currículos específicos, ensino na língua materna, elaboração de material didático também específico às práticas linguísticas e culturais. O espaço para as línguas indígenas na escola é condicionado aos contextos sociolinguísticos; as orientações dão abertura para serem língua de instrução oral e escrita, ou seja, a língua em que seriam ministrados os conteúdos e registrados os conhecimentos tradicionais, ou farão parte do currículo escolar como segunda língua.

Essas orientações dão margem, assim como as políticas e métodos de ensino anteriores, à valorização da escrita na língua indígena (alfabetização na língua indígena) como fator determinante ao fortalecimento da língua tradicional. Reconhecemos que a escrita é importante para o fortalecimento de línguas, porém, tão importante quanto a escrita é o fomento ou criação de contextos de usos dessas línguas, no qual acreditamos estar o caminho para o fortalecimento, e que, em muitos contextos, precisam também ser preocupação das escolas, bem como dos falantes das línguas, pois apenas a alfabetização por ela mesma é insuficiente quando o objetivo é o aumento dos usos, do número de falantes e valorização das línguas.

No contexto das mudanças e avanços na construção de uma educação escolar indígena brasileira, Maria Gorete Neto (2013) afirma que, atualmente, indígenas têm, gradativamente, assumido a condução dos processos de escolarização, embora a existência de muitos casos em que a escola ainda é alheia a condição social indígena e suas práticas. Desse modo, a educação escolar indígena tem sido modificada com vista à construção de uma educação diferenciada e específica. Nesse contexto, segundo a referida autora, um avanço na apropriação da instituição escola pelos povos indígenas, uma vez que professores indígenas estão cada vez mais envolvidos no desenvolvimento de currículos e práticas escolares em suas comunidades.

Para Maria Gorete Neto (2013), recentemente, uma nova fase da educação indígena pode ser observada, a formação em nível superior para professores indígenas. Vale ressaltar que essa demanda é resultado do avanço de indígena nas etapas escolares, bem como do fortalecimento do protagonismo

indígena na participação social, ou seja, no desenvolvimento de políticas voltadas para o atendimento de suas necessidades educacionais e nas demais áreas. É importante, ainda, destacar políticas afirmativas desenvolvidas para o acesso e permanência de indígenas nas universidades, a política de cotas, por sua vez, tem suas discussões e adesão de diversas universidades a partir dos anos 2000. Apenas em 2012⁹ a lei das cotas garante 50% das vagas reservadas, nas universidades e institutos federais, para estudantes que cursaram o ensino médio na rede pública, alunos de famílias de baixa renda e alunos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e por pessoas com deficiência.

Em 2008, o Programa de Apoio à formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – PROLIND tem o objetivo de fomentar o desenvolvimento de projetos de licenciaturas interculturais em instituições federais e estaduais. O PROLIND é criado a partir da necessidade de capacitar indígenas para a atuação docente em suas comunidades. Para Maria Gorete Neto (2013) o acesso de indígenas em instituições de ensino superior demanda novas reflexões, principalmente, sobre seus papéis e metodologias de ensino a partir das diversas realidades indígenas. Para a autora o atual momento da educação indígena oportuniza, também, reflexões acerca do papel da escolarização nas aldeias e nas universidades. Portanto, podemos dizer que esses avanços e novos contextos educacionais configuram uma nova fase da educação escolar indígena em que está em evidência a formação do professor indígena e a atuação e condução dos processos escolares a partir da perspectiva intercultural.

Em meio a diversas mudanças ideológicas e metodológicas ao longo da história da educação escolar indígena no Brasil, concluímos que compreender o que vem sendo feito em relação ao fortalecimento das línguas indígenas brasileiras perpassa pelo entendimento do que vem sendo praticado nas escolas em termos da presença e ensino dessas línguas. Sabemos que o ensino de línguas no meio formal não é a única forma, nem, necessariamente, a mais eficaz, no trabalho de fortalecimento e manutenção de uma língua. Existem outras formas de ampliar contextos de usos das línguas; porém, no contexto

⁹ Informações do site do Ministério da Educação – MEC: <http://portal.mec.gov.br/cotas/index.html>. Acesso em dezembro de 2018.

brasileiro acontecimentos histórico-sociais e educacionais atribuíram às escolas importante participação em tal tarefa. Dedicar-nos-emos à discussão/problematização desses acontecimentos na subseção a seguir.

2.2 ENTRE A ESCOLA E O FORTALECIMENTO DE LÍNGUAS INDÍGENAS NO BRASIL: A ALFABETIZAÇÃO E OS SENTIDOS DA ESCRITA

O modelo escolar de educação para os povos indígenas brasileiros é estabelecido, desde os primeiros momentos, como uma necessidade, como condição para sua sobrevivência em contexto de subordinação. Servindo como instrumento para desqualificar línguas e culturas indígenas, esse modelo formal continua existindo, ao longo da história do Brasil, como base para a construção de uma educação para indígenas. Para Kahn e Franchetto (1994), mesmo sob a perspectiva de diferentes ideologias e métodos, o modelo formal de educação fundamenta todas as tentativas de implementação de processos de ensino e aprendizagem para povos indígenas. Portanto, a escola é historicamente o lugar em que se encerra muito do que se “deve” ou “precisa” aprender sobre línguas e culturas com as quais convivem os povos indígenas brasileiros. No entanto, de que forma e com quais propósitos o ensino e fortalecimento de línguas - e culturas - indígenas vêm acontecendo é o que buscamos compreender nesta seção.

A educação escolar bilíngue e intercultural é o modelo de educação que atualmente orienta a educação escolar indígena no Brasil. Fundamentado em uma política de valorização da diversidade cultural, esse modelo possibilita estarem nos processos de ensino-aprendizagem escolares as práticas e processos próprios de aprendizagem das culturas indígenas. Em meio à diversidade de contextos sociolinguísticos desses povos, o referido modelo de educação toma diferentes formas que, geralmente, não suprem os anseios dessas populações por, entre outros fatores, enfrentarem dificuldades relacionadas à articulação entre os conhecimentos indígenas e não indígenas nas atividades escolares. Retornaremos ao caso dos Xikrin, mencionado anteriormente, para ilustrar uma entre as diversas formas do exercício das atividades escolares em uma aldeia e o que o concebem e desejam os indígenas em relação à função da escola para a comunidade.

Partindo das experiências descritas em Cohn (2016), vimos que a cultura Xikrin tem seus processos de ensino-aprendizagem fundamentados no ver e ouvir. A aprendizagem ocorre o tempo todo nas atividades diárias nas aldeias, orientadas por indivíduos mais velhos. Para os Xikrin, só se deve demonstrar conhecimento quando o contexto for apropriado, e nos momentos de ensino não é permitido questionar e interromper os mais velhos. Nos relatos da estudiosa, diferentemente do que concebe a cultura Xikrin, em seus processos de ensino-aprendizagem, a escola da comunidade, em que o professor não é indígena, exige dos alunos participação ativa na qual devem a todo momento mostrar o que fora assimilado. Os esforços dos alunos estão concentrados em respeitar o comportamento de sua cultura e na adequação aos modos escolares.

A autora ainda destaca que enquanto o professor tenta levar a cultura Xikrin para a escola, como na aula de pintura corporal em que não são respeitados os critérios que atribuem sentido a essa prática (gênero, idade, o que pretendem comunicar e etc.), os alunos Xikrin valorizam as aulas em que copiam textos e aprendem músicas traduzidas para sua língua. Percebe-se, na tentativa de promover a interculturalidade na escola por parte dos professores, uma preocupação em também ensinar “o que é de índio”; no entanto, o que esperam os indígenas Xikrin da escola em relação ao que aprender do conhecimento da sociedade envolvente e lugar do conhecimento de sua cultura na escola?

De acordo com Cohn (2016), os Xikrin não querem que seus conhecimentos sejam ensinados nas escolas, querem o ensino do conhecimento não indígena e desejam com isso que suas crianças convivam com a diversidade. Nesse sentido a escola seria, antes de tudo, espaço para tratar as relações, para aprender lidar com a diversidade, no entanto, sem adotá-la (COHN, 2016. p. 325). Ficaria o conhecimento do branco só na escola ou em contextos que se fizer necessário. Portanto, a música que as crianças aprendem na escola fica na escola ou entre elas. O que se aprende na escola não é levado para a vida adulta e não é conhecimento a ser demonstrado.

Essa relação entre os conhecimentos escolares e os Xikrin não elimina as possibilidades de incorporação de práticas não indígenas futuramente; no

entanto, seria também uma forma de afirmação da identidade Xikrin por meio da vivência entre os contrastes das práticas escolares não indígenas e os saberes próprios de seu povo. Podemos perceber que o ensino da cultura Xikrin na escola não é o que deseja a comunidade, a escola teria a função de apenas mostrar e ensinar os conhecimentos não indígenas para o entendimento da diversidade. Nesse sentido, seriam completamente equivocadas as tentativas de incorporar as práticas culturais Xikrin às atividades se observados os propósitos da comunidade.

Para Cohn, os Xikrin concebem a escola como um espaço relacional para o convívio com a alteridade, bem diferente da situação de muitos povos que têm a escola como espaço para produzir ou fortalecer suas culturas. No entanto, só chegamos a esse entendimento da função, importância e objetivo da escola para a comunidade Xikrin quando analisadas mais a fundo as relações entre a comunidade e a escola. Está neste aspecto, na (in)compreensão das relações e significados das escolas nas comunidades indígenas, um dos principais problemas na construção de uma educação escolar indígena satisfatória aos povos indígenas, uma vez que são diversos os pontos de vista e contextos sociais dessas populações. É nesse cenário que são forjados os diversos conflitos escolares, entre o que é oferecido e o que desejam as populações indígenas em relação à instrução formal.

Fundamentado no que discutimos sobre educação escolar indígena até aqui, o que vem sendo feito na construção de processos escolares para educação intercultural e bilíngue, em muitos casos, recai apenas na “construção” de escolas nas aldeias. Preocupa-se, sobretudo, com a existência física da escola, que em muitas comunidades funciona na casa dos professores ou em outros espaços, para atender às reivindicações dos povos indígenas. Em segundo plano, busca-se atender (em muitos casos nem tentam) o bilinguismo e a interculturalidade, “levando” para a escola a língua e cultura indígena. Esse processo sem o entendimento dos significados e funções da escola, como também do ensino ou não da cultura em sala de aula, podem configurar o oposto do que propõe uma escola específica e diferenciada, ou seja, a (continuação da) banalização das culturas indígenas.

Portanto, quanto mais próximo às realidades indígenas estiverem os agentes, o ideal seria que esses agentes fossem indígenas, responsáveis pela construção dos processos escolares, e quanto maior for a participação da comunidade, mais a escola atenderá seus objetivos, como também será possível compreender os sentidos atribuídos à escola e seu papel nas comunidades indígenas.

A respeito do papel das escolas indígenas e dos significados da alfabetização para povos indígena, Ladeira (2016) discute, de forma objetiva e intrigante, as perspectivas teóricas que subsidiam esses dois aspectos dentro das propostas educacionais para as populações indígenas brasileiras, que nos revelam outros conflitos gerados nos processos de escolarização das populações indígenas como o tratamento dado às línguas indígenas e a língua portuguesa. Para a autora as discussões sobre o papel das escolas nas comunidades indígenas foram impulsionadas inicialmente pela publicação da Comissão Pró-Índio de São Paulo intitulada “A questão da educação indígena” no ano de 1981.

As discussões da referida publicação tinham experiências e trabalhos realizados com diversos povos como base e, segundo Ladeira, todos os trabalhos apresentavam opções metodológicas relacionadas à alfabetização em língua portuguesa e na língua materna. Embora apresentassem diferentes abordagens, todas as experiências concebiam a escola “como lugar privilegiado da ‘educação’ e a escrita como instrumento de valorização cultural e expressão de uma identidade própria cujo domínio conduziria os povos indígenas, alfabetizados para a sua ‘autodeterminação e autonomia’” (LADEIRA, 2016. p. 436). Para a estudiosa, a alfabetização era posta como instrumento político de participação social frente ao controle social da cultura dominante, seria uma necessidade das populações indígenas, no entanto, continuarem servindo à integração do indígena à sociedade majoritária.

De acordo com Ladeira, as discordâncias teóricas dentro das propostas educacionais, que consideram os povos indígenas como povos ágrafos e cidadãos analfabetos, para a aquisição da escrita pelos povos indígenas foram reduzidas a apenas uma questão metodológica no processo de alfabetização. A

esse respeito a autora nos apresenta duas “opções metodológicas”. A primeira orienta a alfabetização em língua portuguesa com a justificativa de que esta fornece ferramentas para a apropriação da escrita e da leitura, pois é uma exigência dos povos indígenas na busca pela participação social. Nessa perspectiva, a aprendizagem da escrita não prejudicaria a comunicação na língua do grupo, uma vez que a língua portuguesa teria caráter utilitário.

As populações indígenas continuariam ágrafas. A língua portuguesa teria uso limitado, o que sinaliza, segundo Ladeira, uma estratégia política do povo indígena para a manutenção de sua língua ao desenvolverem estratégias linguísticas de uso das línguas em relação à situação de contato. A segunda “opção metodológica” defende que a alfabetização inicial deve ocorrer primeiramente na língua materna fundamentada na ideia de ausência do “letramento” para as culturas indígenas e certo desprestígio por isso, ou seja, os povos indígenas sentiriam “falta” de um sistema escrito de suas línguas que fragilizaria a manutenção e uso das línguas indígenas, como também a reprodução cultural desses povos. Nessa perspectiva seria criado, dentro das sociedades ágrafas, um lugar para a escrita na língua indígena, embora a intenção primeira dos povos indígenas seja buscar na escola o conhecimento não indígena para reagir ao controle social.

Para a autora, nessa concepção, a necessidade da escrita para os povos indígenas figura a ideia de que esses povos são analfabetos e a escrita deve ser desenvolvida independentemente da situação e contexto histórico. Essa concepção centraliza na escrita a manutenção das culturas indígenas, esquecendo-se dos contextos de usos e das mudanças linguísticas inerentes ao contato entre “brancos” e indígenas, e que estes determinam comportamentos linguísticos que vigoram nas interações comunicativas dessas sociedades.

A respeito das teorias que fundamentam as duas “opções” metodológicas relativas ao papel da escrita para povos indígenas brasileiros dentro das propostas educativas, Ladeira afirma que a primeira concebe um “continuum” entre oralidade e escrita em que são consideradas como meios linguísticos equivalentes e que podem desempenhar funções semelhantes. A segunda concepção estabelece uma separação entre oralidade e escrita na qual é

possível que antigas funções sejam desempenhadas de novas formas desencadeando novas funções (LADEIRA, 2016. p. 439).

A primeira teoria fundamenta a perspectiva da função utilitária atribuída à língua portuguesa na “opção” metodológica que decide pela alfabetização inicial na referida língua. Já a teoria que atribui separação entre oralidade e escrita sustenta a “opção” metodológica que prima pela alfabetização inicial na língua materna em virtude da “ausência” do “letramento” nas culturas indígenas, e esta seria meio potencial para o fomento das práticas culturais e na manutenção de suas línguas. Nas duas concepções, a alfabetização, seja em língua portuguesa ou materna, impõe a necessidade do domínio da escrita.

A reivindicação da aprendizagem da língua do “branco” baseia-se, sobretudo, na participação social e, portanto, é ferramenta política de acesso ao conhecimento não indígena na luta pela sua sobrevivência. Por outro lado, a elaboração de uma ortografia para línguas “ágrafas” seria fundamental à legitimação do conhecimento indígena, sendo considerado um alcance, um passo para a “modernidade” e teriam, essas línguas, prestígio como a língua nacional.

Para Franchetto (2008) com a inserção da escrita nas culturas indígenas, sociedades consideradas “ágrafas”, são estabelecidos confrontos entre oralidade e escrita. Desses confrontos surgem as diversas funções e representações contraditórias da escrita que interagem e convergem a partir dos atores envolvidos, linguistas, indígenas e missionários, no processo de escolarização indígena. Para a autora a interpretação dos sentidos da escrita pode ajudar a entender certo fracasso dos projetos de educação bilíngue para indígenas, uma vez que esse modelo, implementado inicialmente pelas missões, foi oficializado como base para a construção da educação escolar indígena brasileira.

Franchetto apresenta o caso dos Wapichana, grupo cuja língua pertence à família linguística Aruák e que vive no estado de Roraima, no extremo norte do Brasil. Os Wapichana buscaram sua ajuda para (re)elaborarem uma ortografia para sua língua. A experiência relatada pela autora ocorreu na década de 80

quando realizava atividades de assessoria linguística em projetos educacionais. Segundo a estudiosa o contexto Wapichana encontrado tratava-se de um típico quadro de perda linguística em que os mais velhos, muitos deles monolíngues em wapichana, utilizavam a língua em todas as suas interações diárias, enquanto seus filhos, bilíngues, interagiam com eles na língua wapichana e estes se comunicavam com seus filhos em português.

Os Wapichana discursavam em favor da instrução escolar e da escrita como tecnologia fundamental para a superação de uma situação de inferioridade. Também discursavam a respeito dos valores da identidade étnica na perspectiva da diversidade linguística que, embora, forjada sob ideais da missão católica, tomava rumos autônomos traçados por uma liderança jovem que busca novas alternativas e métodos diferentes das perspectivas missionárias e oficiais para a revitalização de sua língua. Segundo Franchetto, em todas as etnias visitadas, Macuxi, Taurepáng e Wapichana, as reflexões sobre educação bilíngue tinham como referência a ideia de uma “nova” escola onde o ensino e uso das línguas indígenas nas modalidades oral e escrita estariam presentes ao lado da língua nacional.

