



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

ELÁDIA VIEIRA DUARTE

CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DE
ENSINO PARA POVOS INDÍGENAS: O CASO APURINÃ

Belém
2009



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

ELÁDIA VIEIRA DUARTE

**CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DE
ENSINO PARA POVOS INDÍGENAS: O CASO APURINÃ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof^o Dr. Sidney da Silva Facundes
Co-orientadora: Marília de Nazaré de Oliveira
Ferreira

Belém
2009



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

ELÁDIA VIEIRA DUARTE

**CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DE
ENSINO PARA POVOS INDÍGENAS: O CASO APURINÃ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística. Orientador: Prof^o Dr. Sidney da Silva Facundes. Co-orientadora: Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira

Aprovação em:

Banca examinadora:

Prof^o Dr. Sidnei da Silva Facundes (Orientador)
Universidade Federal do Pará

Prof^a Dra. Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira (Co-orientadora)
Universidade Federal do Pará

Prof^a Carmen Lúcia Reis Rodrigues (Membro)
Universidade Federal do Pará

Prof^a Dra. Maria Risoleta Julião (Membro)
Universidade Federal do Pará

DEDICATÓRIA

A meus pais, aos meus irmãos e
ao meu querido esposo.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto não apenas do meu trabalho, mas é o resultado da contribuição de forma direta e próxima ou de forma indireta e ainda que distante de várias pessoas. A todas, o meu muito obrigada.

Agradeço aos meus pais, e irmãos e a minha cunhada Ray pelo amor e apoio em todos os projetos da minha vida, especialmente este.

Agradeço ao meu marido pela confiança, apoio e incentivo e por acreditar em mim. Por ter suportado o incômodo, sem reclamar, de ter alguém, à noite, ao lado estudando, geralmente de lâmpada acesa.

Agradeço de maneira muito especial e carinhosa ao professor Sidney Facundes, meu grande e eterno orientador, pela orientação e incansável paciência em me ensinar não apenas conhecimentos científicos, mas também sobre informática. Pelo apoio nas horas de desânimo. Por ter me proporcionado a oportunidade de conhecer e trabalhar com os Apurinã, uma experiência única e de muito aprendizado. Por ter confiado em mim para fazer o trabalho com os Apurinã, mesmo na sua ausência física, pois estava sempre conectado, às vezes, de madrugada, a fim de nos orientar e conduzir o trabalho com sucesso. Por ter me ajudado a amadurecer na minha vida acadêmica e pessoal.

Agradeço ao povo apurinã por ter me acolhido e confiado em mim. Por ter me ajudado em todo trabalho de pesquisa e teste do material didático. Em especial agradeço ao Norá, meu grande amigo; ao seu João Baiano, pelo apoio nas viagens às aldeias e a todos os professores apurinã com os quais tive contato e que me receberam tão bem.

Agradeço a Ana Paula, a quem aprendi a amar e a respeitar durante esses anos de convivência, pelo apoio, pela agradável companhia nas viagens ao campo. Por compartilhar

comigo seus conhecimentos e experiências e por ter me ajudado a realizar meu trabalho de pesquisa.

Agradeço à professora Marília Ferreira por ter aceitado me orientar durante a ausência do professor Sidney Facundes.

Agradeço de maneira carinhosa à professora Miryam Cunha por todo apoio e orientação a mim dispensada durante realização deste trabalho. Pelo incentivo nas horas difíceis. Por acreditar que era possível realizar esse trabalho. Pela gentileza demonstrada sempre ao me atender. Pela compreensão das minhas atrapalhadas.

Agradeço às professoras Carmen e Risoleta por participarem da banca da minha qualificação contribuindo de forma significativa com a construção deste trabalho.

Agradeço as minhas chefas Ana Alice e Cibele por terem me liberado em plena atividade letiva para realização da minha última viagem ao campo, a qual foi imprescindível à conclusão deste trabalho.

Agradeço aos meus colegas de turma que me ajudaram durante as disciplinas compartilhando conhecimento, em especial a Ana, grande amiga.

RESUMO

Este trabalho analisa os principais problemas teóricos, práticos e metodológicos diretamente relacionados à concepção e elaboração de materiais de ensino da escrita na língua apurinã, uma língua sem tradição escrita. A partir da metodologia de análise de um caso, a pesquisa incluiu a revisão da literatura relevante e análise de dados coletados *in loco* nas comunidades de língua apurinã. Os problemas são identificados e as soluções propostas foram implementadas na elaboração do material didático resultante, “Escrevendo em apurinã”. Esse material foi elaborado por mim em co-autoria com o indivíduo apurinã Norá, falante nativo da língua, com o objetivo de apresentar de maneira didática o alfabeto da língua apurinã. Descreve como esse material foi desenvolvido, quais foram as dificuldades encontradas durante a elaboração do livro, quais foram os critérios considerados na sequenciação e organização dos conteúdos, além de apresentar as dificuldades encontradas pelos professores em entender e utilizar esse material nas suas aulas, quais soluções foram encontradas para cada problema. Mostra também como esse material de cunho didático/pedagógico pode contribuir no processo de revitalização da língua apurinã, uma língua minoritária, quase sem nenhum prestígio social e falada pela minoria dos apurinã.

Palavras-chave: alfabetização, apurinã, línguas ameaçadas, aruak

ABSTRACT

Theoretical, practical and methodological issues directly related to the conception and design of Apurinã literacy materials, a language without written tradition are addressed. Following a case study methodology, the research included review of the literature, data collection in loco, analysis of the results and their implementation through the design of the Apurinã literacy material “Escrevendo em apurinã”. The literacy material was constructed in close collaboration with the Apurinã native speaker Norá, aiming to present in a didactic manner the Apurinã written system. The work also discusses how the material was developed, which difficulties were attested during this process, which criteria were considered in the sequencing and general organization of the content, which difficulties Apurinã professors had in understanding and using literacy materials in the classroom, and which solutions were found. Finally, the work shows how this kind of research and the resulting material can contribute to the process of revitalizing of an endangered, minority, language, with no social prestige and spoken by a small part of an ethnic group.

Palavras-chaves: literacy, apurinã, endangered language, Arawak

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
1.1. Diglossia, bilinguismo e educação bilíngue	26
1.1.1. Diglossia	26
1.1.2. Bilinguismo	30
1.1.3. Educação bilíngue	32
1.2. Planejamento Linguístico	36
1.2.1. Planejamento do status da língua	36
1.2.2. Planejamento do corpus	40
1.2.3. Planejamento de apresentação de um sistema de escrita: alfabetização	43
1.2.4. Planejamento do ensino de uma língua	46
1.3. Letramento	48
1.4. Língua materna, segunda língua e língua estrangeira	50
1.5. Ensino-aprendizagem de línguas minoritárias	53
CAPÍTULO 2: OS POVOS INDÍGENAS E SUA EDUCAÇÃO	60
2.1. As conseqüências da política integradora adotada no Brasil	60
2.1.2. O período colonial	62
2.1.3. O Brasil Império e Republicano	64

2.2. Aspectos legais sobre a educação indígena no Brasil	66
2.2.1. Mudança de consciência	67
2.2.2. As novas Leis de Educação Indígena	69
2.3. Um abismo entre o legal e o real na educação indígena	74
2.4. Os materiais didáticos em língua indígena	76
CAPÍTULO 3: O POVO E A LÍNGUA APURINÃ	82
3.1. Aspectos etnográficos do povo apurinã	84
3.2. A língua apurinã: informações gerais	88
3.2.1. As vogais	89
3.2.2. Glides	93
3.2.3. As consoantes	93
3.3. A variação na fonologia não-automática	96
3.4. O acento em apurinã	100
3.5. A estrutura silábica na língua apurinã	101
3.6. O Alfabeto apurinã	102
3.6.1. Vogais Curtas	104
3.6.2. Vogais Longas	105
3.6.3. Glides	106
3.6.4. Consoantes	106