Durante as visitas à etnia Wapichana, um pequeno grupo de professores da aldeia de Malacaxeta, próximo a Boa vista, capital de Roraima, foi procurá-la para que assessorasse um projeto de revisão das ortografias da língua Wapichana e de elaboração de cartilhas para o ensino da língua na escola. Os professores tomaram tal atitude por se sentirem pressionados pela consciência do perigo de desaparecimento de sua língua; pelo incentivo de missionários católicos ao resgate linguístico e pelo Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Educação do Governo; pelas críticas de moradores destacados na aldeia e por setores do próprio Governo para viabilizar o projeto.

Esse pequeno grupo já tinha iniciado discussões acerca das ortografias existente para a língua Wapichana e apresentavam diversas dúvidas. Os Wapichana queriam, na verdade, desenvolver uma ortografia para sua língua distante das referências dos missionários, evangélicos e católicos, e essa nova ortografia seria emblema de uma unidade, a dos Wapichana brasileiros, neutralizando as duas organizações religiosas. Para os Wapichana a língua

quando oficializada permitiria uma operação de resgate e salvamento em que seria possível o ensino da língua Wapichana como segunda língua em aldeias onde já não era utilizada.

Das características e dos problemas encontrados com a “ortografia evangélica” a estudiosa destaca o seguinte: a ortografia da língua Wapichana começou a ser desenvolvida nos anos 50 pela Unevangelized Field Mission da Guiana Inglesa (UFM) e para as comunidades Wapichana no Brasil através de missionários e indígenas; o fato da ortografia Wapichana ser elaborada nos moldes da escrita em inglês; os materiais produzidos para o ensino do Wapichana são livros de histórias, manuais, cartilhas e livros de cantos e textos religiosos; a adoção de uma escrita fonêmica em que cada grafema representaria um fonema da língua.

No trabalho de elaboração da escrita do Wapichana pelos missionários evangélicos, Franchetto destaca alguns propósitos e estratégias que mostram os sentidos de se “preservar” a língua. A poliglossia e a tradução interlinguística como característica do trabalho de preservação da língua estudada e posteriormente utilizada em programas educacionais, sendo esses programas fundamentais à evangelização e a sua tarefa civilizadora. Portanto, para levar os princípios cristãos a todos os povos se faz necessário dominar suas línguas tornando possível a tradução de textos, a alfabetização e a modificação de seus comportamentos (está aí a tarefa civilizadora) para que possam aderir e reproduzir o evangelho.

Os Wapichana não aceitaram a escrita fonêmica da grafia dos evangélicos em razão de, pelo menos, dois fatores de tensão: o primeiro está para a pura associação entre grafemas e fonema na qual causava estranheza entre os indígenas. O segundo fator consiste na ideia de que as normas da ortografia do português eram “naturais”, sendo uma língua de prestígio cuja escrita era parte de sua força. Tal percepção justificaria tanto a insistência no desenvolvimento de uma ortografia para a língua Wapichana, como também seu “aportuguesamento”.

O grupo Wapichana também convivia com a ortografia de sua língua elaborada pelos missionários católicos. De acordo com Franchetto, com as mudanças estabelecidas para a educação indígena, que tem a educação bilíngue como modelo de ensino, no entanto em perspectiva diferente da implementada inicialmente que, embora utilizasse e ensinasse a língua indígena em sala de aula, tinha em vista a substituição linguística, agora com o princípio da diversidade cultural, as práticas escolares estariam a serviço da manutenção das línguas e culturas. Com essa mudança a missão católica estabelecida em Roraima foi levada a rever sua tarefa. Nesse sentido, o livro “Waparadan”, o primeiro material desenvolvido para o ensino do Wapichana, foi elaborado por assessores a partir de informações antropológicas e linguística superficiais. Para a autora, não seria um trabalho de “ortografização” ou alfabetização na língua, mas seria um símbolo de mudança no trabalho missionário católico.

A grafia católica se caracterizava por muitos equívocos que, segundo Franchetto, em que havia uma mistura de registro fonético impreciso; de uma adaptação extrema ao português e de erros ocasionados por um estudo superficial da estrutura da língua. As observações de muitos desses erros foram possíveis em relação ao trabalho da missão evangélica, a qual refletia um domínio maior da técnica linguística moderna; desse modo, os Wapichana puderam questionar a ortografia católica a partir da experiência da ortografia evangélica. As ortografias católicas eram caracterizadas pela simplificação ou transfiguração das línguas indígenas e que se fundamentavam na gramática prescritiva e em termos da escolástica, sendo estas as mesmas bases do trabalho de descrição da missão jesuítica (Franchetto, 2008. p. 40).

Tanto a ortografia evangélica quanto a ortografia católica elaborada para a língua Wapichana estavam a serviço da evangelização e civilização. Apesar do domínio do trabalho de descrição linguística dos evangélicos, a grafia elaborada para a “preservação” da língua indígena servia à construção ideológica negativa a sua própria cultura. No fim das contas todo o interesse para com a “preservação” e “resgate” da língua indígena, independente da filiação religiosa, tem como objetivo desqualificar e infantilizar a cultura indígena através da legitimidade inerente à ortografia para o convencimento de indígenas à conversão cristã.

Iniciado o trabalho de elaboração da ortografia Wapichana, as reuniões para a análise das ortografias eram lideradas pelos “mestres na língua”, falantes fluentes do Wapichana. Essas reuniões se caracterizam por serem momentos de descoberta da estrutura da língua. A ortografia definida era, assim, resultado de discussões coletivas. Ao longo do trabalho foram vencidas certas convicções e desconfianças relacionadas aos parâmetros do português. A vogal central /y/ antes rejeitada e considerada estrangeira, agora é aceita, visto o entendimento dos aspectos distintivos do Wapichana em relação ao português.

Franchetto destaca que esse trabalho de elaboração de uma nova escrita para o Wapichana se caracterizou por duas tendências concomitantes e contraditórias ao rigor de um linguista: o desenvolvimento de uma sensibilidade às particularidades fonéticas e fonológicas do Wapichana e à rejeição da escrita fonêmica dos evangélicos. Com a “nova” ortografia, foi desenvolvida uma cartilha. Franchetto diz que o trabalho, feito juntamente com os Wapichana, foi um estudo da estrutura da língua e da história de cada grafia existente. Revela ainda que a cada discussão sobre os rumos para a “nova” escrita fluíam também reflexões sobre a escola, os problemas, as saídas, os poderes e a diversidade linguística.

Franchetto termina seu relato fazendo questionamentos importantes sobre as transformações trazidas pela “ortografização” de línguas de tradição oral e do significado e objetivo do ensino da escrita Wapichana na escola. Enfatiza a necessidade de uma análise crítica dos processos de adesão da escrita em que estão relacionados à missão civilizatória e aos propósitos de “resgate” cultural e linguístico. No entanto, é preciso entender o significado desse “resgate”. Esses questionamentos não servem somente a essa experiência, mas trazem à tona fatores relevantes, principalmente aqueles que nos fazem ponderar a respeito dos sentidos e função da escrita e da alfabetização nas tentativas de revitalização de línguas indígenas.

Para Franchetto, o desenvolvimento de uma ortografia para uma língua de tradição oral determina certas perdas. Além dos equívocos do estudo da estrutura da língua, a elaboração dos materiais, além das cartilhas e textos bíblicos traduzidos, os livros de “literatura indígena” eram verdadeiros

instrumentos de desfiguração da memória e do saber indígena. Nas palavras da autora “apropriava-se de um saber (língua, narrativas) que, reelaborado drasticamente, era devolvido desfigurado a seus produtores originais com uma interpretação imposta com autoridade incontestável” (Franchetto, 2008. p. 41). O processo de simplificação da língua, na grafia e nos arranjos fonético e fonológicos estabelecidos, era ainda mais forte para os saberes indígenas. Essa desfiguração servia à criação de uma “nova” língua, e essa língua seria meio de conversão religiosa, social e política.

A experiência Wapichana nos mostra que a elaboração da ortografia da língua, antes de tudo, parte de um sentimento de inferioridade diante da valorização da cultura escrita. A ortografia Wapichana representaria a superação dessa condição que carregam as sociedades de tradição oral. A língua “ágrafa” encontraria “força” na escrita, no registro. Essa ideia caracteriza a “falta” de “letramento” para as sociedades indígenas apontada por Ladeira (2016), em que a ausência de um sistema escrito para essas línguas nutria, ainda mais, a ideia de desprestígio linguístico e cultural, e seria a alfabetização em língua materna, e a elaboração de ortografias para as línguas indígenas, meio potencial para suprir esse sentimento de inferioridade e também importante instrumento de manutenção das línguas indígenas e de suas produções culturais.

Os primeiros confrontos entre oralidade e escrita estão nas concepções de valor e importância, inicialmente impostas pelo contato, e que ao longo dos processos de escolarização indígena são interpretados e absorvidos nos discursos de “resgate” linguístico. A “falta” da escrita seria, portanto, absorvida pelos próprios indígenas ao buscarem o fortalecimento de suas línguas e culturas. A escrita em Wapichana assume a função de instrumento para o “resgate” linguístico e, antes de tudo, “autoriza” a língua como símbolo político dos Wapichana para, então, alcançar meios para a operação de salvamento linguístico.

A autoridade expressa pela escrita trouxe diversas mudanças para as sociedades indígenas na medida em que passam a incorporar práticas e ideologias da sociedade envolvente relativas ao valor da escrita e nelas passam a basear seus comportamentos linguístico e sociais. Nesse sentido, o domínio

da escrita em língua portuguesa e a alfabetização em língua materna - desenvolvimento de grafias para suas línguas - tomam conta das reivindicações principalmente escolares de diversas populações indígenas (MAHER, 2006; GRUPIONI, 2006).

Essa centralização da escrita nas ações de implementação de uma educação para povos indígenas conduziram a alfabetização em língua materna ao posto de símbolo da implementação da educação bilíngue (FRANCHETTO, 1994). O modelo de educação bilíngue, como já vimos anteriormente, servia à substituição linguística e à conversão cristã; no entanto, com as políticas da diversidade esse modelo de educação passa a ser decisivo para a revitalização de línguas e culturas indígenas. Logo, o desenvolvimento de ortografias para línguas indígenas se faz necessário e, com isso, em diversos contextos indígenas “esquece-se” do valor da tradição oral e da importância dos contextos de interação na língua, uma vez que a “salvação” da língua estaria, em muitos casos, na escrita, na escola.

Ladeira (1997) em seu texto “O uso da escrita entre os Timbira” destaca que a teorização da valorização demasiada da escrita em relação ao seu papel no desenvolvimento da “modernidade” vem afirmando, das maneiras mais sutis, vantagens da escrita sobre a oralidade e, segundo a autora, não atenta ao que parece ser fundamental, as diferenças entre as duas formas de expressão. No contexto das línguas indígenas essa teorização ao valorizar a cultura escrita reduz a tradição oral à uma condição “remota” – a ser superada - e, equivocadamente, idealiza que o ensino e utilização da escrita seria suficiente para “formar” novos falantes de línguas enfraquecidas.

O valor e as vantagens da escrita se sobrepõem às práticas da oralidade de modo que os contextos de interação na língua, que variam de interações espontâneas à prática de suas tradições culturais como festas, cantos, ensino de atividades e rituais, são, em muitos casos, negligenciados em relação ao foco nos processos de escolarização e alfabetização na língua materna e/ou na língua portuguesa. Ainda segundo Ladeira (1997), a possibilidade de uso da escrita, seja em português ou na língua materna, parece ser determinada pelas condições sociolinguísticas do grupo indígena em questão.

Decerto o impacto dos acontecimentos históricos de contato e as estratégias dos grupos indígenas para a manutenção de sua produção cultural determinam suas práticas linguísticas e culturais atuais delineadas de diversas formas. Para Edward (2009 Apud COSTA, 2016), todas as línguas apresentam um sistema válido adequado às necessidades de seus falantes; no entanto, quando essas necessidades são alteradas, as línguas podem sofrer adaptações ilimitadas. Dessas adaptações surgem novas práticas. Portanto, para o entendimento dos usos de uma ou mais línguas, de sua escrita, é fundamental, sobretudo, que se compreenda seus aspectos de adaptação, de mudança e de funcionalidade dentro do contexto sociolinguístico da comunidade de fala.

A cultura escrita alcança os povos indígenas brasileiros a partir do contato com as culturas dos povos colonizadores e da inserção processos de escolarização nas vivências indígenas. A alfabetização na língua materna, primeiramente utilizada para a facilitação no processo de mudança linguística, passa a ser reivindicação, pois seria importante instrumento de manutenção da produção cultural desses povos. No entanto, diante de todos os aspectos históricos que pudemos observar e das diversas funções e representações que a escrita passa a exercer para os povos indígenas, nos questionamos: a escrita fortalece línguas de tradição puramente oral? A partir desse questionamento consideramos necessário um aprofundamento sobre a contribuição da escrita no processo de fortalecimento linguístico. O faremos na seção a seguir.

2.3. A ESCRITA FORTALECE LÍNGUAS?

O enfraquecimento de línguas é ocasionado por fatores histórico-sociais originados nos confrontos linguístico e culturais no contato entre diferentes povos. As mudanças linguísticas recorrentes do contato delineiam comportamentos e escolhas linguísticas ao longo do percurso histórico das sociedades e têm como consequência, entre outras, o fenômeno do “abandono” de línguas em relação ao uso majoritário de outras. O “abandono” de línguas culmina em processos de enfraquecimento linguístico que podem caminhar para a extinção (EBERHARD, 2013).

De acordo com Hinton (2001), a revitalização de línguas minoritárias ameaçadas de extinção consiste, de maneira geral, no desenvolvimento de

ações que objetivam trazer as línguas, novamente, ao nível de utilização dentro de suas comunidades e considera, essencialmente, a transmissão das línguas para as futuras gerações, chances reais para o não desaparecimento. Do mesmo modo, Moore *et al* (2008) afirma que a transmissão das línguas é fator determinante para seu futuro, pois possivelmente garante novos falantes/usuários das línguas. Portanto, o desenvolvimento de ações de revitalização implica, primeiramente, um processo de compreensão de aspectos histórico-sociais que interferiram na transmissão das línguas, na função, nos usos, nas relações entre as línguas e do que querem os falantes em relação a sua língua nativa para então formular estratégias voltadas à manutenção dos usos (contextos de usos) das línguas em suas comunidades.

De acordo com Bomfim e Costa (2014) revitalização linguística não é sinônimo de “voltar a falar uma língua”, mas, sobretudo, de reconhecer a função de uma língua dentro da comunidade de fala. Para os autores o objetivo proposto para o grupo para voltar a falar sua língua é essencialmente definido pelo grupo. Portanto, se alcançada a função definida pelo grupo sua língua estará revitalizada mesmo não sendo falada, uma vez que a língua mesmo não sendo de domínio do grupo pode fornecer valores outros além dos valores comunicativos.

Para Edward (2009 Apud COSTA, 2016) a “mudança” não é “decadência” e a ideia de variedades e “deterioração” ou “degeneração” está mais relacionada ao peso simbólico e psicológico com que as línguas são transmitidas do que com a perda comunicativa. Para o autor, nos processos de mudança linguística embora ocorram alterações quanto ao seu valor comunicativo (usos) a língua pode guardar, mesmo enfraquecida, algo do seu valor simbólico (identitário) por um longo período. Isso justifica a atitude de indivíduos pertencentes a grupos indígenas monolíngues em língua portuguesa, afirmarem “minha língua materna é a língua do meu povo”, como é o caso de diversas comunidades Apurinã. Falas como essas são recobertas de sentimentos de pertencimento e fatores identitários originados e veiculados pela língua.

A revitalização linguística não garante a “volta da língua”, ou seja, não garante a utilização da língua em todas as interações dos grupos. Porém, é possível fomentar sentimentos de pertencimento, prestígio e importância das

línguas para as identidades indígenas em contextos em que as línguas já não são faladas ou transmitidas.

A escola, o ensino formal, a alfabetização em línguas minoritárias não são os únicos meios para a revitalização linguística, existem outros métodos de incentivo aos usos dessas línguas (ver MOORE & GABAS JÚNIOR “O Futuro das Línguas Indígenas no Brasil, 1990). Porém, como vimos no percurso do processo de escolarização para povos indígenas brasileiros, à escola é também atribuída a tarefa de manutenção da cultura e das línguas dessas populações. Desse modo a escola é, em muitos casos, considerada meio importante para a revitalização linguística sob argumentos de que o ensino formal das línguas fomenta o prestígio e a utilidade das línguas, despertando o interesse das gerações mais jovens (LADEIRA, 2016).

O ensino das línguas indígenas brasileiras em contextos escolares conta com o trabalho de sua documentação e descrição, principalmente para a elaboração de materiais didáticos. O desenvolvimento de alfabetos, dicionários, cadernos de atividades de escrita na língua, ou materiais que envolvem pronúncia é somente possível com a participação de seus falantes, uma vez que, para que as ações de revitalização das línguas alcancem eficiência, estas devem ser conduzidas a partir do protagonismo de seus falantes (LADEIRA, 2016). A contribuição do trabalho de documentação e descrição está em levar para o contexto de ensino da língua não somente seu sistema, mas seus fatores de variação e seus usos, para que alcance o objetivo, funcionalidade e ampliação dos contextos de usos.