CAPÍTULO 4: ESCRREVENDO EM APURINÃ: CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS	110
4.1. O Ensino de Apurinã e Planejamento Linguístico	110
4.1.1. Ensino-aprendizagem da modalidade escrita da língua apurinã	104
4.1.1.1. Apurinã: L1, L2 ou língua estrangeira	111
4.1.1.2. Faixa-etária	113
4.1.1.3. Especificidades culturais: processos de ensino-aprendizagem	114
4.1.2. O corpus	118
4.1.2.1. A escolha do alfabeto	118
4.1.2.2. Apurinã: L1 ou L2	119
4.1.2.3. Faixa-etária	120
4.1.2.4. Especificidades culturais: adequação do corpus	121
4.1.3. O status da língua apurinã: implicações políticas	121
4.2. Descrição do Livro sobre a Escrita Apurinã	123
4.2.1. Apresentação de material de ensino às comunidades apurinã	123
4.2.2. Descrição do material didático “Escrevendo em apurinã”	127
4.2.3. Descrição do processo de produção de “Escrevendo em Apurinã”	143
4.2.4. Aspectos relacionados ao alfabeto apurinã	152
4.3. Análise Crítica dos Resultados	158

4.3.1. Sugestões de como lidar com as dificuldades	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167
ANEXOS	171

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1: Características comuns da diglossia

Quadro 2: Distribuição das Vogais e Suas Propriedades Articulatórias Fonéticas

Quadro 3: Ditongos

Quadro 4: Sistema Sonoro Consonantal

Quadro 5: Grupo 1 de Sujeito/Possuidor Pronominal

Quadro 6: Grupo 4 de Sujeito/Possuidor Pronominal

Quadro 7: Grupo 5 de Sujeito/Possuidor Pronominal

Quadro 8: Vogais curtas

Quadro 9: Vogais longas

Quadro 10: As consoantes

Quadro 11: As consoantes

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01: Localização dos Apurinã
- Figura 02: Curso sobre o material didático “Escrevendo Apurinã”
- Figura 03: Curso sobre o material didático “Escrevendo Apurinã”
- Figura 04: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 01
- Figura 05: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 02
- Figura 06: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 02
- Figura 07: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 02
- Figura 08: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 02
- Figura 09: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 01
- Figura 10: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 01
- Figura 11: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 01
- Figura 12: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 01
- Figura 13: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 01
- Figura 14: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 03
- Figura 15: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 12
- Figura 16: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 02
- Figura 17: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 07
- Figura 18: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 01
- Figura 19: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 07
- Figura 20: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 10
- Figura 21: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 10
- Figura 22: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 02
- Figura 23: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 05

Figura 24: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 01

Figura 25: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 03

Figura 26: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 01.

Figura 27: desenho extraído do material “*Hamo Aiûkastopary iie Popûkaru Sâkire*”.

Figura 28: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 15

Figura 29: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 15.

Figura 29: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 15.

INTRODUÇÃO

A língua apurinã é falada pelo povo apurinã, localizado às margens do rio Purus, no Sudeste do Estado do Amazonas. Cerca de 30% desse povo ainda é falante fluente do apurinã. Contudo, somente em três das mais de vinte comunidades a língua ainda é ensinada às crianças.

O estudo aqui realizado é importante, pois mostrará a necessidade urgente de que os índios, tanto aqueles que possuem uma língua indígena como primeira língua quanto os que já fizeram a substituição de suas línguas pelo português, tenham acesso à aquisição da escrita e leitura de suas respectivas línguas maternas. Trabalhos de letramento envolvendo as línguas indígenas são ainda, no Brasil, raros e, geralmente, insuficientes. O que existe é um número reduzido de nativos que já foram alfabetizados em suas respectivas línguas; contudo, estes muitas vezes não conseguem difundir seus conhecimentos ou por falta de material ou por falta de metodologias de ensino adequadas ao processo de letramento nessas línguas ou, ainda, porque o interesse imediato de muitos povos seja de se organizar politicamente, a fim de lutar por seus direitos indígenas. Enquanto o resgate da língua materna está sendo projetado para o futuro, embora seja notório que o tom do discurso de muitas lideranças indígenas é o de uma educação diferenciada e que vise o resgate da língua materna.

Por meio da elaboração de material didático, possibilita-se o contato com a língua escrita, modalidade que pode viabilizar a documentação, o registro e a valorização dessas línguas; e isso, sem dúvida, é necessário e urgente, uma vez que as línguas indígenas foram e estão sendo esmagadas pelo processo de colonização e pela super valorização da cultura “branca”.

O objetivo principal desse estudo é identificar e analisar os problemas encontrados na formulação e estruturação de materiais didáticos para línguas sem tradução escrita, aqui

aplicados especificamente à concepção e elaboração do material “Escrevendo em apurinã”, o qual visa ao ensino da escrita apurinã. Este livro foi construído pela autora deste estudo em co-autoria com Raimundo Nonato Mariano, mais conhecido como Norá.¹ Após a verificação e explanação dos problemas, objetiva-se apresentar soluções para a elaboração e utilização dos materiais de ensino na língua apurinã. Uma das questões que merece atenção, por exemplo, está relacionada à confusão que os professores apurinã, que não são falantes fluentes de apurinã, fazem entre os fonemas vocálicos /ɨ/ e /i/, representados graficamente pelas letras “y” e “i”, respectivamente; e entre os fones [p] e [b], que são alofones de um mesmo fonema, /p/, e estão em variação livre. No primeiro caso, eles não conseguem ver, sem uma explicação prévia, as diferenças entre um fonema e outro, julgando desnecessário, a princípio, a existência da letra “y” em seu sistema de escrita. Na discussão desse problema, veremos que uma solução possível seria apontar no material didático mais exemplos de pares mínimos, que mostrem claramente como essas letras representam fonemas diferentes e como a alternância de uma pela outra pode causar mudança não apenas na pronúncia, mas também no significado. Essa confusão, contudo, não costuma ser manifestada por falantes fluentes, já que estes conseguem perceber com muita facilidade a diferença entre esses dois fonemas. O segundo problema ocorre porque [b] não é fonológico em apurinã; essa questão é mais complexa, pois os professores tendem a comparar a escrita da língua apurinã com a escrita da língua portuguesa. Segundo o depoimento de professores apurinã, quando eles se deparavam com a escrita de palavras que embora apresentem na pronúncia [b] são escritas com “p”, ficavam confusos, e preferiam, assim, não usar o material didático em suas aulas. Contudo, após algumas explicações, os professores compreenderam a ausência da letra “b” em seu alfabeto. Como veremos mais adiante, esses dois problemas relacionam-se também à

¹ Apurinã morador da Aldeia Terrinha, é bilíngue, fluente em português e em apurinã, alfabetizado nas duas línguas, e aprendeu a ler e a escrever em apurinã com o Prof. Dr. Sidney Facundes (Professor Doutor da Universidade Federal Do Pará e estuda a língua apurinã há mais de quinze anos).

metodologia de ensino da língua a ser aplicada às comunidades que apresentam tanto falantes fluentes como não-falantes da língua. Ou seja, enquanto parte de uma mesma comunidade seria melhor atendida por uma metodologia de ensino de língua 1, a outra se adequaria melhor a uma metodologia de ensino de língua 2.

Outro objetivo de nosso trabalho é mostrar como a escrita pode ser importante na tomada de consciência por parte dos apurinã sobre a revitalização de sua cultura e de sua língua.

A metodologia empregada neste trabalho consistiu de pesquisa bibliográfica, de pesquisa de campo e de análises do material didático “Escrevendo em Apurinã”. Quando iniciei minha participação nos projetos², já havia uma cartilha que apresentava todo alfabeto apurinã de autoria de Facundes, todavia esse material não dispunha de exercícios; desta forma, meu trabalho e o de Norá foi reorganizar a apresentação das letras, acrescentando textos, exercícios, orientações e sugestões ao professor apurinã de como proceder em cada lição.

Após essa fase de elaboração, havia uma expectativa sobre a eficácia desse material de ensino; ou seja, será que ele de fato iria funcionar, alcançar os objetivos e ser visto de forma positiva pelos professores apurinã? A partir de então, iniciou-se um estudo com a finalidade de verificar as falhas que precisariam ser corrigidas, bem como o que precisaria ser acrescentado ou retirado do material, a fim de torná-lo mais adequado à realidade educacional dos Apurinã.

O método de pesquisa utilizado, portanto, foi o de estudo de caso, em que a situação específica da concepção e elaboração de um material de ensino na e da língua apurinã foi criada, documentada e analisada; os resultados da análise foram então revistos na perspectiva da literatura geral sobre o ensino-aprendizagem de línguas, antes que as conclusões finais

² Projeto PROINT/2006-2007 “CONCEPÇÃO E PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS EM LÍNGUAS INDÍGENAS AMEAÇADAS DE EXTINÇÃO” e Projeto “CONSOLIDAÇÃO DO GRUPO DE PESQUISAS EM LÍNGUAS INDÍGENAS DA UFPA (CNPq/PADCT), no período de agosto de 2005 até outubro de 2006.

fossem construídas. A análise do material didático anteriormente elaborado foi feita a partir dos testes que ocorreram em dois momentos: o primeiro teste foi realizado em um evento que aconteceu em julho de 2006, na comunidade do Japiim, com a presença quase exclusiva de moradores daquela aldeia³, mas com ausência dos professores, pois estes estavam participando de um curso de Formação de Professores, na cidade de Lábrea, oferecido pela Secretária de Educação do Estado do Amazonas. Nesse encontro na aldeia Japiim, foi ministrado um curso por mim e por Ana Paula Barros Brandão⁴ que visou explicar, ou reexplicar⁵, o sistema de escrita apurinã, além de determinar a viabilidade e as dificuldades encontradas pelos indivíduos apurinã na utilização do material didático em apurinã. Entretanto, em virtude da ausência dos professores que já tinham recebido cópias do material, não foi possível perceber quais eram de fato as limitações do livro sentidas por eles. O segundo encontro⁶, ocorreu em maio de 2009, na comunidade de Nova Esperança II, com a participação de lideranças e de professores: três caciques, entre eles, o Norá, e quatro professores, um da própria aldeia e os outros de aldeias diferentes, além de moradores do local. Nesse último encontro foi possível perceber melhor as limitações desse material e as dificuldades que os professores sentiram para entendê-lo e para aplicá-lo, bem como encontrar algumas soluções que atenuassem as dificuldades demonstradas pelos professores.

Esse estudo está dividido em três capítulos. O primeiro consiste na fundamentação teórica, onde abordamos alguns conceitos importantes para a realização de nossa análise e

³ As viagens foram realizadas para a aldeia Japiim e Nova Esperança II com o apoio das instituições e órgãos que financiaram os seguintes projetos, dos quais participei como voluntária: Projeto PROINT/2006-2007 “CONCEPÇÃO E PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS EM LÍNGUAS INDÍGENAS AMEAÇADAS DE EXTINÇÃO” e Projeto “CONSOLIDAÇÃO DO GRUPO DE PESQUISAS EM LÍNGUAS INDÍGENAS DA UFPA (CNPq/PADCT), no período de agosto de 2005 até outubro de 2006.

⁴ Aluna na época da Universidade Federal do Pará, que participou dos projetos supracitados e que produziu, entre outros materiais sobre a língua, o dicionário de fauna e flora da língua apurinã.

⁵ O professor Sidney Facundes já havia ministrado outros cursos, inclusive na aldeia do Japiim, com o objetivo de apresentar sugestões de um sistema ortográfico da escrita apurinã.

⁶ Essa segunda viagem foi financiada pelos projetos “Keeping the Talking Forests Alive/Documenting the Amazonian Oral Traditions”, patrocinado pelo Ambassador Fund for Cultural Preservation, através da Embaixada dos Estados Unidos da América, no Brasil, e pelo projeto “Arawak: Languages, Proto-Culture and Pre-History in Amazônia, patrocinada pela Wenner-Green Foundation.

para as reflexões aqui desenvolvidas, entre eles: diglossia, bilinguismo, educação bilíngue, planejamento linguístico, língua materna, segunda língua, língua estrangeira, letramento e ensino-aprendizagem de línguas minoritárias. No segundo capítulo, apresenta-se um panorama histórico da educação indígena no Brasil, a par dos direitos educacionais indígenas garantidos por lei; e apresentam-se também algumas considerações sobre a elaboração de materiais didáticos em línguas indígenas. No terceiro capítulo, apresentam-se informações etnográficas e lingüísticas sobre os apurinã, um pouco da fonética e fonologia da língua e o alfabeto apurinã. No último capítulo, abordam-se questões relacionadas ao planejamento linguístico da língua apurinã, o processo de elaboração do material didático “Escrevendo em apurinã” e as dificuldades encontradas na sua elaboração, bem como as falhas desse material e as soluções encontradas até o presente momento. Finalmente, a última parte consiste nas considerações finais.

CAPITULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tratar sobre educação ou ensino de línguas minoritárias não é uma tarefa simples, haja vista as diversidades de fenômenos e problemáticas que circundam essa situação, principalmente, no que concerne às línguas como as dos povos indígenas brasileiros, que vêm, ao longo de séculos, sofrendo discriminação sob uma ideologia de uma política integradora.

Para o estudo que se propôs a fazer nesta dissertação, é importante abordarmos alguns conceitos relacionados às situações linguísticas nas quais línguas em contato entram em concorrência no cotidiano dos falantes, tais como o apurinã.

O povo apurinã apresenta uma situação diglósica que compreende não apenas o uso de variedades de uma mesma língua, mas também o uso, muitas vezes, de duas línguas: a língua portuguesa e a língua apurinã. Desta forma, podemos verificar que a situação diglósica desse povo é também uma situação de bilinguismo, o qual, em algumas vezes, se apresenta como individual e em outras, como grupal. Eis então a relevância de definir o que se entende por diglossia e bilinguismo.

Outra questão importante de ser abordada, em virtude exatamente do quadro de diglossia e bilinguismo dos apurinã, é a educação bilíngue e o planejamento linguístico, fator determinante à busca pela revitalização de uma língua alvo. Não se pode deixar de tratar desses assuntos já que tanto a educação em língua portuguesa quanto a educação em língua indígena são necessárias. Em português, por ser esta a língua que permite ao apurinã circular nos espaços sociais fora da aldeia, e em apurinã, por ser esta a língua materna desse povo e que precisa ser revitalizada.

Além desses assuntos, é importante entender o que é letramento, ainda que se tenha consciência de que o material didático pedagógico aqui analisado seja mais de cunho alfabetizador e não seja suficiente para que o letramento aconteça em todas as suas dimensões individuais e sociais.

Outra questão que também é relevante a esse estudo diz respeito aos conceitos de língua materna, de segunda língua e de língua estrangeira. Essas definições vão contribuir para se perceber qual é a atual situação linguística dos Apurinã ou quais são as diferentes situações linguísticas em que as diferentes comunidades apurinã se encontram.

Por fim, faz-se uma abordagem sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas minoritárias, focalizando como as práticas de escrita podem assumir um papel relevante na busca pela revitalização de uma língua minoritária, como é o caso da língua apurinã.

Como apresentamos, neste capítulo, serão abordadas algumas teorias pertinentes ao nosso tema, cujo o objetivo principal foi o de orientar a condução da elaboração do material didático “Escrevendo em apurinã”, todavia nem todos os conceitos foram aplicados durante o processo de produção do livro, pois por se tratar do ensino de uma língua sem tradição escrita não há por exemplo textos escritos suficientes para utilização nas lições. Portanto, as orientações teóricas sobre alfabetização com base linguística apresentadas como “Planejamento da apresentação de sistema de escrita: alfabetização” na seção 1.2.3. não serão seguidas em sua totalidade.