Para a pesquisadora Lucy Seki (2000), o estudo científico das línguas indígenas deve voltar-se para o fortalecimento linguístico, atuando contra fatores que levam ao abandono das línguas e para o desenvolvimento de atividades para a restauração da autoestima das línguas e atitude positiva em relação à língua e cultura. Nesse contexto, a elaboração ortográfica e alfabetização em língua desempenha papel importante, pois dentro dos processos de revitalização linguística podem operar os aspectos de valores e importância atribuídos a essas línguas, fundamentais a seus processos de transmissão.

A ortografia das línguas indígenas e a alfabetização por elas mesmas não são capazes de frear ou reverter o enfraquecimento das línguas indígenas. No entanto, podem incentivar seus usos através do ensino das línguas, bem como

contribuir para a autoestima e atitude positiva em relação à língua indígena e para o que ela representa para sua comunidade. Para ilustrar a contribuição da escrita para a revitalização de línguas mencionaremos, a seguir, o caso de revitalização da língua Karajá da aldeia Buridina, estado de Goiás.

Segundo Silva (2006) o contexto sociolinguístico da aldeia Karajá Buridida (GO) começou a mudar em 1994 a partir das atividades do Projeto de Educação e Cultura Maurehi, que tem como objetivo a revitalização da língua e da cultura Karajá e melhoria de vida da referida comunidade. A revitalização da língua parte da situação sociolinguística da comunidade em que 90% das crianças adquire a língua portuguesa como primeira língua. Nesse contexto, é importante adotar uma metodologia que consiga despertar um interesse em aprender o Karajá.

A autora afirma que a partir das especificidades da comunidade, a política de revitalização da língua Karajá em Buridina, considera os usos reais da língua, seus contextos de produção, bem como suas especificidades gramaticais, semânticas e pragmáticas. São utilizadas nas atividades de ensino do Karajá, jogos, sendo estes usados para o ensino oral e escrito do Karajá, brincadeiras, artesanato, grafismo e pintura. Esses recursos são utilizados por professores e pela comunidade.

Silva (2006) destaca que no processo de desenvolvimento dos jogos, para o ensino oral e escrito da língua, é considerada a alternância de códigos que ocorre nas interações da comunidade, ou seja, a alternância de código é recurso para o ensino bilíngue, assim como aspectos discursivos e estruturais da língua como, por exemplo, seus alomorfes e as diferenças na fala feminina e masculina. O texto escrito, por sua vez, é um recurso didático muito importante para fomento do prestígio da língua por, segundo a autora, favorecer a participação de todos os falantes da língua.

Silva (2006) afirma que atividades como as mencionadas acima vêm incentivando alunos e professores a pesquisarem e conhecerem sua língua. Oferecem às crianças a oportunidade de conhecerem novas palavras e criarem novos termos. Nesse processo, os alunos criam novos jogos, aprendem novas palavras e usam “pedaços da língua”. Para a autora, essas atividades contribuem para a aquisição da língua Karajá pelas crianças que não a falam e a descoberta, pelas crianças que a usam, da possibilidade de ampliar seus conhecimentos sobre a língua de origem do seu grupo.

Sobre os resultados dos projetos, Silva (2006) ressalta que 90% da comunidade tem, em graus diferentes, algum conhecimento do Karajá. Em torno de 30% utilizam a língua em casa e em outras interações na comunidade. Os indivíduos não-indígenas que vivem na comunidade também apresentam algum conhecimento da língua. Outra motivação para a aprendizagem da língua Karajá é o restabelecimento do vínculo com os Karajá que vivem na localidade do Bananal, onde todos falam a língua, e a participação em eventos que exigem o domínio da língua materna.

A experiência de revitalização da língua Karajá nos mostra os benefícios da utilização da escrita da língua no processo de ensino e valorização dessa língua. No entanto, a grafia se mostra interessante quando considerados outros elementos específicos da língua Karajá como, por exemplo, as diferenças entre a fala feminina e masculina e seus aspectos de variação. Outros fatores determinantes aos avanços no processo de revitalização estão relacionados a aspectos culturais e identitários. Isso nos mostra, mais uma vez, que aspectos sociolinguísticos são determinantes ao desenvolvimento de ações de revitalização e fortalecimento linguístico. Também é possível afirmar que à utilização da escrita, nos processos de revitalização, é fundamental a presença de elementos que impulsionem as referências culturais e linguísticas do grupo em questão.

2.4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As discussões apresentadas neste capítulo são importantes para o entendimento dos processos escolares voltados a construção de uma educação para povos indígenas brasileiros. Nesse processo de construção estão envolvidas políticas, metodologias e objetivos escolares voltados para a consolidação de uma unidade identitária nacional monolíngue a partir do modelo estado-nação de organização política. Para esse modelo a diversidade cultural e linguística é considerada empecilho para a administração do Estado. Desse modo são desenvolvidas estratégias político-linguísticas voltadas para a consolidação da língua do governo que tem como resultado o desaparecimento e enfraquecimento de centenas de línguas indígenas, configurando a situação preocupante das línguas dos povos originários de nosso país. Portanto, é

essencial a recuperação de informações reveladoras das ideologias, das políticas linguísticas, dos objetivos e fases da educação indígena brasileira.

O percurso histórico da educação indígena brasileira mostra que os processos de escolarização são inseridos nas práticas dos povos indígenas primeiramente sob a administração das missões e posteriormente, com mudanças na gestão econômica e política do país, a educação para esses povos passa a ser gerida pelo governo. Diluídas nas políticas educacionais para indígenas estão as políticas linguísticas que determinam como são tratadas as línguas indígenas na escola. Apenas recentemente, a partir da década de 80, as políticas educacionais passaram a ser desenvolvidas a partir do direito a língua e cultura, resultado da organização dos povos indígenas em prol de uma educação em que suas culturas fossem valorizadas e de acordo com seus contextos sociais.

A educação escolar, que por muito tempo foi instrumento de repressão cultural, passa a ser reivindicação dos povos indígenas diante das suas relações com a sociedade majoritária e por ser é vista como uma possibilidade de fomento a sua produção cultural. A escola passa a ser concebida como espaço para a celebração da alteridade e de fortalecimento das identidades indígenas principalmente em contextos em que as tradições culturais perderam sua força e as línguas indígenas não são faladas e não transmitidas.

Nesse contexto a alfabetização em língua materna e em língua portuguesa se resume a apenas uma questão metodológica. No entanto, as possibilidades de usos da escrita pelos grupos indígenas seriam determinadas pelos diferentes contextos sociolinguísticos em que a escrita tem representações diversas. Portanto, é fundamental ao desenvolvimento dos processos escolares indígenas uma investigação do contexto de cada grupo, observando as práticas linguísticas e o que concebem e desejam a respeito da escola e seu papel dentro das ações de revitalização de suas línguas e, principalmente, a respeito da função da língua para comunidade de fala.

No caso do grupo Apurinã a revitalização de sua língua conta com estudos de descrição e documentação iniciados há quase três décadas e que resultaram em materiais didáticos voltados para a alfabetização na língua. Professores e lideranças indígenas Apurinã veem no ensino formal da língua possibilidades para a revitalização. No entanto, enfrentam dificuldades quanto à

falta de material didático nas comunidades e orientações para utilizá-los visto que a maioria dos professores não é falante da língua.

No sentido de contribuir para o processo de revitalização da língua Apurinã o presente trabalho volta-se para questões da política linguística do grupo e dos fatores determinantes a essas políticas no contexto das escolas das comunidades Apurinã. Pois, aos processos de revitalização é fundamental o entendimento dos contextos sociolinguísticos do grupo em questão, uma vez que, para resultados mais eficazes, os falantes da língua devem ser dados papel principal.

CAPÍTULO III: ASPECTOS DA POLÍTICA E DA CULTURA LINGUÍSTICA NO PROCESSO DE FORTALECIMENTO DA LÍNGUA APURINÃ (ARUAK)

Apresentaremos primeiramente neste capítulo dados relacionados à situação atual de ensino da língua Apurinã e o que consideram os professores indígenas Apurinã relevantes para o ensino de sua língua nativa em contexto escolar. Em seguida descrevemos e analisamos aspectos da política e da cultura linguística Apurinã em contexto escolar considerados neste trabalho como fatores determinantes aos processos de mudança linguística e de ensino de línguas. As informações coletadas estão nos apêndices do trabalho organizada em quadros. Os Professores Apurinã são os principais participantes, uma vez que o presente trabalho tem como foco o domínio escolar Apurinã. Os professores, enquanto indivíduos integrantes das comunidades podem também fornecer informações a respeito dos usos da língua, das atitudes das comunidades em relação a questões de interesse em aprender/ ou não a língua, sobre as iniciativas de fortalecimento e a formação oferecida para o ensino da língua.

Os professores podem também apontar as dificuldades e necessidades escolares especificamente voltadas para o ensino da língua Apurinã nas escolas. Nas entrevistas e nas atividades desenvolvidas com os professores observaremos também as interpretações, por parte dos responsáveis pela gestão da educação indígena no município de Lábrea-AM e por parte dos professores, das políticas linguísticas destinadas às línguas indígenas brasileiras.

3.1. SITUAÇÃO ATUAL DAS ESCOLAS E DO ENSINO DA LÍNGUA APURINÃ

Foram entrevistados quatorze (14) professores de diferentes comunidades Apurinã, entre elas: comunidade da Terrinha – TI Marahã; Nova fortaleza; Tumiã; Ituxi; Boa vista; Vila Nova; Curriã; Japiim; Capurana; Boavista –TI Caititu; Copaíba; Nova Bandeira; Terra Nova – Itixi Mythary e Nova Esperança. As entrevistas da primeira coleta de dados foram orientadas pelo questionário no Quadro 1. Do total de professores entrevistados três (03) professores disseram ser falantes da língua, pois conseguem interagir espontaneamente na língua; dois professores disseram falar pouco a língua por conhecerem algumas expressões; nove (9) professores disseram não ser

falantes da língua por conhecer poucas palavras, saudações em Apurinã, por exemplo. As informações aqui apresentadas correspondem ao **Quadro 1**.

Sobre a formação dos professores: Seis (6) professores têm formação magistério Pirayawara, um projeto de formação intercultural para professores indígenas. Três (2) têm Ensino Fundamental; dois (2) têm Ensino Médio e quatro (4) professores têm ensino superior. Cinco (05) professores têm 17 anos de atuação, ou seja, são professores que atuam desde o início da implementação de escolas nas comunidades Apurinã do município de Lábrea-AM; cinco (05) professores têm entre três e oito anos de atuação, e quatro (4) professores têm entre 10 e quinze 15 anos de atuação em sala de aula. Estas informações estão organizadas no quadro 3 nos Apêndices.

Podemos perceber que, nos últimos anos, os professores Apurinã têm recebido formação para educação em contexto indígena (projeto Pirayawara) e também formação no ensino superior. No entanto, segundo os professores entrevistados, as formações não alcançam todos os professores em função da distância das comunidades até os espaços oferecidos onde a formação acontece, e recursos financeiros necessários para manter os professores durante a formação.

A maioria dos professores (9 professores) não é falante da língua e, segundo eles, é recorrente nas demais comunidades Apurinã. Em suas falas os professores buscam se justificar dizendo que não falam a língua de seu povo porque seus pais não lhes ensinaram quando eram crianças. Segundo eles não conhecer a língua é um motivo de vergonha diante de outros parentes que falam suas línguas. Destacam também que gostariam de prender a língua para ensinar na escola, desejo enfatizado, principalmente, por professores mais jovens. Os professores mais velhos, com mais anos de atuação, destacam questões de desinteresse por parte da comunidade em aprender a língua, principalmente os indivíduos em idade escolar.

Percebemos que quando perguntadas questões referentes à língua e seu uso a maioria dos entrevistados indica ou destaca algum falante como referência do grupo ou de determinada comunidade. Importante ainda destacar que os entrevistados destacaram que “*as comunidades mais de longe*” é que falam mais na língua. Percebemos que admitir que não é falante da língua Apurinã ou que conhece poucas palavras é uma questão de incômodo para a maioria dos

professores, por isso logo justificam o motivo pelo qual não falam em Apurinã e fazem referências a fatores de histórico ou família de repressão ao uso do Apurinã. No entanto, todos afirmam ser sua língua materna, porém no sentido de língua do povo como podemos perceber em falas como: “ eu não falo a língua, mas ela é a língua mãe do meu povo” e “eu falo Português, mas minha língua materna é a língua do meu povo”. Isso evidencia que mesmo a língua Apurinã enfraquecida ainda carrega fatores simbólicos, identitários para seu grupo.

3.2. ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS APURINÃ

As questões relacionadas à organização das escolas Apurinã são importantes no sentido de verificar as particularidades no funcionamento e organização das escolas, como também as principais dificuldades relacionadas a essa organização que, possivelmente, delineiam aspectos de dificuldades para o ensino de modo geral e para o ensino da língua. Também fizemos uma pergunta relacionada à elaboração de um documento que reúne direcionamentos para o ensino de forma específica para a realidade do povo Apurinã, essa questão foi definida para o questionário depois do contato com a Secretaria de Educação – SEMED- Lábrea – AM, com os responsáveis pela Educação Indígena que enfatizaram a busca por uma Educação Indígena Específica para os povos indígenas atendidos pela SEMED – Lábrea na qual apontaram a elaboração do Projeto Político Pedagógico como instrumento inicial importante para a construção de uma Educação Escolar Diferenciada, Específica e Bilíngue. Nesse sentido, esperamos captar o entendimento do professor a respeito da necessidade de instrumentos para a estruturação de uma educação intercultural, diferenciada, específica e bilíngue.

Podemos verificar no **Quadro 2** que as escolas nas comunidades Apurinã atendem crianças a partir do 1º até o 5º do ensino fundamental em idade de 6 anos completos. Apenas uma escola (13) oferece ensino do 5º ao 9º ano do ensino fundamental. Não existe atendimento pré-escolar e uma escola (02) oferece educação para jovens e adultos. Funcionam com turmas multisseriadas e apenas uma escola (02), do total de quatorze, funciona com turmas regulares.

De acordo com os professores, sobre as dificuldades relacionadas ao trabalho com turmas multisseriadas, o atendimento é prejudicado devido aos

diferentes conteúdos e diferentes níveis de aprendizagem dos alunos; assim, tais professores não conseguem dar atenção à necessidade de todos. O trabalho é ainda mais prejudicado devido ao acúmulo de tarefas. Os professores, geralmente, têm que fazer a merenda, cuidar da limpeza e planejar as atividades, e, segundo eles, acabam utilizando parte do tempo com atividades não relacionadas ao ensino em si.

As questões de dificuldades evidenciadas pelos professores Apurinã em relação à multissérie é recorrente desse contexto. Podemos compreender isso em relação ao modelo de ensino formal comum que divide os alunos por série/ciclo em que os alunos têm a mesma faixa etária e os conteúdos são “iguais” para todos. Nesse contexto o trabalho do professor seria melhor conduzido. Dessa forma a multissérie seria uma “tentativa” de atender todos os alunos. Uma reorganização do espaço escolar em que já se trabalharia com dificuldades e, no final de cada semestre e ano letivo o trabalho dos professores teria que corresponder às expectativas de aprendizagem de cada série/ciclo separadamente. Possivelmente, estes seriam alguns fatores presentes nas dificuldades mencionadas pelos professores.

As escolas obedecem às orientações do currículo para a educação e somente quatro (04) professores mencionaram abertura para o ensino da cultura Apurinã (06, 07, 09, 10 e 13), e somente uma escola, (13), ensina na língua conteúdos da cultura e da língua Apurinã. Esta utiliza, segundo o professor da comunidade, materiais desenvolvidos por missionários há muitos anos e, segundo ele, precisam ser atualizados. Sobre a importância do Projeto Político Pedagógico e currículo específico para orientar o ensino nas escolas Apurinã, os professores reforçam que é necessário e, de modo geral, fazem referência à necessidade da cultura e língua Apurinã estarem nas escolas, pois, acreditam que os modos de vida e a língua estariam mais presentes no cotidiano dos alunos já que em muitas comunidades não acontecem eventos nem são transmitidos costumes tradicionais da cultura Apurinã.

3.3. OS USOS DA LÍNGUA

As questões relacionadas aos usos da língua têm o objetivo de verificar quem fala a língua nas comunidades e em que momentos a utilizam com frequência. E ainda as impressões do professor em relação ao interesse dos alunos (da comunidade em geral) em aprender a língua e se ainda são praticadas atividades culturais em que a língua é utilizada.

No **Quadro 3** verificamos que os falantes da língua em geral são os mais velhos das comunidades, em que moram e trabalham os professores, que variam entre dois e três indivíduos. Somente em duas comunidades (03 e 14), a língua é utilizada por jovens, adultos e crianças; são apenas nestes últimos casos que, para alguns indivíduos, Apurinã é primeira língua.

A língua é utilizada pelos falantes, somente em interações entre eles (geralmente são parentes – contexto familiar). Nas comunidades 03 e 14, a língua é utilizada em praticamente todas as interações diárias. Na escola 14 a língua e cultura é ensinada na escola

Sobre as práticas culturais em que a língua é utilizada, em seis (6) do total de comunidades participantes não ocorre nenhum tipo de manifestação cultural. Em quatro comunidades são realizadas festas, danças, contação de histórias e artesanato; nas demais, as práticas variam entre somente artesanato ou canto e danças. Tais informações mostram que as práticas culturais em que e utilizada a língua já não ocorrem em quase 50% das comunidades – do número de comunidades representadas por professores participantes (14) – revelando um contexto de enfraquecimento e abandono das práticas tradicionais Apurinã e, conseqüentemente, da língua. Em contextos bilíngues as línguas são utilizadas em diferentes domínios, no entanto, quando esses domínios de uso da língua desaparecem, os usos das línguas tendem a declinar.