1.1. Diglossia, bilinguismo e educação bilíngue

1.1.1. Diglossia

O termo *diglossia* foi fixado por Charles Ferguson em 1959 (*apud* COULMAS, 2005, ROMAINE, 1995), para designar um fenômeno linguístico que diz respeito à relação entre duas ou mais variedades de uma mesma língua usada por determinada comunidade em diferentes contextos, ou seja, as variedades linguísticas que o falante pode acionar durante o processo interativo. De acordo com Coulmas (2005, p. 126) a escolha de uma variedade costuma ser determinada muito mais pelo contexto interacional do que por fatores extralinguísticos como região, classe social, idade, entre outros. Esta heterogeneidade linguística está diretamente relacionada à heterogeneidade social e cultural em todos os povos.

Quando um falante transgride as regras de escolhas linguísticas determinadas socioculturalmente, ele pode sofrer algum tipo de punição, podendo ser visto como ridículo ou cômico. É importante ressaltar que normas gramaticais não determinam a escolha dos falantes, mas, sim, um evento de fala particular.

Charles Ferguson (*Idem*) dividiu as variedades em “*HIGH (H)*” e “*LOW (L)*”, ou seja, a variedade padrão e a não padrão, em que H e L são variedades de uma mesma língua, Ferguson reforça a idéia de que a escolha de uma ou de outra é funcional e contextual e tal proficiência na escolha depende do grau de escolarização do falante. Essa mesma definição é retomada por Coulmas (2005, p.127) ao afirmar que

um controle eficiente da variedade padrão implica a habilidade de fazer escolhas que podem ir desde a variedade padrão até a não- padrão. Contudo indivíduos com baixo grau de escolaridade são limitados em suas escolhas, pois a variedade padrão não faz parte do seu repertório linguístico⁷.

Coulmas (*Idem*) e Romaine (1995) afirmam que L é um estilo coloquial, cujo uso está relacionado às situações de intimidade e proximidade, como em casa, na rua, com amigos próximos e em outros contextos informais. Portanto, é uma variedade diretamente relacionada

⁷ No original: “*Proficient control of H implies the ability to make choices of the full range from L to H. But individuals with little or no education are limited in their choices, since H is not a part of their linguistic repertoire.*”

a contextos informais e mais espontâneos, a qual é aprendida em situações interacionais espontâneas e naturais do dia-a-dia, não institucionais.

Já a variedade H é o estilo formal, associado às relações de poder e à formalidade, está baseada na língua escrita e em contextos de uso formal da língua. A gramática desta variedade é mais conservadora e mais rigidamente padronizada que a variedade L. O léxico, embora formado em parte com palavras da variedade L, tende a ser purista e inclui uma variedade de vocabulário técnico. O aprendizado de H é formal e institucional. Tudo isso leva à conclusão, segundo esses autores, de que a variedade H não é língua nativa falada pela maioria dos falantes, embora possua um elevado prestígio social. A variedade de fala padrão chega a ser tão rígida e normatizada que, segundo Coulmas (*idem*), “diglossia tem sido caracterizada como uma situação linguística que não representa a realidade linguística de uma comunidade de falantes, mas que causa e ajuda a manter altos níveis de iletramento, reforçando, assim, a desigualdade social⁸.”

Coulmas (p.29) analisa a sociedade marroquina para explicar e exemplificar uma situação diglósica. Segundo essa pesquisa, no Marrocos a realidade linguística é bastante heterogênea e a escolha de uma variedade da língua depende da “ideia de que diferentes funções e diferentes contextos requerem diferentes variedades é característica de toda situação diglósica⁹”. Para demonstrar essa relação de dependência entre a escolha, o contexto, a função e outros aspectos, o autor apresenta o seguinte quadro:

⁸ No original: “For this reason, diglossia has been characterized as a language situation that not only coincides with but causes and helps to maintain high levels of illiteracy, thus reinforcing social inequality.”

⁹ No original: *idea that different functions and different contexts require different varieties is characteristic of all diglossic situations*

Quadro 01: Características comuns da Diglossia (*idem*, 128)

	Coloquial (L)	Padrão(H)
<i>Função</i>	<i>Intimidade, solidariedade</i>	<i>Formalidade,poder</i>
<i>Contexto</i>	<i>Informal</i>	<i>Formal</i>
<i>Maneira</i>	<i>Predominantemente falada</i>	<i>Predominantemente escrita</i>
<i>Norma/ modalidade</i>	<i>Baseado na modalidade falada</i>	<i>Baseado em textos clássicos; arcaico</i>
<i>Léxico</i>	<i>Pureza; técnica</i>	<i>Misto</i>
<i>Aquisição</i>	<i>Transmitido em casa</i>	<i>Transmitido na escola</i>
<i>Prestigio</i>	<i>Baixo</i>	<i>Alto</i>

Fonte: Coulmas, p.29.

O quadro apresenta diferentes contextos que determinam a escolha de uma ou outra variedade de uma mesma língua e ainda como o individuo se familiariza com a variedade de menor ou de maior prestígio da língua. A escolha de uma variedade de maior prestígio está relacionada a situações formais e de pouca intimidade, já a variedade de menor prestígio está ligada a situações de intimidade e de pouca ou nenhuma intimidade.

Romaine (1995) apresenta também outra situação, chamada pela autora de *triglossia*. É o caso no qual uma sociedade possui duas variedades padrões em conjunção com uma variedade não-padrão. Por exemplo, na Tunísia há o árabe clássico e o árabe tunisiano que estão em situação diglósica, todavia existe também o francês. Tanto as variedades do árabe

como do francês, segundo Romaine, estão em distribuição funcional. Em situações de fala mais formal opta-se ou pelo francês ou pelo árabe clássico.

A autora afirma que pode haver uma relação muito estreita entre diglossia e bilinguismo, contudo a ocorrência de um fenômeno não implica a ocorrência do outro, isto é, um fenômeno pode ocorrer sem o outro. Sob essa análise, a autora apresenta quatro tipos de relação entre diglossia e bilinguismo: diglossia e bilinguismo co-ocorrendo, diglossia sem bilinguismo, bilinguismo sem diglossia, nem diglossia nem bilinguismo. Portanto, a diglossia pode ocorrer com ou sem bilinguismo.

Segundo Castellotti (1995), Diglossia se define como

Originalmente, diglossia corresponde a uma situação onde uma variedade alto prestígio e uma variedade de baixo prestígio de uma mesma língua coexistem, cada uma ocupando funções diferentes na comunicação. Esta definição foi estendida a outras situações onde se encontra essa divisão funcional e inclui como o uso possível línguas diferentes a depender do contexto¹⁰.

Essa definição de Castellotti é mais abrangente que as expressas por Coulmas, pois assim como a de Romaine já contempla o uso não apenas das variedades de uma mesma língua, mas inclui também situações linguísticas que envolvem línguas diferentes coexistindo e cujo uso está ligado também às diferentes situações comunicativas, como o caso do árabe clássico e do francês na Tunísia, tanto um quanto o outro podem ser usados em interações de fala mais formal. Nesse caso, além do fenômeno de diglossia encontra-se o fenômeno de bilinguismo, o qual será melhor descrito na próxima seção.