Em relação ao interesse em aprender a língua Apurinã, apenas um professor (14) afirmou que os alunos têm pouco interesse em aprender a língua. Quatro professores citaram iniciativas de ensino da língua e interesse em aprender a língua devido as oficinas de ensino da língua. Os professores (12) e (13) fizeram referência à desvalorização e preconceito em relação à língua. Destas informações concluímos que o uso da língua nas comunidades dos professores participantes, geralmente, ocorre entre eles em contexto familiar. Somente em duas comunidades a língua é utilizada em praticamente todas as interações diárias (03) e (14), revelando uma relação entre quantidade e

importância dos falantes e a valorização da língua que exploraremos mais adiante.

3.4. ENSINO DA LÍNGUA APURINÃ

De acordo com os dados organizados no **Quadro 4** o ensino da língua Apurinã nas escolas acontece devido à iniciativa do próprio professor e/ou da comunidade. Os professores ensinam o que aprenderam nas oficinas de ensino da língua desenvolvidas por Facundes e seus alunos nas comunidades, com a ajuda de indígenas falantes da língua e disseram também utilizar o que aprender nas formações voltadas para o ensino intercultural.

Para os professores, o ensino da língua e da cultura na escola é uma forma de garantir a manutenção da identidade do povo e também a recuperação da língua, aumentando o número de falantes. Portanto, o ensino da língua Apurinã na escola é, segundo os professores entrevistados, meio / instrumento principal de fortalecimento da língua e da cultura, sendo necessária, segundo eles, uma organização curricular e política para que exista de fato o ensino intercultural e bilíngue nas escolas das comunidades Apurinã no município de Lábrea – AM. As escolas nas comunidades são orientadas pelo currículo da escola rural que não atende aos interesses das comunidades em relação às suas práticas culturais e modos de vida.

Entre as dificuldades mais citadas relacionadas ao ensino da língua estão: 1- não falar a língua; 2- não ter acesso a materiais didáticos; 3 - orientação para a utilização do material didático; e 4 - acompanhamento pedagógico nas escolas e no ensino da língua. Sobre as sugestões dos professores para superar essas dificuldades: a- a presença de um falante da língua para ensinar (ajudar o professor); b- reprodução de material didático (recursos financeiros); c - formações específicas para trabalhar com os materiais didáticos de ensino da língua, como também para atualizar os estudos desenvolvidos sobre a língua; d - ensino da pronúncia na língua e a formação das palavras (fatores que demandam mais dificuldade); e - ensino intensificado na escola – ensino formal; e f- O ensino nas escolas dos fatores da identidade indígena, história do povo e modos de vida Apurinã.

Os professores apontam para a necessidade de orientações curriculares para o ensino diferenciado, para o ensino da língua e da cultura na escola, e, embora recebam formação para a educação intercultural, não dispõem de acompanhamento para o trabalho nesse modelo de educação. Para tanto são necessários os conhecimentos de aspectos da educação intercultural, educação escolar bilíngue; a definição do Programa de Educação Escolar Indígena, Projeto Político Pedagógico e Currículo para que se chegue a uma organização curricular/de conteúdo e metodológica de ensino da língua e cultura Apurinã.

Portanto, é fundamental reconhecer os saberes e língua do povo Apurinã enquanto conhecimento e conteúdo escolar, tornando legítimo o ensino das tradições e dos modos de vida do povo, dando a esses saberes o *status* de conhecimento presente/constituente da dimensão do saber escolar indígena Apurinã.

3.5. A FUNÇÃO E OBJETIVOS DO ENSINO FORMAL DA LÍNGUA APURINÃ NAS ESCOLAS

No período de 09 a 19 de setembro de 2017, realizamos a segunda coleta de dados que estão organizadas no **Quadro 5**. As questões são relacionadas a função do ensino da língua no contexto escolar, objetivos e formas de ensinar a língua e a cultura Apurinã. As questões que orientam as entrevistas buscam também obter informações a respeito das relações de valores entre a língua portuguesa e a língua Apurinã no domínio escola. Foram entrevistados quinze (15) professores Apurinã.

As questões 1, 2 e 3 estão voltadas para a compreensão da importância do ensino da língua e cultura, como também para os possíveis objetivos do ensino bilíngue. Constatamos, mais uma vez, que o ensino da língua na escola é considerado meio importante para o fortalecimento da língua, pois a língua Apurinã como disciplina da escola, segundo os professores, pode mudar pensamentos/attitudes de desvalorização da língua. Verificamos também que há uma preocupação com o ensino da língua majoritária que se justifica em razão de ser, a língua portuguesa, meio pelo qual têm-se acesso aos conhecimentos não indígenas necessários à participação social.

Para os professores as línguas devem ter o mesmo espaço na escola, devem ser ensinadas com a mesma frequência e, para tanto, precisam de

materiais didáticos além de formações específicas na língua, pois a maioria dos professores não é falante da língua. Essa ideia envolve diretamente a organização curricular das escolas em relação ao ensino das línguas; no entanto, essa discussão precisa ser ampliada às suas comunidades, pois é de forma coletiva que as questões escolares podem ser decididas e postas em prática.

As questões 4, 5 e 6 são voltadas para os princípios metodológicos adotados nos materiais didáticos utilizados nas oficinas de ensino da língua e para o ensino das tradições e modos de vida do povo. Para os professores as atividades com pequenos texto, tradução, diálogos e alfabeto são eficientes. Alguns disseram ter feito atividades com alfabeto e palavras e que essas atividades foram bem aceitas pelas crianças.

Destacaram ainda o ensino da língua Apurinã em suas relações com a língua portuguesa, por considerarem a língua majoritária como referência para a aprendizagem da língua Apurinã. Enfatizaram também suas preocupações a respeito da aprendizagem da pronúncia na língua e a necessidade de elaboração de materiais didáticos mais voltados para as crianças, com desenhos e atividades lúdicas, principalmente. Os modos de vida devem ser ensinados em relação ao conhecimento não indígena assim como a língua Apurinã e, para isso, devem ser elaboradas e operacionalizadas ações reunidas no Projeto Político Pedagógico e no Currículo.

Estas informações foram utilizadas como base para as atividades colaborativas com os professores indígenas Apurinã. Estas atividades são voltadas para reflexões relacionadas a situação da educação indígena no município de Lábrea-AM, sobre os objetivos e formas de ensinar a língua e as implicações do processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico para estruturação de uma educação indígena específica para o povo Apurinã. Essas atividades têm o objetivo de compreender melhor a situação das escolas nas comunidades Apurinã e ampliar as informações sobre o ensino da língua e iniciativas de fortalecimento. Nesse sentido buscamos observar o que concebem e idealizam os professores a respeito do ensino formal da língua Apurinã.

3.6. ATIVIDADES COLABORATIVAS COM PROFESSORES INDÍGENAS APURINÃ

As atividades colaborativas com os professores ocorreram também na segunda viagem a campo e são fundamentadas nos princípios metodológicos da Pesquisa Ação enquanto método de investigação em Política Linguística. Na perspectiva de Johnson (2013) a Pesquisa Ação tem o professor como agente de políticas linguísticas, e seu papel não se restringe apenas à implementação, mas exerce um papel ativo ao refletir, analisar e questionar os objetivos e resultados dessas políticas.

Na perspectiva de Johnson (2013) a Pesquisa Ação tem o professor como agente de políticas linguísticas, e seu papel não se restringe apenas à implementação, mas exerce um papel ativo ao refletir, analisar e questionar os objetivos e resultados dessas políticas. Nesse sentido, para Johnson a Pesquisa Ação como método de investigação em PL tem quatro aspectos fundamentais: 1- Planejar ações em conjunto, que inclui compreender o impacto das PL de nível macro sobre as práticas educacionais; criação, interpretação e apropriação das Políticas Linguísticas em nível micro desenvolvidas por e para educadores; 2- agir e observar individual e coletivamente como oportunidade para explorar as formas como as Políticas Linguísticas estão sendo interpretadas e postas em prática em sala de aula. As ações e observações podem ocorrer em reuniões em espaços escolares e comunitários que envolvam professores e alunos e 3 - reformular planos mais criticamente, para o autor após o grupo refletir sobre suas próprias práticas em conjunto, pode levar a mudanças, como a reformulação de planos e políticas educacionais. Desse modo, a Pesquisa Ação oportuniza a seus pesquisadores compreender como estão sendo criadas, interpretadas e apropriadas as políticas linguísticas em contextos educacionais.

A partir dos princípios metodológicos da pesquisa ação em PL, desenvolvemos as atividades colaborativas com professores indígenas Apurinã em que refletimos sobre a situação da educação indígena no município de Lábrea-AM e, principalmente, sobre fatores relacionadas ao ensino da língua Apurinã. A primeira reunião foi realizada no dia 09 de setembro de 2017, e teve como objetivo expor para os professores e para a Secretaria de Educação SEMED-Lábrea as informações coletadas a respeito da situação de ensino da

língua Apurinã que abrangem informações relacionadas ao perfil dos professores, organização das escolas, principais dificuldades relacionadas ao ensino da língua e sugestões para superá-las. Estiveram presentes 17 professores indígenas Apurinã e Paumari, além do coordenador de educação indígena no município de Lábrea, o representante do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), o representante da FOCIMP e as professoras Marília Freitas e Patrícia Costa – pesquisadoras da língua e Apurinã – vinculadas a Universidade Federal do Pará.

Durante a apresentação dessas informações, professores indígenas e lideranças manifestaram suas ideias em relação à importância do ensino da língua Apurinã, tais como: 1- Questões históricas de repressão: não poder falar na língua, desprestígio e o domínio da língua portuguesa; 2- O reduzido número de falantes da língua Apurinã : a grande maioria da população não fala na língua em razão de um processo de repressão e da tentativa de proteção social (falar o português para ser aceito e inserido na sociedade envolvente) e 3 - Conscientização do valor da língua: não falar a língua seria constrangedor em contextos de representatividade (política) da identidade indígena.

Sobre a apresentação dos dados, os professores acrescentaram suas preocupações em relação à pronúncia na língua Apurinã e à necessidade de materiais didáticos audiovisuais como uma possível alternativa para atividades que envolvam o ensino dos sons na língua. Sugeriram também que nos períodos anteriores ao início das aulas recebessem formação para o ensino da língua e da cultura Apurinã.

Das manifestações dos participantes, destacamos algumas ideias significativas:

1. As atitudes do povo em relação ao ensino do Apurinã e da língua portuguesa: segundo o coordenador de educação indígena as comunidades podem rejeitar o ensino do Apurinã e, por isso, o PPP em elaboração prevê que as escolas podem ser bilíngues ou não. As comunidades que não aceitassem o ensino da língua teriam suas vontades atendidas.
2. Segundo o representante do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), é possível realizar um trabalho de valorização da língua e cultura com o objetivo de fomentar a busca pela aprendizagem da língua, sendo

necessária a compreensão dos motivos que, possivelmente, configuram a situação de rejeição do ensino da língua.

3. Professor Apurinã: “Sinto vergonha por não falar a língua”. Ao se sentir envergonhado em reuniões em que seus parentes discursam na língua, o professor foi levado a se interessar por conhecer mais palavras, usar expressões de cumprimento e saudação na língua.
4. Sobre a importância de conhecer e ensinar a história do povo, questão levantada pela professora Patrícia Costa: a grande maioria dos professores presentes disseram não conhecer a história da origem de seu povo ou conhecem partes. Tal discussão fundamenta a importância dos saberes e história do povo Apurinã estarem nas escolas.

Nesta primeira atividade foi possível refletir junto com os professores a respeito do processo de enfraquecimento e contexto atual de desvalorização da língua e cultura Apurinã. Os professores destacaram que não falar a língua é a principal dificuldade, não ter acesso aos materiais didáticos e nem a formações específicas (frequentes) para ensinar a língua dificultam ainda mais as iniciativas de ensino da língua no contexto da sala de aula (como constatado nos resultados preliminares da pesquisa e confirmado durante as falas).

Ao final da reunião, indígenas das etnias Paumari e Jarawara pediram orientações específicas para a elaboração de seus PPP's, demonstrando preocupação e interesse no ensino da língua na escola, na atualização e organização da gramática e materiais de ensino de suas línguas, como também interesse na elaboração de materiais didáticos para utilização nos diferentes ciclos escolares (no caso dos Paumari). Representantes Jarawara solicitaram orientações para a descrição da língua de seu povo, embora a grande maioria seja falante da língua, a preocupação com o enfraquecimento da língua para as gerações futuras é uma realidade para eles.

No dia 12 de setembro de 2017 foi realizada a segunda reunião com professores indígenas Apurinã. Compareceram 7 professores e tivemos como assunto da reunião a apresentação de materiais didáticos para o ensino da língua Apurinã e questões a respeito dos objetivos e necessidades para a educação indígena Apurinã e para o ensino de sua língua.

Sobre os materiais apresentados - que mostram lições com pequenos textos, figuras e tradução em língua portuguesa baseados nos modos de vida do povo – ocorreram os seguintes comentários: 1- a necessidade de formação para trabalhá-los em sala de aula (sugeriram que enquanto o ano letivo não iniciasse poderiam participar de formação especificamente para o ensino da língua) e 2- a necessidade de reprodução desses materiais pela SEMED-Lábrea.

A respeito do ensino da língua, os professores comentaram que: Nas aldeias em que a língua é “mais forte” (falada por um número significativo de pessoas e que é ensinada para as crianças) o ensino poderia ocorrer somente na língua, no primeiro ciclo, por exemplo, e somente nos ciclos seguintes seria inserido o ensino da língua portuguesa. Foi levantada a questão de trabalhar as línguas de forma igual (valor e espaço para o ensino) nos ciclos seguintes e os professores concordaram que deveria ser dessa forma, as línguas seriam ensinadas com a mesma importância e carga horária; 2- Um professor levantou a questão sobre se “*as aulas deveriam ser ensinadas somente em Apurinã*”. Surgiram questionamentos em relação à língua portuguesa ser à língua que as crianças aprendem (na maioria das comunidades) primeiro, e o fato de essas crianças não terem, no período em que não frequentam a escola, contato com a língua indígena. Os demais professores concordaram que haveria estranhamento por parte das crianças e que não seria bem aceito essa forma de ensino da língua.

Os professores comentaram também sobre a importância dessa atividade de reflexão, pois, segundo eles, os momentos de elaboração do PPP eram voltados para o preenchimento da estrutura do documento, sendo necessário maiores questionamentos e reflexões a respeito de como e o que fazer para ensinar a língua e a cultura na escola. Destacaram ainda a necessidade de um acompanhamento semelhante a essa atividade. Ao final da reunião os materiais didáticos foram disponibilizados para os professores, que reforçaram a necessidade de reprodução e distribuição desses materiais, pois, segundo eles, é uma forma de mostrar para seus alunos a importância da língua Apurinã.

3.7. ALGUMAS CONCLUSÕES

A situação atual de ensino da língua Apurinã nas escolas se configura em iniciativas tímidas por parte dos professores. Essas iniciativas acontecem a partir do que os professores aprendem nas oficinas de ensino da língua desenvolvidas pelo principal pesquisador da língua professor Dr. Sidney Facundes. E contam também com a formação intercultural oferecida aos professores indígenas pela prefeitura e pelo estado.

A maioria dos professores indígenas não é falante da língua, ou seja, não possui domínio na língua para interagir de forma espontânea. Conhecem expressões na língua, no entanto consideram a língua Apurinã como sua língua materna no sentido de língua do povo ou da sua origem.

Para os professores indígenas Apurinã o ensino formal da língua nas escolas é importante no sentido de “recuperar” o ensino das tradições Apurinã e “para fazer a língua voltar”, esta é umas das falas mais significativas em relação a função do ensino da língua em contexto escolar. No entanto, fazer voltar a língua não implica que de uma hora para outra a língua comece a ser utilizada em todas as interações nas comunidades, porém significa ao menos ser utilizada e aprendida na escola e valorizada nas comunidades, principalmente pelas as gerações mais jovens.

Para os professores indígenas a escola é um espaço importante de valorização da língua e da cultura Apurinã diante do quadro de enfraquecimento linguístico e cultural. Dizem que os costumes não são mais ensinados no dia a dia e na escola poderia acontecer esse ensino. Para os professores o ensino formal da Língua Apurinã pode mudar pensamentos e atitudes de desvalorização da língua, pois pode aumentar o prestígio da língua. Consideram os materiais didáticos fundamentais para o ensino da língua na escola, assim como é importante também formação específica para sua utilização em sala de aula.

3.8. ASPECTOS DA POLÍTICA E DA CULTURA LINGUÍSTICA NO PROCESSO DE FORTALECIMENTO DA LÍNGUA APURINÃ (ARUAK)

A partir dos pressupostos em Política e Cultura Linguística (estudos de Shiffman, Spolsky, Shohamy e Johnson) definidos para esta pesquisa destacamos aspectos da Política e Cultura Linguística Apurinã que vigoram no contexto escolar a fim de depreender tais aspectos no processo de fortalecimento linguístico que tem a escola como instrumento importante.

Para Spolsky (2016) a escola é um domínio muito complexo que, por sua própria natureza, é um domínio comprometido com a gestão da linguagem, e em sua disposição temos duas categorias principais de participantes: os estudantes, dos quais suas práticas e crenças linguísticas podem ser modificadas e os professores responsáveis pelos processos de modificação. Segundo o autor cada categoria de participante traz práticas e crenças significativas para o domínio escolar que influenciam os objetivos, formas de ensinar e gestão de políticas educacionais e linguísticas, portanto, o que interessa, ao explorar esse domínio, consiste em compreender o que determina as Políticas Linguísticas, ou seja, as determinações de usos e/ou ensino de línguas, em vigor na escola, bem como as ideologias em que são forjadas essas Políticas. A partir dessa perspectiva pontuaremos alguns aspectos da Política e da cultura Linguística no contexto da comunidade de fala e do domínio escolar Apurinã determinantes ao ensino formal da língua.