1.1.2. Bilinguismo

¹⁰ No original: *À l'origine, La diglossie correspond à une situation au sein de laquelle cohabitent une variété haute (prestigieuse) et une variété basse (courante, familière) de même langue, chacune occupant des fonctions différentes dans La communication: par La suite. Cette définition a été étendue à d'autres situation ou se retrou-ve cette répartition fonctionnelle, y compris au moyen de langues différentes.*

De acordo com Baker (1993, p.4), antes de examinar a questão sobre bilinguismo, é importante esclarecer que o bilinguismo é um fenômeno individual ou social, que envolve um grupo de pessoas de uma determinada região, como os Catalões, na Espanha, ou uma comunidade, como os japoneses no Brasil. O autor continua afirmando que o bilinguismo pode causar distinção entre um grupo linguístico majoritário ou minoritário. Há uma relação muito estreita entre o bilinguismo individual e social. Segundo Baker (*Idem*, p. 5), a atitude de um indivíduo pode afetar a manutenção ou, ainda, promover a revitalização ou a morte de uma língua em dada sociedade.

A habilidade linguística envolve quatro dimensões: ler, ouvir, falar e escrever. Essas dimensões, arroladas por Baker (*idem*), podem também ser manifestas em graus diferentes. Um indivíduo pode dominar a habilidade de leitura em uma língua, mas não ter tanta fluência nas outras, por exemplo. Ou um grupo pode usar uma língua nas atividades interacionais orais, mas não dominar a escrita dessa língua, tampouco a leitura. Nesse caso, há o domínio de duas habilidades: ouvir e falar. Contudo, embora se admita que os domínios sejam diferentes e que a própria funcionalidade é que determina essa fluência em graus diferentes, é relevante que haja um equilíbrio ao se julgar um indivíduo como bilíngue. O autor afirma que classificar turistas que aprendem algumas frases em uma segunda língua como bilíngues pode ser muito abrangente, denomina isso de bilinguismo incipiente ou minimalista. Por outro lado, não se pode considerar bilíngue somente o indivíduo ou o grupo que controla duas ou mais línguas como nativas, essa concepção é denominada por Baker de bilinguismo máximo. Portanto é imprescindível considerar a funcionalidade dessas línguas para o indivíduo ou para a sociedade.

Segundo Faltis (2002, p. 277), o bilinguismo ocorre quando uma pessoas ou sociedade utilizam duas ou mais línguas em suas interações. A fluência linguística do indivíduo ou grupo bilíngue pode ser bastante heterogênea, isso quer dizer que os graus de domínios de

uma língua podem ser maiores do que da outra, e ainda assim se caracterizar como bilinguismo. Contudo é mais importante entender a distinção fundamental que existe entre uso e habilidade, pois a habilidade não implica necessariamente práticas languageiras.

Uma pessoa pode ser fluente em duas línguas, mas raramente usar ambas; outra pode não possuir tal fluência dupla, contudo faz uso regular das duas línguas em diferentes contextos, entre outras possibilidades; é importante ressaltar que o uso está ligado ao contexto. Baker (2002) elenca cinco ações principais relacionadas ao bilinguismo funcional, as quais são determinantes à escolha de uma língua em detrimento da outra: 1. Quem é o falante? 2. Quem é o ouvinte? 3. Qual é a situação? 4. Qual é o assunto da conversa? 5. Qual é o propósito?

1.1.3. Educação bilíngue

Em sociedades de línguas minoritárias que apresentam quadro diglótico e bilíngue, a educação bilíngue se torna imprescindível à revitalização dessas línguas que há tanto sofrem com políticas integradoras. Segundo Baker (2002, p. 229.)

Educação bilíngue não é apenas política, provisão e práticas escolares. Educação bilíngue não é também parte de manifesto nacional ou de planejamento regional que algumas vezes buscam assimilar as minorias indígenas ou imigrantes ou grupos minoritários. Contudo, não se pode negar que educação bilíngue é a maior arma em prol da revitalização de línguas minoritárias¹¹.

¹¹ No original: *Bilingual education is not just dual language policy, provision, and classroom practice in schools. Bilingual education is not also part of manifest and latent national or regional language planning that sometimes seeks to assimilate indigenous and immigrant minorities or to integrate newcomers or minority groups. Other times, bilingual education is a major plank in revitalization, language reversal, and language activism.*

O autor ainda fala que a educação bilíngue só pode ser completamente entendida se considerarmos a relação entre ideologia, movimentos, idéias e oportunidades politicamente planejadas. Para uma língua minoritária sobreviver ou ser revitalizada, ela precisa ser vivida e amada. Na Europa tem-se defendido, baseado no *Premier European language Planning Government Institutions (Idem, 230)*, que há quatro prioridades principais que estão diretamente relacionadas à sobrevivência de línguas minoritárias: Primeiramente, a utilização dessa língua nas interações familiares; em segundo, a utilização na educação formal de crianças e adultos; e em terceiro, o uso da língua nas atividades econômicas e, por fim, nas atividades sociais e culturais. Se em uma dessas instâncias o uso for desprezado a revitalização pode estar fadada ao fracasso.

As línguas minoritárias declinam quando os pais deixam de ensiná-las aos filhos, pois o contato com a língua majoritária vai ganhando cada vez mais espaço e importância nas interações familiares. Portanto, o uso da língua materna nas interações familiares é de suma importância, mas não suficiente à revitalização da língua.

O segundo ponto observado por Barker é a educação institucional bilíngüe, que, sem dúvida alguma, é essencial e deve acontecer na pré-escola, no ensino fundamental, médio e até em níveis mais altos. Essa educação já vem sendo praticada em diversos países como o Canadá ou País de Gales e em regiões como a Catalônia. Contudo, a educação bilíngue, embora necessária, tem-se mostrado insuficiente por si mesma à revitalização das línguas, já que, ao sair da escola, o aluno não faz uso da língua ensinada na escola em suas outras atividades interacionais do cotidiano, como por exemplo, nas atividades profissionais ou familiares.

Outro fator considerado é o econômico, Baker (*Idem, 231*) afirma que na Irlanda, com a criação do Estado Livre Irlandês em 1922, a língua irlandesa tornou-se a primeira língua oficial daquele país, a qual foi implantada de forma obrigatória nas escolas, universidades e

em todas as instituições pertencentes à esfera pública. Mas apesar de todas essas medidas e intervenções governamentais, a língua continuava em declínio. Uma razão para isto é o fato de se ter uma economia neste país movimentada em outras línguas. Como se afere no seu texto:

Depois de deixar a escola, as crianças percebiam que o irlandês possuía pouco valor no Mercado de trabalho. Em alguns casos, o irlandês era irrelevante. Por outro lado, todos entendiam o quanto era importante e economicamente vantajoso conhecer as línguas da União Europeia, especialmente Francês, Alemão, Espanhol e Inglês. O valor econômico não é apenas um fator determinante, mas crucial [...] o valor econômico às línguas minoritárias promove motivação necessária às crianças para se tornarem proficientes naquela língua na escola¹². (*Idem*)

Baker considera, ainda, o fator cultural. Segundo ele, é importante encorajar uma maior produção cultural nas línguas minoritárias, como exemplo estimulando a produção de literatura, o uso da língua no canto de músicas nas festas, nos rituais e em festividades religiosas. Isso encoraja e estimula os falantes à valorização e à utilização dessas línguas em outras situações:

Quando o uso de uma língua minoritária está atrelado ao valor cultural e ao prazer, há muito mais vontade e motivação em se usar tal língua em ambiente familiar. Da mesma forma, a produção da língua através da educação escolar torna-se mais significativa, quando seu uso envolve atividades prazerosas e culturais [...] Letramento em uma língua minoritária é muito mais ensinar usos e funções, do que regras gramaticais [...] língua sem letramento é como uma língua colonizada¹³. (p.232)

¹² No original: *After leaving school, children found that the Irish language was of little value in the employment market. For many jobs, Irish was practically irrelevant. Instead, schoolchildren, their parents, and students in Ireland have become increasingly aware of the economic advantages of European Union languages, particularly French, German, Spanish and English. The economic Value of Language is not only determinant of its value and usefulness, but it is crucial factor[...] an economic value to a minority language provides needs instrumental motivation for children to become proficient en that language in school.*

¹³ No original: *Where there is value cultural and leisure use of a minority language, language reproduction in the family becomes more encouraged and motivated. In the same way, language production through education becomes more meaningful when it is seen that a minority language has*

A exposição desses exemplos nos faz entender que não é apenas um fator ou outro que pode determinar o sucesso ou o fracasso no processo de revitalização de uma língua em situação de risco. Como mostram os exemplos acima, há muitos fatores funcionais envolvidos na interação que devem ser considerados quando se fala em educação bilíngue. Nos exemplos seguintes, poderemos perceber como algumas comunidades têm conseguido, ainda que de forma parcial, revitalizar línguas minoritárias ou pelo menos despertar a consciência de seus falantes sobre o valor de sua cultura e de sua língua.