Na maioria das comunidades participantes da pesquisa, a língua é utilizada somente entre os indivíduos mais velhos (poucos) que dominam a língua. Para Spolsky (2009), o *status* de uma língua ou variante de língua é estabelecido em relação à quantidade e importância de seus falantes, dos benefícios econômicos e sociais que um falante pode esperar ao utilizar a língua. Dessa forma, a prática de uso restrito da língua provoca, entre outros fatores, a ideia de inutilidade da língua, pois os indivíduos não encontram função, benefícios ou importância na aprendizagem e no uso da língua.

Desse pressuposto identificamos que o uso restrito da língua Apurinã entre os indivíduos pode caracterizar uma regra de usos da língua, aspecto da Política Linguística Apurinã, e que pode determinar a ideia de “inutilidade” da língua para aqueles que não a dominam ou de uma ideia de “língua dos mais velhos” ou “língua antiga sem uso”. Isso ocorre, segundo Spolsky porque as práticas

linguísticas influenciam fatores da cultura linguística (ideologias, crenças) que por sua vez, influenciam novas práticas. Dessa forma, A partir dessa regra de uso a interação restrita na língua Apurinã culmina na ideia de inutilidade.

Identificamos que não falar a língua para os professores é vergonhoso, principalmente quando estão em contexto em que outros povos falam suas línguas ou quando questionados se falam ou não a língua do seu povo. Os professores destacam aos indivíduos que “ainda falam a língua” como uma referência do grupo. Mencionam também os motivos pelos quais não aprenderam a língua, sendo estes fatores históricos de repressão relacionados a justificativa de mães, pais e avós não terem ensinado a língua. Na perspectiva de Spolsky (2016) os processos de transmissão de línguas estão relacionados a gestão das línguas dentro das políticas linguísticas de uma comunidade. Dessa forma a transmissão das línguas em contexto familiar configura uma espécie de gestão da língua. Seria nesse sentido a referência dos professores ao fato de seus pais e avós não transmitirem a língua já que eram/são gestores da língua Apurinã, indivíduos que dominavam a língua e, no entanto, sob pressões sociais, decidiram não transmitir a língua Apurinã e, portanto, essa atitude também determinou a sua condição de indivíduo que não aprendeu a língua nativa de seu povo.

Identificamos também que em alguns momentos da fala dos professores e de representantes da Secretaria de Educação do Município de Lábrea-AM que, tanto o projeto Político pedagógico quando o Currículo específico, instrumentos de estruturação escolar, são consideradas como “documentos que legalizam a educação indígena específica”. Para eles estando os conteúdos definidos e “legalizados” para a educação indígena específica Apurinã, poderão ser cobrados (cobrados dos alunos) e avaliados, pois estariam no boletim. Desse modo seria “legal” ensinar a língua e fatores da cultura Apurinã nas escolas, uma vez que estariam legitimados nos documentos escolares oficiais.

A questão da “legalidade” dos processos escolares para a comunidade Apurinã evidencia um aspecto de interpretação das políticas educacionais (em que estão estabelecidas as Políticas Linguísticas) e determinações voltadas para povos indígenas. Para Johnson (2013) as Políticas Linguísticas estabelecidas “de cima para baixo”, ou seja, estabelecidas pelo governo, impactam Políticas

Linguísticas “de baixo para cima” que, por sua vez, correspondem as Políticas Linguísticas em nível local da comunidade de fala. Desse modo as determinações para a educação e para o ensino de línguas indígenas são interpretadas de diversas formas pelas populações indígenas. No caso Apurinã há uma ideia de que a partir da elaboração e definição do Projeto Político Pedagógico e Currículo escolar o ensino da língua e dos conhecimentos indígenas Apurinã podem acontecer dentro do contexto escolar, pois estariam dentro de um sistema legítimo de ensino e avaliação.

Identificamos que para os professores indígenas Apurinã o ensino formal da língua nas escolas é importante no sentido de “recuperar” o ensino das tradições Apurinã e “para fazer a língua voltar”, esta é umas das falas mais significativas em relação a função da língua em contexto escolar. No entanto, fazer voltar a língua não implica que de uma hora para outra a língua comece a ser utilizada em todas as interações nas comunidades, porém significa ao menos ser utilizada e aprendida na escola e valorizada nas comunidades, ou seja, alcancem espaço fora da escola, sendo a língua Apurinã valorizada, principalmente, pelas as gerações mais jovens. Para Spolsky (2016) os componentes da política linguística (práticas, crenças e gestão) produzem forças dentro e fora dos domínios de uma comunidade de fala, nesse sentido o estudioso afirma que os indivíduos enquanto participantes em diversos níveis de suas comunidades exercem papéis diferentes em domínios diferentes. Desse modo, o autor compreende que, tendo os indivíduos entendimento das práticas e crenças linguísticas de diversos domínios, podem estabelecer critérios para favorecer valores de um domínio quando estão em outro. Portanto, as ações de revitalização linguística em contexto escolares (domínio da escola) podem influenciar comportamentos linguísticos em outros domínios como o doméstico e demais domínios das comunidades de fala.

Os materiais didáticos de ensino da língua seriam, segundo os professores indígenas Apurinã, além de instrumento necessário para o ensino da língua, meio importante para despertar o interesse dos alunos em aprender a língua e, assim, fomentar a valorização da língua nas escolas e nas comunidades. Para Shoamy (2006), em sua abordagem sobre Políticas Linguísticas, os materiais didáticos (entre outros elementos) funcionam como mecanismos de afirmação de políticas linguísticas, ou seja, instrumentos de

estabelecimento e modificação de comportamentos linguísticos. Portanto, os materiais didáticos de ensino da língua Apurinã utilizados frequentemente nas escolas são concebidos como instrumentos que podem modificar ideias de desvalorização da língua e cultura Apurinã.

A partir dessa ideia de importância dos materiais didáticos para o ensino da língua os professores Apurinã destacam que podem suprir fatores de dificuldades na aprendizagem da língua, principalmente em relação a pronúncia e sugerem a elaboração de materiais didáticos em áudio e vídeo. Consideram, ainda, que a língua portuguesa deve ser usada como a língua de instrução para o ensino da língua Apurinã uma vez que na maioria das comunidades o uso da língua portuguesa é predominante.

Os aspectos relativos a Política e Cultura linguística no contexto do domínio escolar Apurinã revelam que a alfabetização e a ortografia da língua são consideradas instrumentos importantes no processo de fortalecimento linguístico. Nesse sentido a escola é considerada como espaço para a produção cultural Apurinã, uma vez que professores e lideranças do grupo consideram que o ensino formal da língua e de aspectos da cultura Apurinã podem contribuir para a valorização da língua e ensino de seus costumes tradicionais que, segundo eles, em muitas comunidades já não são ensinados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar para os povos indígenas brasileiros imposta pelas relações de contato serviu, durante muito tempo, ao enfraquecimento de línguas e culturas indígenas. A instrução escolar para povos indígenas passa a ser uma necessidade para esses povos por serem envolvidos em um contexto social de organização que despreza suas manifestações culturais. Nesse sentido os conhecimentos não indígenas e a língua da cultura dominante passam a ser determinantes para a sua sobrevivência.

Ao longo da história da educação para povos indígenas, a escola, inicialmente instrumento de repressão cultural, passa a ser concebida como espaço para a celebração da alteridade e de fortalecimento das identidades indígenas, principalmente em contextos em que as tradições culturais perderam sua força e as línguas indígenas não são faladas e não transmitidas (CUNHA, 2008). São também celeiros de grandes e importantes discussões, principalmente, acerca das metodologias utilizadas e das finalidades da alfabetização em língua portuguesa e em língua materna (Ladeira, 2016).

O fortalecimento de línguas indígenas em contexto escolar conta com os trabalhos de descrição e documentação das línguas indígenas para a elaboração de materiais didáticos. Nesse processo a escrita toma diversas representações e utilidades para os povos indígenas, sendo fundamental compreender o que concebem e idealizam os indivíduos da comunidade de fala em relação ao ensino formal da língua de seu povo.

No caso do grupo Apurinã a revitalização de sua língua conta com estudos de descrição e documentação iniciados há quase três décadas e que resultaram em materiais didáticos voltados para a alfabetização na língua. Professores e lideranças indígenas Apurinã veem no ensino formal da língua possibilidades para a revitalização desta. No entanto, enfrentam dificuldades quanto ~~à~~ falta de material didático nas comunidades e orientações para utilizá-los visto que a maioria dos professores não é falante da língua.

No sentido de contribuir para o processo de revitalização da língua Apurinã o presente trabalho buscou identificar aspectos da política linguística do grupo e dos fatores determinantes a essas políticas no contexto das escolas das comunidades Apurinã. Pois, aos processos de revitalização é fundamental o entendimento dos contextos sociolinguísticos do grupo em questão, uma vez

que, para resultados mais eficazes, os falantes da língua devem ser dados papel principal.

Nesse sentido tomamos para o desenvolvimento do presente trabalho os pressupostos teóricos de Spolsky (2004; 2016), Shohamy (2006) e Johnson (2013), todos esses autores são fundamentados na perspectiva de Shiffman (1996) que traz para a teorização da Política Linguística um sistema denominado “cultura Linguística” que afirma as políticas linguísticas das comunidades de fala e em seus domínios (religioso, escolar, familiar) são fundamentadas com base nesse sistema. Na perspectiva de Spolsky (2016) os fatores da Política e da “cultura linguística” são determinantes dos processos de ensino-aprendizagem (ou não) de línguas por fluírem de suas dinâmicas os processos de mudança linguística, uso/desuso de línguas e fatores de transmissão das línguas.

A partir das abordagens definidas utilizamos como método de pesquisa a Pesquisa Ação definida por Johnson (2013) como método de investigação em Política Linguística. Para o autor a pesquisa Ação, como método de investigação nesse campo da linguística, tem o professor como agente de Políticas Linguística, com um papel que não se restringe somente à implementação dessas políticas, mas sim com um papel ativo ao questioná-las e analisá-las criticamente. Nesse sentido a Pesquisa Ação oportuniza a seus pesquisadores compreender como estão sendo criadas, interpretadas e apropriadas as Políticas Linguísticas em contextos educacionais. A partir dessa perspectiva metodológica realizamos entrevistas com professores indígenas Apurinã e desenvolvemos atividades colaborativas para a discussão a respeito do ensino da língua, dos fatores de enfraquecimento da língua e da função do ensino da língua na escola.

Sobre os aspectos da Política e da Cultura Apurinã identificados no domínio escolar do grupo concluímos que o ensino formal da língua é idealizado como instrumento de fortalecimento linguístico, por professores e lideranças, diante do quadro de enfraquecimento da língua. Todos esses indivíduos consideram os materiais didáticos para ensino da língua como potenciais meios para a valorização da língua na escola, como também na comunidade. Nesse sentido os materiais didáticos são considerados como instrumentos modificadores de comportamentos linguísticos, uma vez que são

desenvolvidos com o propósito de consolidar políticas linguísticas (Shohamy, 2006).

Há uma preocupação quanto ao desenvolvimento de instrumentos de estruturação da educação indígena diferenciada em termos de legitimidade do conhecimento indígena no contexto escolar. A “legalização” do ensino da língua e de fatores culturais nas escolas Apurinã caracterizam suas interpretações das políticas linguísticas e escolares estabelecidas pelo governo. As ações de fortalecimento linguístico devem atentar para tal preocupação, pois, possivelmente, do investimento nas discussões sobre essa questão seriam definidos fatores relevantes para o ensino da língua como os identificados neste trabalho a respeito da metodologia, dos materiais didáticos e dos objetivos para o ensino formal da língua.

Identificamos certo incômodo e vergonha por não falar língua em certos professores Apurinã; no entanto afirmam ser ela, a língua Apurinã, sua língua materna, revelando certa carga simbólica que a língua, mesmo enfraquecida, carrega para seu povo. Esses fatores possivelmente podem somar às ações de fortalecimento da língua juntamente com o ensino da escrita da língua Apurinã. Fomentando esse sentimento de pertencimento e identificação com a língua e a cultura Apurinã.

Às ações de fortalecimento de uma língua minoritária é essencial a compreensão dos contextos sociolinguísticos do grupo envolvido. Nesse sentido, para os estudos em Política Linguística, as ações, estratégias e métodos para a revitalização de línguas devem considerar aspectos da cultura e prática linguística que vigoram nas sociedades por serem os falantes agentes cujas práticas conduzem o trabalho linguístico.

Os estudos Política Linguística oferecem bases para identificar e interpretar fatores dos usos e ensino das línguas e mudanças linguísticas presentes nos contextos sociolinguísticos, bem como a compreensão das práticas e ideologias presentes nos processos de fortalecimento linguístico. Pesquisas em Política Linguística com o foco nas práticas e ideologias das comunidades tomaram força recentemente, a partir dos anos 90, quando as perspectivas até então eram voltadas para a resolução de “conflitos” linguísticos em que não se consideravam as práticas das comunidades de fala. Portanto, consideramos que o presente trabalho traz contribuições a respeito

da divulgação desse campo de estudo e que também, a partir dele, possam ser desenvolvidos futuros trabalhos voltados para o fortalecimento de línguas indígenas fragilizadas ou em perigo de extinção.

REFERÊNCIAS

BOMFIM, Anari Braz e COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira da. **Revitalização de Língua Indígena no Sul da Bahia**. In: Revitalização de Língua Indígena e Educação Escolar Indígena Inclusiva. BOMFIM, Anari Braz e COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira da. (Orgs.). Salvador: EGDA, 2014.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____, Parecer 14/1999 (1999). Brasil: Ministério da Educação.

_____, Resolução CEB, nº 3/1999 (1999). Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasil: Conselho Nacional de Educação.

_____, Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009 (2009a). Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília, DF.

_____, Portaria 1062, de 30 de outubro de 2013 (2013). Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. Brasil: Ministério da Educação e Cultura.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as Escolas Indígenas**, Brasília: MEC/SEEF, 2005.

BRIGHT, W. **As Dimensões Da Sociolinguística**. (Trad. de Elizabeth N. A. Jorge) In: FONSECA. M. S. V. e NEVES. M. F. **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado: 1974.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007.

CEZÁRIO, Maria Moura; VOTRE, Sebastião. **Sociolinguística**. In: Manual de Linguística. MARTELOT, Mário Eduardo (Org). São Paulo. Contexto, 2009.

COHN. Clarice. Relações de diferença no Brasil central: os Mebengokré e seus outros. Tese (Doutorado), DA-FFLCH-USP, São Paulo, 2006.

_____. **A cultura nas escolas indígenas**. In: Políticas culturais e povos indígenas. Manuela Carneiro da Cunha, Pedro de Niemeyer Cesarino. São Paulo: Ed. Unesp, 2016.

COSTA, Patrícia do Nascimento da costa. **Língua e Identidade Apurinã (Aruák): estudos baseados em relatos contemporâneos**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará, 2016.

COOPER, Robert. **Language planning and social change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

CUNHA, Manuela carneiro da. **Índio no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

EBERHARD, *David M.* **EM DEFESA DAS LÍNGUAS MINORITÁRIAS DO BRASIL**. Associação Internacional de Linguística – SIL. Anápolis-Go. 2013. Disponível em <http://www-01.sil.org/americas/brasil/publcns/ling/LingDef.pdf> . Acesso em 7/07/2017.

FACUNDES, S. S; LIMA-PADOVANI, B. F; VIRTANEN; P. K; NASCIMENTO COSTA, P; FREITAS, M.F. P. **language Revitalization and engagements in the Amazon: the case of Apurinã**. In: handbook of the chaingins world language map. Ed. Springer, Cham. 2019. ISBN: 978-3-030-02438-3.

FACUNDES, Sidney da S. **The Apurinã (Arawak) Language of Brazil**. SUNY-Buffalo: Tese de Doutorado. 2000.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**. In: SILVA, Aracy Lopes da; Ferreira, Mariana Kawall Leal (Orgs.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. Global, 2º ed. São Paulo, 2001.

FRANCHETTO, **O papel da educação escolar no processo de domesticação das línguas indígenas pela escrita**. Revista Bras. Est. Pedagógico. Vol. 75, nº 179Q180!181. p.395 – 467, jan. / dez. 1994.

_____. **O conhecimento científico das línguas indígenas da Amazônia do Brasil**. In: As línguas amazônicas hoje. F. Oueixalós e O. Renault-Lescure (ORG.) Sao Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

_____. **A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito**. Revista Mana, vol. 14. p. 31-59. Rio de Janeiro. 2008.

GONÇALVES, S. A. **Por um Planejamento Linguístico Local**. Revista Investigações, Vol. 22, nº 02, Julho, 2009.

GRUPIONI, Luiz Donisete Benize. **Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil**. In: Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. (Org.) Luís Donisete Benzi Grupioni. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

HAMEL, Rainer. **Políticas y Planificación del lenguaje: Una introducion**. Izatapalapa, nº 29. México, 1993.

HINTON, Leane. **The Green Book of Language Revitalization in Practice**. With Ken Hale. Academic Press, 2001.

JOHNSON, D. C. **Language policy**. New York: Palgrave Macmilliam, 2013.

KAHN, Marina. & FRANCHETTO, Bruna. **Educação Indígena do Brasil: conquistas e desafios**. Revista Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

LADEIRA, Maria Elisa Martins. **De povos “ágrafos” a “cidadãos analfabetos”:** as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais para os povos indígenas no Brasil. In: Políticas culturais e povos indígenas. Manuela Carneiro da Cunha, Pedro de Niemeyer Cesarino. São Paulo: Ed. Unesp, 2016.

_____. **O uso da escrita entre os Timbira.** Revista RUA, vol. 3 – UNICAMP, Campinas. p. 119-135. 1997.

LANA VIEIRA, Alva Rosa. **Território Etnoeducacional Rio Negro: Significados de uma Política Pública.** Dissertação de Mestrado Profissional. Universidade de Juiz de Fora. 2017.

LIMA-PADOVANI, Bruna Fernanda. **Levantamento Sociolinguístico do Léxico da Língua Apurinã e sua contribuição para o conhecimento da cultura e história Apurinã (Aruák).** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará. Belém, 2016.

LIMA-PADOVANI, Fernanda; MIRANDA, Camile Cardoso; BARROS, Jeanne Barros de. **A importância da documentação e da descrição linguística para a revitalização de línguas ameaçadas.** No prelo.

MUFWENE, Salikoko S. **The Ecology of Language Evolution.** Cambridge University Press, University of Chicago, 2001, 274 p.

MAHER, Terezinha Machado. 2006. **Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória.** In: Formação de professores indígenas : repensando trajetórias. (Org.) Luís Donisete Benzi Grupioni. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MILHOMEM, Maria Santana Ferreira dos Santos. **Educação escolar indígena: as dificuldades do currículo intercultural e bilíngue.** Fórum: identidades, ano 2. V.3, jan/jun. UFSE, 2008.

MOORE, Denny; GALUCIO, Ana Vilacy. Perspectives for the documentation of indigenous language in Brazil. In: Gabriela Pérez Báez; Chris Rogers; Jorge Emilio Rosés Labrada (Org.). **Language Documentation and Revitalization in Latin American Contexts.** 1 ed. Berlin: De Gruyter, v. 295, p. 29-58, 2016.

MOORE, Denny, GALUCIO, Ana Vilacy, GABAS JUNIOR, N. **Desafio de documentar e preservar línguas.** Scientific American Brasil. v.3, p. 36 - 43, 2008. Edição Especial.

MORELLO, Ângela. **Diversidade no Brasil: Línguas e Políticas Sociais.** Revista Synergies *Brésil* n° 7 - 2009 pp. 27-36

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Educação Escolar Indígena: Políticas e Tendências Atuais.** Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 333-344, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. **Política Linguística na e para além da Educação Formal**. Estudos Linguísticos XXXIV. Santa Catarina p. 87-94, 2005.

_____. **Políticas Linguísticas Como Políticas Públicas**. Anuário Educativo Brasileiro: Visão Retrospectiva. São Paulo: Cortez, 2011, v. , p. 313-333.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. **Índios livres e índios escravos**: Os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: História dos índios no Brasil. CUNHA, Manuela carneiro (Org). São Paulo. Companhia das letras Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

Queixalós, F.; Renault-Lescure, O. (ORgs.) **As línguas amazônicas hoje**. São Paulo: Instituto sociambiental, 2000.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Política Linguística: Do que é que se trata afinal?** In: NICOLAIDES, Christine. (Org). **Política e Políticas Linguísticas**. São Paulo: Pontes, 2013. P. 19-43.

RIBEIRO DA SILVA, Elias. “[...] **você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!**”: Exames de línguas e política linguística para o inglês no Brasil. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 2011.

SOARES, Marília Facó. **Alguns aspectos do ensino bilíngue indígena**. In: VEIGA, Juracilda; FERREIRA, Beatriz Rocha. Desafios atuais da Educação Escolar Indígena. Encontro Sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas. Campinas – SP, 2005.

SEKI, Lucy. **Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI**. Revista Impulso. Vol. 12, nº 27. P. 233 – 256. 2000.

SCHIFFMAN, Harold F. **Linguistic culture and Language Policy**. London, UK; New York, USA: Routledge, 1996.

SHOHAMY, Elana. **Language Policy**: Hidden agendas and new approaches. London, UK; New York, USA: Routledge, 2006.

SPOLSKY, Bernard. **Language Policy**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004.

_____. **Language Management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

_____. **Para uma teoria em Políticas Linguísticas**. Revista Revel, vol. 14, n. 26, 2016. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez. Publicado originalmente como “Towards a Theory of Language Policy. *Working Papers*” in *Educational Linguistics*, v. 22, n. 1, 2007.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **A educação escolar indígena no contexto da Antropologia Brasileira**. Revista de Antropologia – Ilha. Vol. 10, p. 217-244. Florianópolis. 2008.

VACONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 12^o ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

VIOTTE, Evani. **Mudança Linguística.** In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Linguística? O que é isso?* São Paulo. Contexto, 2013.

APÊDICES: Quadros dos dados analisados**Quadro 1:** Perfil dos professores colaboradores Apurinã

PROFESSOR COLABORADOR	COMUNIDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	FALANTE/NÃO FALANTE DA LÍNGUA APURINÃ
01	Terrinha/Marahã	Ens. Fund.	17 anos	Não falante
02	Nova Fortaleza	Magistério/ Pirayawara	17 anos	Fala pouco
03	Tumiã	Magistério/ Pirayawara	17 anos	Não falante
04	Ituxi	Ens. Médio	7 anos	Não falante
05	Boa Vista	Ens. Médio	3 anos	Não falante
06	Vila Nova	Magist. e pedagogia	15 anos	Não falante
07	Curriã	Magistério/ Pirayawara	12 anos	Não falante
08	Japiim	Ens. Fund	8 anos	Fala pouco a língua
09	Capurana	Pedagogia	7anos	Não falante
10	Boa vista/ Caititu	Pedagogia	10 anos	Não falante
11	Copaíba/Caititu	Magistério/ Pirayawara	13 anos	Não falante
12	Nova Bandeira	Magistério/ Pirayawara	17 ano	Falante
13	Terra Nova/itixi Mythary	Magist./missão	5 anos	Falante
14	Nova Esperança	Magistério/ Pirayawara	17 anos	Falante

Quadro 2: Organização das escolas Apurinã

PROFESSOR COLABORADOR	COMUNIDADE	COM QUE IDADE AS CRIANÇAS COMEÇAM ESTUDAR?	COMO SÃO ORGANIZADAS AS TURMAS NAS ESCOLAS?	SE FOREM TURMAS MULTISSERIADAS (COM ALUNOS DE VÁRIAS SÉRIES NA MESMA SALA), O QUE VOCÊ ACHA QUE É BOM OU RUIM NESSA FORMA DE ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS?	QUAL A IMPORTÂNCIA DE UM DOCUMENTO QUE REÚNE BASES (CONTEÚDOS, DIRECIONAMENTOS E OBJETIVOS) PARA A ESCOLA DE SUA COMUNIDADE? FACILITARIA O ENSINO?
O1	Terrinha/Marahã	6 anos/1º ao 5º ano	Multissérie/currículo da Esc. Rural.	Não respondeu	“A tradição precisa estar na escola. Os índios estão perdendo a cultura. Na escola ajuda valorizar”
02	Nova Fortaleza	6 anos/1º ao 5º ano e EJA (Educ. de Jovens e adultos) para os mesmos anos	Uma turma para cada ano/Currículo da Esc. rural	Não respondeu	“Importante para colocar em funcionamento o ensino diferenciado. Mais participação dos professores e comunidade no PPP”
03	Tumiã	6 anos/1º ao 5º ano	Multissérie/currículo da Esc. Rural	“Dificuldade de atender todos os alunos e dar atenção à eles”.	“Passaria a ensinar a cultura. O professor saberia melhor o que

					ensinar. Explicar mais o que é um PPP e como tem que ser feito”
04	Ituxi	6 anos/1º ao 5º ano	Multissérie/currículo da Esc. Rural	“Ruim! Não tem como ensinar todos ao mesmo tempo”.	“A presença da cultura na escola”.
05	Boa Vista	6 anos/1º ao 5º ano	Multissérie/currículo da Esc. Rural	“Tenho mais dificuldade com os alunos do 1º ano. E também em dar atenção e planejar o trabalho”.	“Importante para a presença da cultura na escola. Atualmente que falam em PPP e não está muito claro”.
06	Vila Nova	6 anos/1º ao 5º ano	Multissérie/currículo da Esc. Rural – são ensinadas a língua e cultura com iniciativa da comunidade e do professor	“Prejudica a atenção que deveríamos dar aos alunos. Pensar as aulas é mais trabalhoso”.	“Organizaria o ensino da cultura e dos conhecimentos junto com o não índio”
07	Curriã	6 anos/1º ao 5º ano	Multissérie/currículo da Esc. Rural – depois da	“A dificuldade é com as crianças menores da alfabetização”.	“Os conhecimentos Apurinã seriam disciplinas.

			participação do professor nas formações para educ. indígena são ensinadas a língua e cultura		Estariam fortemente no dia a dia da escola”
08	Japiim	6 anos/1º ao 5º ano – Não tem pré-escola	Multissérie/currículo da Esc. Rural	“Dificuldade em atender, dar atenção no acompanhamento. Buscamos atender todos e não deixar fora da escola”	“Estamos buscando isso! Ensinar a cultura indígena, mas também o português”.
09	Capurana	6 anos/1º ao 5º ano	Multissérie/currículo da Esc. Rural – Temo autonomia para ensinar a língua e cultura	“ Dificuldade em atender todos. Com demanda de conteúdo. Com acúmulo de tarefas. Nos limpamos fazemos merenda e damos aula”	“A língua tem que ser disciplina. Mais interesse na língua e cultura.
10	Boa vista/ Caititu	6 anos/1º ao 5º ano	Multissérie/currículo da Esc. Rural – com abertura para o ensino da cultura	“Estratégia para desenvolver e reorganizar. A graduação me ajudou nisso”.	“ Os professores entenderiam os objetivos e o trabalho do ensino intercultural diferenciado.

					Os professores não compreendem a importância e função do PPP. Falta interesse da categoria entender a importância. Falta orientação”
11	Copaíba/Caititu	6 anos/1º ao 5º ano	Multissérie/currículo da Esc. Rural	“Não consigo atender todos. Dar atenção igual. Dificuldades com conteúdo”.	“Falta um currículo que tenha a cultura e o ensino da língua. Falta esclarecer a necessidade do PPP e currículo”
12	Nova Bandeira	6 anos/1º ao 5º ano	Multissérie/currículo da Esc. Rural	“Dificuldade em dar atenção a todos. Difícil trabalhar o planejamento da aula e tarefas.	“A comunidade não se interessa pela presença dos saberes e língua na escola. É importante para recuperar a língua e cultura”.
13	Terra Nova/itixi Mythary	6 anos/1º ao 5º ano – 6º ao 9º ano	Multissérie/currículo da Esc. Rural – 1º ao 5º ano os alunos	“Dificuldade nas atividades, pois os alunos estão em diferentes entendimentos.	“É importante! Temos outros modos de vida e é preciso ensinar cada vez

			aprendem na língua; do 6º ao 9º ano conteúdo escola Rural		mais. A cultura tem que estar em todos os lugares”.
14	Nova Esperança	6 anos/1º ao 5º ano	Multissérie/currículo da Esc. Rural – existem iniciativas de ensino da cultura e um pouco da língua na escola	“O atendimento, planejamento são prejudicados. A avaliação também”.	“ Como disciplina a língua é vista diferente. Importante. O coordenador orientou sobre PPP”.

QUADRO 3: Uso da Língua Apurinã nas comunidades

PROFESSOR COLABORADOR	COMUNIDADE	QUEM FALA A LÍNGUA NA SUA COMUNIDADE?	EM QUE SITUAÇÕES SE FALA APURINÃ NA SUA COMUNIDADE	NA SUA COMUNIDADE AS PESSOAS QUE NÃO FALAM A LÍNGUA TÊM VONTADE DE APRENDER? OS MAIS NOVOS QUEREM APRENDER?	VOCÊ SABE SE SÃO FEITAS ATIVIDADES PARA MANTER A CULTURA, TRADIÇÕES DOS APURINÃ? POR EXEMPLO, EVENTOS QUE FALEM SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA, DOS COSTUMES?
01	Terrinha/Marahã	Apenas os mais velhos – 2 pessoas	Contexto familiar – “só fala com a esposa”	“Têm vontade de aprender. Queriam um professor falante da língua”	“Não tem mais”
02	Nova Fortaleza	Apenas os mais velhos	“Conversa entre eles. Os falantes”	“Têm interesse em aprender a fala e a escrita”	“ Não tem dança, só canto e história”
03	Tumiã	Mais velhos, adultos, crianças – a maioria fala na língua	“Em todas as interações. conversas, histórias e músicas”	“ A língua é falada e valorizada na comunidade”	“Tem dança, artesanato e história”
04	Ituxi	Apenas os mais velhos	“Nas histórias”	“Sim”	“ Não temos mais”

05	Boa Vista	Apenas os mais velhos	“Mais quando contam histórias”	“Demonstram interesse”	“Não tem mais”
06	Vila Nova	Apenas os mais velhos – 3 pessoas da mesma família	“Nas conversas entre eles – Os falantes”	“Têm interesse e participam de atividades que envolvem o uso da língua	“Só fazemos artesanato”
07	Curriã	Apenas os mais velhos – 3 pessoas da mesma família	“Conversa na família – entre eles”	‘Tem interesse devido a formação. Passou a ser valorizado”	“Poucas vezes canto e dança”
08	Japiim	Apenas os mais velhos – Jovens e adultos conhecem algumas palavras	“Quando os mais velhos contam histórias nas festas e nos cantos – contam as	“Têm vontade de aprender a língua. Foi de acordo que a língua seja ensinada na escola, mas não está acontecendo”	“Fazemos festas, artesanato. Temos ensino da arte e do alimento”

			histórias em Portg. E Apurinã		
09	Capurana	Só o cacique	“Quando contam alguma história”	“Têm interesse. Já teve atividade de recuperação da língua e cultura”	“Só artesanato”
10	Boa vista/ Caititu	Apenas os mais velhos – 3 Pessoas	“Quando tem reunião e conversa entre eles”	“Têm vontade de aprender mas não tem esse trabalho de recuperação”	“Atualmente não”
11	Copaíba/Caititu	Apenas os mais velhos – 3 Pessoas	“Na conversa entre os que falam a língua”	“Têm vontade. Tem atividade de ensino da língua com minha iniciativa”	“Sim! Dança, canto e artesanato”
12	Nova Bandeira	Apenas os mais velhos – 3 Pessoas	“Conversa entre os falantes. Quando	“Têm vontade, mas a língua é desvalorizada, não tem utilidade a língua”	“Não tem”

			contam histórias”		
13	Terra Nova/Itixi Mythary	Mais velhos, Jovens e crianças falam na língua	“Em todas as conversas diárias”	“Sim! A língua é valorizada, falada”	“Sim! Buscamos manter a tradição. Cantos, danças e a língua”
14	Nova Esperança	Apenas os mais velhos – 2 Pessoas. Os demais entendem algumas palavras	“Entre eles. Em reuniões também”	“Têm pouco interesse. São tímidos devido o preconceito. Eles consideram gíria. Com o material ajudou a esclarecer a importância da língua”	“Não temos”

Quadro 4: Ensino da língua Apurinã e suas dificuldades

PROFESSOR COLABORADOR	COMUNIDADE	VOCÊ, PROFESSOR, TENTA FAZER NA SALA DE AULA AQUILO QUE APRENDE NAS OFICINAS DE ENSINO DE APURINÃ – E EM OUTRAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO? SE TENTA QUAIS AS DIFICULDADES?	QUAIS OS PRINCIPAIS PROBLEMAS PARA ENSINAR A LÍNGUA APURINÃ	QUAL A IMPORTÂNCIA DO ENSINO FORMAL DA LÍNGUA APURINÃ PARA A COMUNIDADE?	O QUE VOCÊ ACHA QUE DEVERIA SER FEITO PARA AJUDAR NO ENSINO DA LÍNGUA APURINÃ E PARA AJUDAR A RESOLVER AS DIFICULDADES?	O QUE DEVERIA SER ENSINADO NAS ESCOLAS (TEMAS E CONTEÚDO) SOBRE A LÍNGUA – E CULTURA?
O1	Terrinha/Marahã	Não soube responder	Falta de livros, oficinas, que ajudem nesse trabalho	“Voltaríamos a falar a língua”	“Ter falante da língua para ensinar. Ensino da pronúncia e escrita. Precisa de material didático”	“A língua e os costumes. Precisa registrar os costumes”
02	Nova Fortaleza	“Não. Tenho dificuldade por não falar a língua”	Falta de livros, oficinas, que ajudem nesse trabalho.” Não tem acompanhamento	“Aumenta o número de falantes e recupera a tradição”	“Mais materiais, formação para usar os materiais”	“ A língua na fala e na escrita. Os costumes”

			no ensino da língua.”			
“03	Tumiã	“Não. Não domino muito a língua”	“Não tenho grande domínio na língua”	“As pessoas escreveriam na língua. A língua seria mais forte”	“Acompanhamento de um falante fluente”	“ A língua falada e escrita, história, música e dança”
04	Ituxi	“Não. Não sei a língua materna”	Falta de livros, oficinas, que ajudem nesse trabalho	“ É importante aprender mais sobre a cultura e os costumes”	“Livros que tenham a língua Apurinã”	“ A cultura. A origem”
05	Boa Vista	“Não tem atividade de ensino da língua”	Falta de livros, oficinas, que ajudem nesse trabalho. “Não sou falante da língua”	“Recuperar a língua. Voltar a falar a língua”	“Uma pessoa que ajude, que seja falante da língua. E material didático”	“ A língua e a história”
06	Vila Nova	“Busco repassar, mas	Falta de livros, oficinas, que ajudem nesse	“Ajuda a não abandonar a língua, a manter	“Materiais didáticos e	“Escrita na língua e fala também.