Na Europa, há exemplos de projetos visando à revitalização de línguas não mais faladas que estão dando bons resultados. É o caso, por exemplo, da língua ocitana¹⁴ (*occitan*), que sofreu grande discriminação e foi considerada um “patois” (patuá), ou seja, para camponeses sem instrução. Atualmente, por meio de políticas lingüísticas, criação de escolas bilíngües, produção de material cultural e educacional, está sendo revitalizada. Além disso, houve militância para que a língua fosse estudada nas universidades e para que as placas de ruas e de cidades levassem os nomes na língua francesa e na língua ocitana. Segundo Lobier & Fabre (*apud* Castellotti, 1995, p. 87), a aprendizagem do francês e da língua ocitana acontece de maneira conjunta, e muitas descobertas do funcionamento do ocitano se dá por meio da comparação com a língua francesa:

[...]na avaliação feita da aprendizagem de línguas, com o objetivo de evidenciar o que há de comum na aprendizagem da segunda língua e da primeira, foi observado em um primeiro momento que o ensino da língua a ser revitalizada deve ser da mesma forma que na língua materna, ou seja, gradual. Mas para além desta semelhança de abordagem, podemos esperar, a partir de extrações do corpus coletado em sala de aula, que a construção de uma criança seja reflexiva e comparativa sobre as duas línguas, observando o funcionamento de determinadas marcas de semelhanças entre o ocitano e o francês, percebendo que há um senso de coerência dentro de cada sistema de

an enjoyable use cultural and leisure activity [...] Literacy in a minority language gives many more uses and functions to that language [...] language without literacy is like a colonized language.

¹⁴ Informações obtidas em comunicação oral com Myriam Crestian Cunha, professora Doutora da universidade Federal do Pará.

linguagem, como por exemplo, a interação entre o ocitano e o francês os leva a refletir sobre as invariantes da flexão do futuro em ambas as línguas¹⁵.

1.2. Planejamento Linguístico

Como visto no tópico acima, a educação bilíngue só pode acontecer quando diversos fatores contribuem concomitantemente com vistas a alcançar um mesmo objetivo. Contudo, há ainda outras questões determinantes à revitalização de uma língua, as quais dizem respeito ao planejamento linguístico, que pode e deve ser cuidadosamente programado. A seguir são apresentados alguns dos aspectos desse planejamento mais relevantes a este estudo.

1.2.1. Planejamento do status da língua

As línguas são intrinsecamente heterogêneas e mutáveis, o status de uma determinada língua, por exemplo, em relação à outra possui esse caráter mutável. Muitas vezes, o status linguístico pode sofrer transformações em sua função de maneira espontânea; contudo, algumas vezes, essa mudança pode ocorrer em virtude de um planejamento. Segundo Cooper (1989), o planejamento do status de uma língua “refere-se aos esforços deliberados para influenciar as distribuições das funções entre uma comunidade linguística.¹⁶”

¹⁵ No original: *[...] s'y ajoutent des séquences d'évaluation de la construction des apprentissages linguistiques, visant à faire émerger ce qui relève de l'apprendissage conjoint de la langue seconde et de la première. Dans un premier temps, les auteurs notent que 'l'entrée progressive dans une langue seconde relance pour l'enfant les tâtonnements langagiers qu'il a déjà expérimentés au cours de l'apprentissage de la langue maternelle'. Mais au-delà de cette similarité d'approche, on peut entrevoir, à partir d'extraits de corpus recueillis en classe, la construction par les enfants d'une réflexion comparative sur les deux langues, par l'observation du fonctionnement de certaines marques en occitan et en français, qui débouche sur la conscience d'une cohérence de fonctionnement à l'intérieur de chaque système linguistique. C'est, par exemple, l'interaction occitan-français qui les amène à réfléchir sur les invariants de la terminaison du futur dans les deux langues.*

¹⁶ No original: *Status planning refers to deliberate efforts to influence the allocation on functions among a community's languages*

Stewart (*apud* Cooper, *idem*) apresenta alguns aspectos ou funções relevantes ao planejamento do status linguístico. Essas funções são discutidas por Stewart a partir de contextos de multilinguismo.

A primeira função apresentada diz respeito ao aspecto legal, isto é, quando uma ou mais línguas são determinadas pelo governo como oficial ou oficiais de uma nação, como é o caso do Irlandês supracitado. Cooper (*idem*) afirma que há dois tipos de línguas oficiais: aquela usada nas atividades interacionais diárias e aquela usada como um símbolo do estado, cuja principal função é transmitir comunicações oficiais do governo. Nesse sentido a língua pode assumir três tipos diferentes de funções para ser determinada como oficial: a que possui status, a que é usada no mercado de trabalho e aquela que é o símbolo do estado. Uma língua pode ser oficial por apresentar os três fatores ou apenas um deles.

Cooper (*idem*) apresenta como exemplo as línguas árabe, hebraico e inglês. Na palestina essas três línguas co-ocorrem, todavia assumem funções distintas nas relações interacionais. O hebraico, por exemplo, prevalece nas interações públicas entre as comunidades judaicas. Em 1922, conforme Cooper, foram instituídas, nessa região, como línguas oficiais o hebraico, o árabe e o inglês. Mas, em 1948, com a constituição do estado israelense, o inglês deixa de ser legalmente oficial, e apenas o hebraico e o árabe são preservadas constitucionalmente como línguas oficiais nesse país.

O hebraico e o árabe possuem o mesmo status perante a lei, contudo o hebraico prevalece nas relações comunicativas diárias do governo; ou seja, ambas as línguas simbolizam nacionalidade, contudo somente o hebraico simboliza o estado judeu. Já o inglês, embora não seja mais legalmente oficial, está presente, assim como o hebraico e o árabe, em muitos símbolos oficiais do estado, tais como moedas, selos, entre outros. Em muitas comunicações do governo, o inglês é escolhido como segunda língua ao invés do árabe. Desta forma, pode-se concluir que o hebraico é uma língua oficial em todas as três funções, o árabe

é oficial em duas funções, pela legalidade e pelo uso no trabalho, já o inglês é apenas a língua oficial nas relações profissionais.

O reconhecimento de uma língua como oficial pelo governo, segundo Cooper (*idem*), pode representar o poder e a autoridade do governo e causar, assim, um dano à legitimidade da diversidade, mas quando se trata do reconhecimento de uma língua de uma minoria, como o árabe em Israel, isso representa o reconhecimento da heterogeneidade linguística e do direito de um grupo em manter sua identidade linguística.

Em alguns casos, o status oficial de língua pode não atingir proporções nacionais, ou seja, pode ser limitada a uma região apenas. No Brasil, pode-se citar o caso das línguas indígenas nheengatu, tucano, baniua. De acordo com Ilari e Basso (2007), em 22 de novembro de 2002, a câmara de Vereadores do Município de São Gabriel da Cachoeira, por iniciativa da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), aprovou uma lei (n. 145/2002) que dá à essas línguas o status de línguas co-oficiais.