		com muitas dificuldades”	trabalho. “Acompanhamento no ensino da língua, pois não sou falante”	a identidade e a cultura”	formação na a língua”	História e costumes”
07	Curriã	“Tento ensinar com materiais que tem na aldeia”	Falta de livros, oficinas, que ajudem nesse trabalho. “Não ser falante da língua, não sei a pronúncia para falar certo.”	“Resgata a cultura. Fortalecer a língua”	“Mais formação na língua e mais materiais”	“Língua falada e escrita. História e lugar dos Apurinã”
08	Japiim	“Ensino algumas coisas. Não tenho dificuldade”	Falta de livros, oficinas, que ajudem nesse trabalho. “Quem sabe a língua não é disposto para ensinar na escola”	“Aumenta o número de falantes e o interesse na cultura”	“Ajuda de custo para os falantes ensinarem e os materiais didáticos”	“fala e escrita da língua; história do povo; costumes; comidas e medicina tradicional”

09	Capurana	“Falta material para ensinar”	Falta de livros, oficinas, que ajudem nesse trabalho. “Orientação para uso do mat. didático	“volta da língua na comunidade”	“Formação para o uso de materiais didáticos e elaboração de novos”	“A fala e a escrita na língua; costumes do povo e história”
10	Boa vista/ Caititu	“Não encontro dificuldades”	Falta de livros, oficinas, que ajudem nesse trabalho. “As instituições não dão suporte. Algumas comunidades não se interessam têm o pensamento de desvalorização da língua e cultura. Não tem validade”	“Ajuda a recuperar a identidade indígena”	“Acompanhamento do ensino por falantes”	“A escrita da língua e a fala. Principalmente como as palavras e frases se formam na língua. Importante o sistema da língua”

11	Copaíba/Caititu	“Não consigo explicar. Os alunos não entendem”	Falta de livros, oficinas, que ajudem nesse trabalho. “Tem material, mas falta ensinar a escrita e a fala.	“Para não perder a língua e cultura”	“Orientação para o uso de materiais didáticos e essas matérias que não temos”	“ A língua falada e escrita; história e costumes”
12	Nova Bandeira	“Os alunos não entendem. Tento explicar melhor. Adaptar”	Falta de livros, oficinas, que ajudem nesse trabalho. “Se não tem material da língua Apurinã, querem só o português”	“ É a tentativa de mostra o valor da língua. A língua não é feia e nem inútil”	“Mia conhecimento da língua, principalmente na escrita. Materiais para ensino e orientação para usar”	“ A língua na fala e escrita. Um ensino bilíngue. E a cultura”
13	Terra Nova/itixi Mythary	Ocorre o ensino na língua e da língua	Falta de livros, oficinas, que ajudem nesse trabalho. “Mais material para o ensino. Os alunos	“Ensinar a escrita para fortalecer mais a língua e cultura”	“Materiais didáticos que precisa e conhecer novo estudos da língua”	“Os nossos modos de vida nos conteúdos”

			aprendem o alfabeto da missão. Precisamos estudar o conhecimento atualizado”.			
14	Nova Esperança	“Dificuldade de interesse da comunidade. A aldeia é próxima a cidade”	Falta de livros, oficinas, que ajudem nesse trabalho. “ Mas também falta de interesse do professor. Não há esforço para a educação diferenciada. Veem a escola como fonte de emprego. Não tem interesse real. Os	“Fortalecer a identidade e para não sermos um povo sem língua”	“Acompanhamento pedagógico maior e implementar o ensino bilíngue”	“Escrita e fala deve ser bilíngue. A história e a identidade do povo”

			alunos faltam muito.			
--	--	--	-------------------------	--	--	--

Quadro 5: Objetivos e formas de ensinar a língua e cultura Apurinã

<p>1. Qual a importância dos modos de vida, conhecimentos e língua estarem presentes nas escolas?</p>	<p>2. Qual o objetivo/finalidade de a escolas indígenas Apurinã trabalharem com a língua Apurinã e com a língua Portuguesa?</p>	<p>3. A língua Apurinã e língua portuguesa deveriam ter o mesmo espaço na escola?</p>	<p>4. Você já teve experiência com o ensino a língua Apurinã na escola? Se já teve, como foram as atividades? Trabalhou com tradução? Com pequenos textos? Alfabeto?</p>	<p>5. Trabalhar palavras em Apurinã e a tradução; exercício de pequenas conversas e o com alfabeto, as crianças aprendem a língua? Quais outras formas seriam possíveis?</p>	<p>6. Os modos de vidas, conhecimentos e tradições devem ser ensinados como? Em relação/junto com o conhecimento geral? Como você pensaria esse ensino?</p>
---	---	---	--	--	---

<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver conhecimentos amplos sobre a língua e a cultura; - Muda o pensamento de que só o conhecimento não-indígena é importante; - Contribui para a recuperação das tradições e da língua que o povo teve que abandonar; - Ensinar sobre a cultura que não está mais sendo ensinada diariamente; - Fortalecimento da língua e dos modos de vida Apurinã. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos poderão se comunicar nas duas línguas; - Fortalecer a língua Apurinã que não está sendo falada e também ensinar a língua portuguesa, pois é uma necessidade para poder ter participação na sociedade não-indígena; - Transmitir a língua para as futuras gerações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sim! A língua deve ser tratada com a mesma importância que a língua Portuguesa, deve ter o mesmo espaço e materiais para ser ensinada; - As línguas devem ter a mesma carga horária. 	<ul style="list-style-type: none"> - 11 Professores disseram ter alguma experiência com o Ensino da língua (formação; oficinas com o prof. Sidney); - Nessas oficinas trabalharam alfabeto, nome de animais, palavras soltas e pequenas conversas. - Afirmam que aprenderam sobre a língua e que acharam interessante o alfabeto e as palavras em Apurinã. 	<p>É importante ensinar a língua Apurinã em relação a língua portuguesa, pois a língua portuguesa serve como referência para aprender Apurinã.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ensino com desenhos são interessantes; - Ensino da pronuncia; - As crianças aprendem com uso de alfabeto, conversas e 	<p>Os modos de vida e tradições devem ser ensinados em relação aos conhecimentos não-indígenas.;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos Adquirem o conhecimento dos dois mundos;
--	--	---	---	--	---

				relações com a língua portuguesa.	
--	--	--	--	-----------------------------------	--

ANEXO A: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO APURINÃ

APRESENTAÇÃO: Nós, professores Indígenas Apurinã, juntamente com as lideranças, agentes de saúde, alunos, pais de alunos, anciões, organizações indígenas e família em geral das Terras Indígenas: Tumiã, Mucuí, Acimã, Curriã, São Pedro, Três Bocas, Marahã, Minaã e Caititu, no município de Lábrea estado do Amazonas, apresentaram o Projeto Político Pedagógico específico para as escolas indígenas apurinã.

Este documento resulta não somente de processo de discussões, análise e reflexões ocorridas durante a execução do projeto PIRAYAWARA / Programa de Formação de Professores Indígenas, no município de Lábrea, como também de experiências e práticas pedagógicas desenvolvidas em nossas salas de aulas.

A partir da execução do projeto, procuramos desenvolver em nossas aldeias uma educação escolar indígena diferenciada específica, intercultural, bilíngue (ou não bilíngue), comunitária e de qualidade de acordo com nossas necessidades e anseios, conforme assegura a Constituição Federal de 1988 e demais textos legais que garantem, asseguram e regulamentam o desenvolvimento da educação escolar indígena.

Este projeto foi pensado e refletido por nós professores Apurinã ao espaço de muitos anos, na tentativa de mudarmos um sistema de educação estruturado rigidamente, autoritário e inadequado às nossas realidades culturais e educacionais, criados pelo sistema nacional e estadual de educação e imposto pelo sistema estadual e municipal de educação, aonde nossas escolas ainda vem funcionando com um tipo de currículo, carga horária e calendário impróprio aos nossos costumes e práticas culturais, desrespeitando e desvalorizando nosso povo, valores e cultura, uma vez que essa prática escolar ainda impede que nós professores, possamos desenvolver nossas práticas cotidianas: caçar, pescar, abrir roçados, colher, entre outras atividades.

Diante desses problemas é que decidimos não mais aceitar esse tipo de educação, uma educação escolar voltada para a dominação, aonde nossos alunos adquirem conhecimentos que não correspondem com sua realidade – e como se configura essa realidade?

Nem a valorização do conhecimento, fortalecimento e enriquecimento de nossa cultura, nem mesmo para a revitalização de nossa memória histórica e, principalmente, na recuperação e fortalecimento da língua apurinã, que é nosso grande desafio no momento.

O povo apurinã como todos os povos nativos do Amazonas, sofreram perseguições, massacres e dominação sendo obrigados a deixar seus costumes e tradições, principalmente a língua materna e a falarem somente o português. Esses massacres ainda continuam até hoje, através dos preconceitos que embora não haja mais perseguições físicas, mais a perca é muito maior, pois nós indígenas nos sentimos menosprezados e inferiores as outras pessoas, por isso falar a língua indígena causa vergonha.

Este projeto vem sendo, por tanto, discutido e construído pelos professores indígenas apurinã com a participação de todas as comunidades escolares, considerando as atividades, praticas cotidianas e escolares nas aldeias, sendo também assessorado pelos técnicos da Gerencia de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino/ SEDUC-AM e SEMED, com base nos princípios da política de educação escolar indígena no país, no estado e município, e as legislação em vigor.

Durante todos esses anos para que pudéssemos construir a nossa própria Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue, de qualidade e comunitária, contamos com apoio e participação permanente prefeitura municipal de Lábrea, por meio da Secretaria Municipal da Educação (SEMED) e da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC-AM), através do Projeto PIRAYAWARA, possibilitou a Formação de Professores Indígenas. Ainda que indiretamente, contamos com apoio da FUNAI / Fundação Nacional do Índio; Conselho Indigenista Missionário / CIMI e Federação das Organizações e Comunidades Indígenas do Médio Purus (FOCIMP).

JUSTIFICATIVA

Desde 2001 nós professores indígenas apurinã, das Terras Indígenas: Tumiã, Mucuim, Acimã, Curriã, São Pedro, Três Bocas, Marahã, Minaã e Caititu, no município de Lábrea estado do Amazonas, com a implantação do projeto PIRAYAWARA, Programa de Formação de Professores Indígenas, em nível médio e Pedagogia Intercultural, viemos lutando para que nossa educação se torne diferenciada de qualidade baseada em nossos contextos históricos, costumes, tradições, processos próprios de aprendizagem e fundamentalmente, na realidade sociocultural do povo apurinã.

A educação trabalhada anteriormente não era adequada á nossa realidade, tínhamos que obedecer ao currículo nacional e não indígenas estudando conteúdos que não sabíamos para que servissem em nossas vidas cotidianas embora alguns deles muito importantes para nossa formação e conhecimento. Os alunos e professores só faziam reproduzir o que já estava pronto nos livros didáticos elaborados para as aldeias e que não levavam em consideração as experiências da vida cotidiana, pratica cultural e visão de mundo.

Nesse sentido é que a Constituição Federal de 1988 assegurou aos povos indígenas o direito de construírem um processo de educação escolar específico e diferenciado que atenda aos interesses, desejos e necessidades dos povos indígenas em especial os interesses do povo Apurinã no município de Lábrea.

Através das atividades realizadas em nossas escolas, nós professores indígenas Apurinã procuramos desenvolver uma educação que possa assegurar os nossos direitos como cidadãos, fazendo de nossas escolas um local de reflexão sobre a vida e o trabalho do povo, que respeite, reconheça e valorize a cultura e sobre tudo recuperar os valores que vem se perdendo ao longo dos tempos: costumes, crenças, línguas, histórias, lendas, mitos e tradições.

ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS DO POVO APURINÃ.

O povo apurinã residente na calha do Médio Rio Purus no município de Lábrea, tem como língua nativa o apurinã pertencente ao tronco linguístico Aruak. Sua população encontra-se nas terras indígenas: Caititu, São Pedro, Três Bocas, Acimã, Tumiã, Marahã, Minaã e Mucuí, onde estão localizadas 34 aldeias com uma população de aproximadamente.....incluindo os residente na sede do município.

Atualmente a língua de comunicação usada pelos os apurinãs é o português, apenas algumas aldeias usam a língua nativa como primeira língua: Escondido / Lago Branco, Morada Nova / Rio Acimã, Kanacuri / Rio Tumiã, Castanheira / Rio Tumiã.

Os Apurinã tiveram contato sistemático com não-índio no contexto da exploração da borracha. No século XVIII, o rio Purus começou a ser explorados por comerciantes itinerantes, na busca das chamadas, “drogas do sertão”: cacau,

copaíba, manteiga de tartaruga e borracha. Alguns destes itinerantes se estabeleceram e começou haver, então, benfeitorias para a exploração, ainda no baixo Purus. Nas décadas de 50 e 60 do século XIV houve várias expedições para reconhecer e mapear o rio: nesta época, segundo relatos, alguns apurinãs já trabalhavam para os não índios.

O rio Purus foi povoado por causa da borracha. A exploração começou na década de LXX e LXXX, o Purus já estava todo povoado de não índios. A borracha decaiu por meados do século XIX, quando começou a produção asiática, com a qual a brasileira não conseguiu competir. Sem o mercado, os seringais foram abandonados pelos patrões. Os seringueiros e os índios permaneceram, produzindo somente para a subsistência (isso muitas vezes, era proibido nos seringais) e a vender outros produtos como a castanha.

A borracha teve uma nova valorização durante a segunda Guerra Mundial. Os Aliados precisavam de borracha, e os seringais asiáticos estavam em poder do eixo. Na primeira metade do século XX 50 mil nordestinos foram transportados para o Amazonas para trabalhar como seringueiros, denominados então “soldados da borracha”. Com o fim da guerra, findou também o mercado da borracha. Após este período, os seringais foram financiados pelo governo. A retirada dos subsídios levou a uma nova queda, em 1985.

Os Apuriña tiveram inserções diferentes nos seringais: grupos inteiros foram mortos, alguns vendiam seus produtos, outros trabalharam como seringueiros; alguns trabalharam desde o princípio, outros tiveram contato com não-índios somente na época dos “soldados da borracha”. As histórias Apuriña falam de massacres, torturas, e trabalho escravos, das relações pessoais, de compadrio, das batalhas e guerras pela terra. Após a queda da borracha, nenhum produto a substituiu com a mesma importância e nenhuma outra estrutura de produção se estabeleceu com igual força na região.

O SPI (Serviço de Proteção aos Índios) teve um posto no rio Seruini, afluente do Purus, entre os atuais municípios de Pauini e Lábrea. O posto Marienê foi fundado em 1913, após conflito em que morreram cerca de quarenta Apuriña e sete seringueiros, segundo os jornais da época. O auge do posto foi na década de 20 e no começo de 30 com empreendimento de metas produtivistas. Depois, o posto decaiu e foram inúmeras as acusações de corrupção. No início da década de 40 o posto estava desativado. O local do posto é, hoje, a aldeia marienê (TI Seruini-Marienê).

O posto Marienê reuniu muitos Apuriña em um só local. De acordo com a ideologia do SPI, sua missão era trazer os Apurinã para a “civilização”, fazendo deles “trabalhadores úteis” ao país. O posto Marienê é hoje lembrado por muitos Apuriña como uma cidade em que tudo era organizado, segundo alguns contam, também são lembrados fatos negativos: a corrupção de seu encarregado, que ficava com os mantimentos que deveriam ser levados ao posto, e as roupas que mandavam colocar somente para as fotos.

Entre 1977 e 79, com ajuda da FUNAI do Acre, foram feitos os primeiros levantamentos na região de Pauini. No final da década de 70, começam a haver conflitos em torno da terra e a resistência, por parte dos índios, contra invasões e exploração. Na região de Pauini, no igarapé do Tacaquiri, os Apurinã, moradores liderados por João Lopes Brasil – Lopinho foram contra o projeto da prefeitura de passar uma estrada por dentro da área. Nos anos seguintes, os conflitos prosseguiram e a possibilidade da estrada é sempre uma sombra para os moradores da TI Peneri-Tacaquiri. Em 1995, um empate, liderado por Lopinho, impediu nova tentativa da prefeitura de abrir a estrada. Entre os não-Índigenas da região havia acusações, velada ou abertamente que os índios eram responsáveis pelo “atraso” de Pauini.

A madeireira Nacional (Manasa) foi outra fonte de conflito. Com área imensa, que abrangia parte da TI Tumiã, a foz do rio Seruini e TI Guajahã, a presença e pressão dessa empresa levaram a aceleração do processo de demarcação da TI Guajahã.

Outra empresa com poder de pressão foi a Agro Pastoril Novo Horizonte ou Zugmann. Localizada dentro da TI Seruini-Marienê, a empresa esteve envolvida em conflitos que resultaram na morte de José Lopes Apuriña e em vários feridos, alguns com sequelas permanentes. Essa empresa apresentou, posteriormente, contestação à demarcação, o que não impediu a homologação da terra, uma vez que a contestação foi julgada improcedente (veja também “como é feita a demarcação hoje?”).