Outro fator importante a ser considerado no planejamento do status de uma língua diz respeito à ampla comunicação. Segundo Cooper (*idem*), esse planejamento existe quando a comunicação planejada se dá de maneira vertical, ou seja, entre o governo e os governados, o centro e a periferia. Contudo, quando essa integração ocorre de maneira horizontal é bem mais complicado pensar em algum tipo de planejamento, a menos que essa comunicação horizontal seja entre, por exemplo, religiosos e trabalhadores. Nesses casos, embora se tenha uma relação horizontal, pois se trata de grupos iguais entre si, a tendência é de que as interações entre os indivíduos se deem por meio de um planejamento. Contudo, tanto na comunicação horizontal quanto na vertical, é crucial que os indivíduos percebam funcionalidade no uso da língua; só assim o planejamento alcançará seus objetivos de revitalização de uma língua

Outra função relacionada por Cooper (*idem*) é a internacional. Nesse caso, a língua é usada em interações comunicativas com cidadãos de um país com dos de outros, como nas interações internacionais diplomáticas ou turísticas, por exemplo. Esse aspecto, inclusive, pode definir qual língua estrangeira deverá ser ensinada na escola.

Cooper (*idem*) apresenta a função de um sistema linguístico definida pela língua usada por cidades próximas à capital de um país. Segundo ele, essa função é especialmente importante em países onde o poder político, o prestígio social e as atividades econômicas estão centradas na capital do país. A língua a ser falada pelas cidades vizinhas à capital não é foco do planejamento do status linguístico, todavia, a língua oficial de uma capital pode ser planejada.

A comunicação que ocorre entre membros de um mesmo grupo étnico e cultural, como uma tribo ou imigrantes estrangeiros, também pode ser determinante à função linguística de um sistema. Essa função é determinada por Cooper (*idem*) de Função de Grupo.

Entre as funções citadas por Cooper, ainda existem as funções relacionadas à educação escolar. Esse aspecto engloba tanto o ensino em uma língua ou em várias línguas usadas na instrução como também o tomar uma determinada língua como objeto de estudo. A educação escolar tem sido o planejamento de status mais frequentemente posto em execução. Já o nível de influência da educação formal tem variado de comunidade para comunidade, já que as considerações ou decisões políticas sempre determinam “as regras do jogo” (p. 109), as quais nem sempre de fato favorecem a revitalização.

O autor afirma, contudo, que o fator de maior relevância ao sucesso da educação bilíngue escolar depende das oportunidades e incentivos que são dados para o ensino de uma língua, tanto as que são criadas dentro da própria escola como também as que são criadas para além do espaço escolar.

1.2.2. Planejamento do Corpus

O planejamento do corpus a ser objeto de ensino e aprendizagem em uma dada comunidade é crucial ao sucesso num processo de revitalização ou manutenção de uma língua alvo. Sem o planejamento do corpus corre-se o risco de ensinar algo que está muito distante da realidade linguística dos indivíduos que farão parte desse processo. Cooper (*idem*) apresenta categorias que devem ser consideradas para o planejamento do corpus, a saber: sistema ortográfico, padronização, modernização e renovação. Como esse estudo é mais voltado ao ensino/aprendizagem do sistema de escrita apurinã, ater-se-á apenas a descrição do planejamento ortográfico.

A definição de um sistema ortográfico deve considerar alguns aspectos. Cooper (*idem*) cita, por exemplo, a psicolinguística, a qual estabelece critérios a serem considerados na definição de uma ortografia. Primeiro, o sistema ortográfico deve ser fácil para aprender a ler e a escrever e deve facilitar a transferência das habilidades que por ventura já tenham sido desenvolvidas em outra língua. Segundo Berry (*apud* Cooper, *idem*), esses critérios podem conflitar, pois aquilo que pode ser fácil para se aprender a ler pode não ser necessariamente fácil de aprender a escrever e vice-versa.

Outro critério importante, segundo Facundes (2002), é considerar se é mais prático criar um sistema de escrita alfabética, silábico ou logográfico. Para se definir qual representação é mais conveniente, é importante considerar em que região do mundo a língua alvo é falada. Nas regiões onde se usa uma escrita alfabética, como no Brasil, é adequado adotar uma escrita alfabética, haja vista que a língua oficial do país possui uma ortografia alfabética. Contudo, em uma país como a China, é mais indicado adotar uma escrita logográfica. Segundo Facundes (*idem*, p. 140), é importante considerar o contexto geográfico, pois pode “haver um sistema padrão de escrita utilizado por importantes línguas vizinhas. É o

caso das principais línguas escritas da América do Sul que utilizam uma versão ou outra de um sistema alfabético.”

Outro fator que pode decidir que símbolos usar em um sistema de escrita, segundo Facundes (*idem*, p. 141), é a (morfo)fonologia e a alomorfia da língua alvo. Ele afirma que

Cada grafema de um alfabeto deveria representar um único segmento fonológico distintivo, i.e., um **fonema**. Portanto, o princípio de **uma letra – um fonema** deve ser seguido. Contudo, o que é o ideal linguístico pode às vezes chocar-se com o ideal pedagógico, isto é, o que é, a princípio, mais simples linguisticamente pode ser complexo para ser ensinado ou utilizado na escrita do dia-a-dia. (*grifos do autor*)

Entretanto, Facundes afirma que o princípio fonológico pode ser colocado em segundo plano em função dos padrões já existentes na escrita de uma língua dominante, na qual a população da língua alvo já está alfabetizada. Um exemplo disso no Brasil é o fonema /ɲ/, representado na escrita do português por “nh”. Em virtude disso, na escrita da língua apurinã se manteve a mesma representação. Desta forma, se na língua dominante já houver essa representação, o mais conveniente é usar o mesmo símbolo na língua alvo para representar esse mesmo fonema.

Quanto às variações morfofonológicas e alomórficas, de acordo com Facundes (*idem*, p. 142) é importante “decidir qual nível de alternâncias entre fonemas (i.e., alternância **morfofonológicas**) e/ou entre alomorfes (i.e., alternância **alomórficas**) que se deve escrever.” O autor cita o caso de /i/ e /e/ em português que são fonemas distintos, como em *peso* vx *pisso*, mas podem ter essa distinção neutralizada quando em sílaba átona final, como em [lejte] vx [lej^hfi]. Nesse caso, como essa alternância é facilmente reconhecida pelo falante como uma variação condicionada pelo ambiente, a convenção ortográfica optou por usar um mesmo grafema para representar as duas variantes fonológicas. Segundo o autor, isso não traz grandes dificuldades na aprendizagem desse aspecto ortográfico, pois essa neutralização é condicionada pelo ambiente. Deve-se, contudo, estabelecer um limiar nessa questão para não

tornar o sistema ortográfico demasiadamente abstrato e arbitrário, ou seja, muito distante daquilo que se fala. Portanto, variações alomórficas que não possuem qualquer motivação fonológica devem ser representadas ortograficamente.

Outro fator mencionado por Facundes (*idem*, p. 145) que merece destaque está relacionado aos empréstimos. Segundo o autor, se tais

empréstimos incorporam o sistema fonológico da língua alvo, então estes podem merecer o mesmo tratamento que o vocabulário nativo. Contudo, caso tais empréstimos introduzam novos traços fonológicos (segmentais e suprasegmentais), então é preciso pensar de forma mais criteriosa sobre o que fazer com eles.

Para Facundes, se estes empréstimos são bastante numerosos a ponto de nem serem mais reconhecidos como empréstimos, é melhor incorporar os traços fonológicos à língua alvo, e, portanto, representá-los ortograficamente, pois, segundo ele, a escrita deve representar o que de fato ocorre na língua alvo e possibilitar a comunicação por meio da modalidade escrita, caso contrário, a escrita se torna inútil.