Os trabalhadores de identificação foram iniciados numa época de organização política incipiente. Hoje, os Apuriña reivindicam áreas que não haviam ainda sido reconhecidas, áreas em que moram que usam margens de igarapés ou o rio Purus, e mesmo a cabeceira, como é o caso do tumiã, que foi deixada de fora. Os campos de natureza, importantes porque neles teriam morados os Otsamaneru, povo que saiu com os Apuriña da terra sagrada, também foram incluídos somente em partes do perímetro das áreas oficiais.

Surgimento da Escola Indígena Apurinã.

Desde os primeiros contatos, os povos indígenas em geral sofreram drásticas imposições de valores, dominação e influências da cultura não indígena.

A nossa educação indígena acontecia em qualquer lugar: no roçado, na caçada, na pescaria, nas danças, no porto, na hora de contar histórias, etc. O processo da aprendizagem ocorria naturalmente e em diversos lugares.

A implantação da escola na aldeia e o desenvolvimento do ensino formal romperam com todo um processo cultural já existente entre os povos indígenas, trazendo como consequência a perda de nossos hábitos, costumes, tradições, danças, língua, rituais, etc. Alguns grupos indígenas conseguiram resistir a essas imposições e conservar suas culturas até os dias de hoje.

Os Apurinã foram vítimas dessa destruição cultural. Alguns apurinãs conseguiram resistir e conservar sua cultura, principalmente a língua materna.

Sem dúvida, o meio que mais contribuiu para a entrada de influências da sociedade envolvente foi à escola tradicional não indígena. Tudo que vinha por meio dessa escola não tinha nada a ver com os interesses e necessidades de nosso povo. Tendo que aceitar o modelo dessa escola imposta, tínhamos que conviver com a precariedade que elas apresentavam. Mesmo assim, apenas algumas aldeias possuíam prédio escolar, a maioria das aldeias não possuía escolas. Os professores eram obrigados a dar suas aulas em suas próprias casas, ou então na casa do vizinho, além do mais o Professor não possuía nenhum tipo de material didático para apoiá-lo seus trabalhos.

Atualmente a educação escolar indígena está ocorrendo com a anuência da comunidade, embora que em muitas aldeias ainda não tem prédio escolar as aulas são ministradas em casinhas comunitárias improvisadas.

DESAFIOS DA ESCOLA APURINÃ

Os professores indígenas foram vítimas de processos de dominação, desestruturação de nossas sociedades, desvalorização de nossa cultura e negação da identidade. A função da escola tradicional não indígena sempre foi transmitir conhecimento e valores de uma cultura alheios á nossa realidade, contudo os professores indígenas, por falta de uma formação consciente, contribuíram muito na supervalorização da cultura e valores da sociedade não indígena.

Hoje estamos construindo um currículo baseado nos nossos saberes e nossa própria cultura por meio de uma educação escolar diferenciada, criando maneiras de recuperar alguns aspectos, de nossa cultura perdida ao longo desses anos. Nós professores estamos trabalhando a conscientização do povo na tentativa de resolver os problemas e a falta de atendimento e compreensão entre as pessoas das aldeias, que ainda continuam tendo uma visão equivocada da educação escolar indígena e não aceitam o modelo de escola e educação indígena implantado em nossas aldeias. Estamos criando estratégias de ensino para que a língua materna Apurinã volte a ser praticada dentro e fora da terra indígena (TUMIÃ, MUCUIM, ACIMÃ, CURRIÃ, SÃO PEDRO, TRÊS BOCAS, MARAHÃ, MINAÃ E CAITITU).

As organizações indígenas, juntamente com as lideranças, professores e pais de alunos, estão tentando estabelecer parcerias junto com as secretarias de educação do estado e município e FUNAI, promovendo reuniões nas comunidades com o objetivo de fortalecer as decisões que estão sendo tomadas pelos professores indígenas na busca de soluções para os problemas enfrentados.

FILOSOFIA DA ESCOLA

Metodologia

As escolas Apurinã desenvolvem suas atividades pedagógicas baseadas na metodologia do construtivismo, que incentiva a construção do conhecimento pelo próprio aluno e valoriza o pensamento e raciocínio. A avaliação também é feita com provas, trabalhos, participação e observações têm um caráter de diagnóstico do aprendizado do aluno, apontando o que pode ser melhorado.

Alunos que queremos formar

Pretendemos por meio da educação indígena apurinã formar alunos conhecedores de sua própria realidade e da realidade de outros povos; que se reconheçam e reivindiquem seus direitos, mas também cumpram seus deveres como cidadão apurinã; que tenham a possibilidade de refletir, criticar e conhecer sua própria cultura, e o que lhes assegura; alunos que ajudem a discutir e a resolver os problemas da aldeia; queremos formar cidadãos líderes que sirvam de instrumento de luta a favor do seu povo; que ninguém diga a eles o que devem fazer, mas que tome suas próprias decisões; que tenha orgulho de ser apurinã conscientes de seus costumes, crenças, mitos e tradições; que sejam guerreiros e realistas para com seu povo, dentro e fora da aldeia; alunos que promovam mudanças nas suas aldeias; que sejam bons pesquisadores de sua cultura; que não sejam dominados e usados; que sejam bons

pais de famílias, bons filhos, participativos, e que não saibam somente criticar e falar mal, mas que também ajude a construir; que respeitem o direito de outros povos, indígenas e não-indígenas.

OBJETIVO GERAL

Desenvolver uma educação que assegure o direito à cidadania, favorecendo o uso da tecnologia, respeitando as diferenças transformando a escola num local de reflexão sobre a vida e o trabalho do povo Apurinã, ao mesmo tempo em que contribua para a recuperação da memória histórica, fortalecimento da cultura e melhoria das condições de vida das comunidades apurinã.

A escola indígena tem como objetivo ajudar o professor a encontrar os meios adequados para a aprendizagem e conseguir os caminhos que deve seguir e mais do que isso saber que cada aluno vai aprender de forma e ritmo bastante diferente da nossa realidade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Assegurar o direito a cidadania, o uso da tecnologia, respeitando as especificidades culturais das aldeias apurinã;
- Promover a produção de material didático elaborado a partir dos trabalhos dos professores realizados em sala de aula, e através de oficinas pedagógicas de forma interdisciplinar envolvendo escola e comunidade para possíveis publicações;
- Solicitar, ampliação e reformar das estruturas físicas das escolas levando em consideração as peculiaridades das aldeias;
- Garantir um modelo adequado de transporte escolar proporcionando conforto, segurança e rapidez;
- Defender o assessoramento técnico e a contratação de linguista para o trabalho de revitalização da língua indígena Apurinã oral e escrita;
- Definir uma merenda escolar de qualidade e regionalizada de acordo com levantamento prévio feito na comunidade;
- Assegurar o calendário escolar específico e diferenciado de acordo com as especificidades de cada aldeia;
- Desenvolver e fortalecer o respeito às coisas sagradas, às decisões da comunidade à natureza à mitologia às festas tradicionais e a vida e a saúde das pessoas.

- Escolher objetivos que proporcione ao professor encontrar os meios mais adequados para a processo ensino - aprendizagem dos alunos.

DIAGNÓSTICO

ESTRUTURA ADIMINISTRATIVA

- ❖ **Aspecto Físico:** 27 escolas sendo 19 construídas com madeira e coberta de alumínio e 08 de madeira e coberta de palha.
- ❖ **Recursos Humano:** Formado por 06 coordenadores de área, 26 professores apurinã e 11 não indígenas.
- ❖ **Recursos Materiais Permanentes:** quadros, mesas, carteiras, materiais de cozinha em geral.
- ❖ **Cursos oferecidos:** Ensino Fundamental Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA).
- ❖ **Horário de funcionamento das escolas:** matutino, vespertino e noturno.

PROPOSTA CURRICULAR.

O currículo das escolas indígenas apurinã, estará baseado na Matriz Curricular Intercultural de Referência para o Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano da SEDUC aprovado pelo Conselho Estadual de Educação Indígena CEEI-AM.

O CURRÍCULO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DE CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS.

Os conteúdos programáticos da educação escolar indígena Apurinã definidos neste projeto estão assim relacionados:

- Tipos de produtos cultivados na aldeia;
- Tipos de moradias de antes e de hoje;
- Mudança no espaço geográfico da aldeia;
- Agricultura de subsistência;
- Tipos de produtos comercializados nas aldeias;
- tipos de terreno;
- Tipos de plantio;
- Festejos tradicionais de antes e de hoje;
- Matas existentes na aldeia e sua importância.
- Madeira de lei;

- Árvores de grande, médio e pequeno porte;
- Plantas medicinais;
- Animais existentes na aldeia e sua importância;
- Animais em extinção na aldeia e sua importância;
- Animais utilizados na nossa alimentação;
- Criação de animais;
- Alimentação na aldeia;
- Época de enchente e vazante;
- Deslocamento e comunicação dentro e fora da aldeia;
- Preservação e importância dos rios, lagos, igapós e igarapés na aldeia;
- Borracha;
- Seringa;
- Floresta;
- Roçado;
- Pesca;
- Os artesanatos;
- Água;
- Aves;
- Tipos de peixes;
- Lixo na aldeia;
- Limpeza da aldeia;
- Extrativismo vegetal (castanha, copaíba, andiroba, açaí, sorva);
- Caça.

AValiação

Recuperação

CALENDÁRIO DAS ESCOLAS INDÍGENAS APURINÃ.



Calendário escolar usado anteriormente nas terras apuríña era o mesmo utilizado pelas escolas municipais rurais ou da rede do município, distribuído pela secretaria de educação do município.

Esse calendário continha eventos, datas cívicas e comemorativas de importância histórica e social para a sociedade indígena apuríña, no entanto éramos obrigados a cumpri-lo nada constava sobre as especialidades e costumes de nossas aldeias.

Durante a elaboração do calendário escolas pelos técnicos da secretaria municipal da educação, não era levado em consideração o ciclo de produção econômica e nossas aldeias, os festejos dos santos padroeiros das aldeias, as tradições e costumes do povo nem consultada as lideranças sobre as comemorações de grandes significados para o povo apuríña, o cumprimento desse calendário nos afastava cada vez mais de nossos costumes, nossos modo de ser indígena nos dias de hoje, algumas destas datas ainda somos obrigados a cumprir.

Conforme orienta o referencial curricular nacional para as escolas indígena, a própria legislação brasileira referente à educação básica prevê, “organização escolas próprio, incluindo adequação do calendário escolas as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas”, (LDB, art.28, inciso II). O RCNEI indígena.

Orienta ainda, que o calendário escolar não pode ser pensado como uma norma vinda do controle externo sobre as escolas, obedecendo a prazos e frequências de duração fixa e pré-definidos. O tempo deve ser utilizado de forma variada dependendo da atividade mais adequada aquele momento dos alunos e da vida comunitário, o professor não pode está aprisionado as grades, horários bimestres seriação, há, sim uma reorganização continua de seu tempo, há uma flexibilização do uso desse tempo escolar.

Ainda no que se refere aos direitos e garantia das ações educacionais destinadas às produções indígenas, a portaria inter-ministral nº559/91, de 16 de abril de 1991, “determinou que, no processo de reconhecimento das escolas destinadas às comunidades indígenas, sejam consideradas na sua normalização as características específicas da educação indígena, no que se referem os conteúdos curriculares, calendário metodológico de avaliação adequado à realidade sociocultural de cada grupo étnico” (art.8º).

Nós professores indígena reunidos no curso de indígena Tumiã, mucuim, acima, Curriã, são Pedro, três bocas, Marahã e Caititu, reivindicamos da secretaria municipal da educação de Lábrea SEMED o direito de organizarmos o calendário escolar que queremos para nossas escolas, um calendário específico e diferenciado voltado para a realidade dos grupos étnicos Apuriã, considerando e fazendo respeitar seus costumes e tradições. Calendário diferenciado respeitando a cultura: os rituais, construção de casas.

QUADRO ESTATISTICO.

AÇÕES DESENVOLVIDAS PARA ATINGIR OS OBJETIVOS PROPOSTOS:

- Capacitações dos docentes.
- Integração escola e comunidade.

PERFIL DO PROFESSOR APURINÃ

- Ter um bom relacionamento com os alunos e com as pessoas da comunidade;

- Ser responsável e dedicado pelo seu trabalho;
- Ter formação para o magistério;
- Gostar do que faz;
- Ser organizado;
- Trabalhar com atenção e seriedade;
- Que o professor seja criativo e conhecedor de sua realidade;
- Conhecedor da realidade de outros povos;
- Valorizar e defender sua cultura;
- Honesto, bondoso, paciente, compreensivo e solidário;
- Ser um bom leitor e escritor;
- Estar envolvido nos trabalhos da comunidade;
- Ser participativo;
- Reunir e ajudar a comunidade a discutir seus problemas;
- Refletir os valores indígenas;
- Conhecer os direitos indígenas;
- Conhecer os princípios da escola indígena apurinã
- Valorizar as pessoas mais velhas que falam a língua materna;
- Manter respeito dentro e fora da escola e da comunidade;
- Ser professor indígena ou profissional que venha se adequar a este

perfil;

- Ser um bom pesquisador;
- Ser responsável pela escola;
- Cumprir com a carga horária da escola;
- Ter humildade, higiene e que seja crítico;
- Deve conhecer os objetivos da escola indígena apurinã;
- Procurar se envolver com os problemas da terra, educação, saúde, transporte, meio ambiente e produção;
- Saber ouvir a comunidade;
- Conhecer seus alunos;
- Ser um bom professor.

COLABORADORES APURINÃ

Dorivaldo Batalha da Silva, Edivaldo Quintino das Neves, Francisco das Chagas Monteiro de Oliveira, Francisco Cícero Gomes da Silva, Jesus Carlos Quintino, José Raimundo Barreiro Miguel, Marcílio Batalha da Silva, Manoel Alves de Oliveira, Orlando Lopes Souza Apurinã, Paulo Vieira Brasil Apurinã, Rosana Silva Borges Apurinã, Rosângela Nogueira de Almeida Apurinã, Raimundo Antônio Nunes da Silva Apurinã, Maria do Socorro Oliveira Apurinã, Dioneia Calado de Souza, Felisberto Rodrigues Nascimento, José Rodrigues da Silva Apurinã, Elissandro Lopes Fernandes Apurinã, Francisca Hilario dos Santos, Francinete Pinheiro de Freitas, Fabio Balbina da Silva, Juzelia Silva de Souza, Marlinara Batista de Souza, Tito Peres de Souza, Edmar Mariano Lopes Apurinã, Ana da Silva Maia, Manoel dos Santos da Silva, Cleudiana de Souza de Assis, Lucinete de Oliveira Lima e Vingren Batista da Silva.

MATRIZ CURRICULAR INTERCULTURAL DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE 1º AO 9º ANO.

Legislação	Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		5º Ano		6º Ano		7º Ano		8º Ano		9º Ano		Carga Horária Total
			AS	HA	AS	HA	AS	HA	AS	HÁ	AS	HA	AS	HA	AS	HA	AS	HA	AS	HÁ	
Lei Federal N.º 9.394/96 RES. N.º 7/2010CNE RES. N.º 05/2012CNE RE. N.º 11/2001CEE/AM	Linguagens	Língua Indígena	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	1.440
		Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	1.440
		Arte, Cultura e Mitologia	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	720
		L. Estrangeira	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	80	2	80	2	80	2	80	320
		Práticas Corporais e Esportivas	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	360
	Matemática	Matemática e Conhecimentos Tradicionais	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	1.440
	Ciências da Natureza	Ciências e Saberes Indígenas	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80	520
	Ciências Humanas	História e Historiografia Indígena	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80	520
		Geografia e Contextos Locais	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80	520
	Formas Próprias de Educar: oralidade, Trabalho, lazer e Expressões Culturais.		2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	720
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			20	800	20	800	20	800	20	800	20	800	25	1000	25	1000	25	1000	25	1000	8000

Legenda: AS: semanal- HA: anual

Semana: 40

REFERENCIAL TEORICO.

A constituição Federal / 88 de 05.10.1988.

Os povos indígenas tem o direito à qualidade de afirmação, reafirmação e valorização de suas culturas e línguas. O estado tem como responsabilidade garantir e assegurar esses

direitos contribuindo com essa eficácia de acordo com os preceitos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988:

Artigo 210. *“serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.*

§ 2º *“O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.*

Artigo 215. *“O estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará a valorização e a difusão das manifestações culturais”.*

§ 1º O estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Artigo 231. *“São reconhecidos aos índios suas organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarca-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.*

Na Constituição Estadual / 89 de outubro de 1989.

A Constituição Estadual de 1989, no seu **artigo 199, alínea i**, assegura às comunidades indígenas e utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. **Portaria Interministerial Nº. 559/91, de 16.04.1991.**

Na Lei Darcy Ribeiro Nº 9.394/96 / Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20.12.1996.

Parecer Nº 14/99, de 14.09.1999, que fixa as diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.

Este parecer mostra que deve ser criada a categoria escola indígena, estabelece o ambiente administrativo, define como deve ocorrer a formação dos professores indígenas, o currículo flexível como de entendimento e contratação de professores indígenas.

Resolução Nº 03/99, de 10.11.1999, que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das ESCOLAS INDÍGENAS e dá outras providências.

Parágrafo único – esclarece que a língua indígena será criada pela necessidade à reivindicação ou por iniciativa das aldeias interessadas levando em consideração anuncia das mesmas respeitando suas formas de representação.

Resolução Nº. 11/2001/CEE-AM, aprovada em 13.02.2001, que fixa as Normas para a Criação e Funcionamento da Escola Indígena, Autorização e Reconhecimento de

Cursos, no âmbito da Educação Básica no Estado do Amazonas e dá outras providências.

Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.