É importante ainda considerar o fator social no planejamento de um corpus, pois este pode ser o fator mais importante e pode, inclusive, se sobrepor a fatores da estrutura formal e funcional interna de uma língua. Embora se saiba que o sistema ortográfico mais viável ao ensino e aprendizagem seja aquele que pode ser linguisticamente explicável, o fator que irá de fato determinar sua funcionalidade é a receptividade que esse sistema terá dentro de uma determinada sociedade. Segundo Facundes (*idem*, p. 148), “Os fatores sociais são certamente uma das principais razões porque muitas ortografias linguisticamente ineficientes são utilizadas para várias línguas, causando sérias dificuldades na alfabetização tanto de crianças quanto de adultos.” Algumas escolhas desse tipo são motivadas por fatores políticos e sociais, as quais podem ser feitas para conciliar divergências dentro e/ou fora da comunidade.

Conclui-se, portanto, que o planejamento de um corpus é fundamental ao ensino/aprendizagem de uma língua, pois um corpus “vivo” e funcional facilitará o processo de aquisição linguística.

A próxima seção foi incluída como subtópico do planejamento linguístico, pois trata dos critérios adotados para organizar ou planejar a apresentação dos grafemas que compõem uma ortografia, ou seja, apresenta que critérios são utilizados para se organizar um livro cujo objetivo é apresentar de maneira didática o sistema ortográfico de uma língua.

1.2.3. Planejamento da apresentação de sistema de escrita: alfabetização

Segundo Correa (1995, p, 20), para facilitar o processo de alfabetização em uma língua, três fatores são importantes na programação do material a ser usado: “os elementos do sistema fonológicos, que são substituídos por sinais gráficos; o material linguístico utilizado como meio de transferir tais elementos; e os critérios na organização do material linguístico” para preparação de um livro didático. (*grifos da autora*)

Segundo a autora, entre os elementos de transferência do sistema fonológico para o gráfico, há dois elementos a serem considerados: primeiro, “sequência temporal da fala para a sequência espaço direcional da escrita; e segundo, a forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita.” Quanto ao primeiro elemento, é necessário chamar a atenção do aprendente à maneira como os elementos linguísticos se dispõem na área visual, por essa disposição ser arbitrária, a direção é um assunto que requer treinamento. Já em relação ao segundo elemento, é importante entender que o sistema ortográfico varia de acordo com as operações fonológicas.

A autora faz críticas aos materiais didáticos que apresentam as letras sem qualquer preocupação de relacioná-las ao fone que cada uma representa, “como se fonemas e letras tivessem valores estanques; o grau de simplicidade nessa relação também não é considerado.”

É importante que o elemento a ser ensinado seja apresentado de forma contextualizada. Contudo cada texto deve servir apenas à transferência de uma letra ou mais especificamente de um elemento linguístico, como a organização espaço direção da escrita ou ainda a paragrafação. A introdução de textos, frases ou palavras-chaves devem ser criteriosas e respeitar o grau de complexidade dos padrões silábicos e as mudanças fonológicas que estas podem promover. Outro cuidado que se deve ter diz respeito à escolha do léxico, o qual deve estar de acordo com o vocabulário do aprendiz.

Quanto à ordem de apresentação dos elementos em um material didático, Corrêa (*idem*) afirma que devem ser apresentados primeiro aqueles que estão em uma relação de contraste. Por exemplo, o ensino do valor de “ç”, já tendo-se ensinado o “c” diante das vogais “a”, “o” e “u”, deve ser feita em posições contrastantes, como em *faca/faça*.

Silva (*apud* Corrêa, 1995, p.23) formula regras de equivalência entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico e explica que nessas regras se chama de fone o elemento fonológico que se distingue pelos traços fonéticos mais relevantes. Desta forma, conclui que as letras que devem ser ensinadas primeiro são as que mantêm entre fone e letra uma relação biunívoca, ou seja, um único fone se relaciona a um símbolo ortográfico. Em português, as letras “p” e “b” são exemplos dessa relação de um para um.

O segundo grupo de letras que deve ser trabalhado na alfabetização é designado de representação cruzada. A esse grupo pertencem os fones que são representados por mais de uma letra, por exemplo, a semivogal [j] que pode ser representado tanto pela letra “i” como pela letra “e”, como nas palavras *boi e mãe*. Ainda a esse grupo pertencem as letras que representam mais de um fone. A letra “e”, por exemplo, pode representar o [i], o [j] ou o [e].

Segundo Correa (*idem*), essas relações cruzadas de representações, uma letra representando vários fones e um fone representado por várias letras, aumentam o grau de complexidade do processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita. Por esse motivo,

devem ser apresentadas depois das que possuem uma relação biunívoca, além disso é imprescindível apresentar cada uma das variações de forma sistemática, contudo completa, ou seja, deve-se apresentar, por exemplo, os múltiplos fones que a letra “e” pode representar e se esse fator é determinado ou não pelo contexto, caso seja, apresentar esses ambientes de maneira sistemática, um em cada aula ou lição.

Lemle (1987 *apud* Correa, 1995) enumera cinco conhecimentos básicos necessários ao aprendizado da leitura e da escrita: o primeiro é capacidade de compreender a relação simbólica entre as letras e os sons da fala; o segundo é a habilidade de perceber as distinções entre as letras; o terceiro diz respeito à capacidade de ouvir e ter consciência dos sons da fala, identificando suas diferenças relevantes; o quarto é a capacidade de diferenciar as unidades que são palavras na corrente da fala e o quinto está relacionado à habilidade de reconhecer sentenças. Esse conhecimento é indispensável ao professor alfabetizador, pois se este não conhecer a estrutura da rede de relações simbólicas entre escrita e fala, o processo de alfabetização será duplamente complicado.

Além da organização das letras de um livro de alfabetização, que é estabelecida por meio do conhecimento fonológico de uma língua, há também outro aspecto de suma importância em um material de cunho alfabetizador: a presença de textos no material didático. Segundo Corrêa (*idem*, p. 26) “a identificação do significado não requer a identificação prévia das palavras, mas onde a sequência de palavras faz sentido”, ou seja, o contexto é um facilitador para a construção dos sentidos.

Em muitos casos, na alfabetização se adota o método denominado de sintético, isto é, há primeiramente a identificação da letra para depois se chegar à palavra ou à frase. Ou então, adota-se o método analítico, no qual parte-se de uma palavra ou frase para se chegar à unidade mínima de significação. Nesses casos, os símbolos aparecem isolados ou em frases soltas, cuja descontextualização se dá em dois níveis: primeiro, os enunciados ou palavras não

pertencem ao mundo do aprendente e segundo, representam apenas um fragmento de um todo, no qual o sentido das palavras fica perdido, pois, segundo Smith (*apud* Correa, p. 30):

É o texto que constrói e reconstrói a realidade da criança, que lhe dá elementos de um sistema, onde ela pode alcançar as relações e tirar-lhes os sentidos. É o texto o facilitador da identificação das palavras, permitindo sua leitura imediata, através de pistas contextuais, satisfazendo o interesse do leitor, que pode estar procurando palavras ou letras. Os textos podem ser construídos e/ou recriados, com o auxílio dos alfabetizandos.

Conclui-se, assim, nesse tópico que a apresentação de sistema de escrita deve obedecer a critérios linguísticos, que determinam que essa apresentação ocorra sempre considerando-se o grau de dificuldade na relação entre letra e som, como também sobre o valor imensurável da utilização de textos na alfabetização, já que toda comunicação é feita por meio de textos.

Na próxima seção, mostrar-se-á em que consiste o planejamento da aquisição de uma língua bem como o valor desse planejamento à aquisição.

1.2.4. Planejamento do ensino de uma língua

O planejamento do ensino de uma língua, segundo Cooper (1989), refere-se a todo esforço organizado para promover o aprendizado de uma língua. O hebraico, que já citamos acima, é um exemplo desse planejamento, haja vista este ser ensinado como segunda língua aos imigrantes e às crianças quando vão à escola. Além disso, há todo um esforço tanto do governo quanto da sociedade em manter o hebraico vivo e presente no dia a dia dos indivíduos. Por exemplo, jornais impressos, algumas literaturas, programas de TV, entre outros são produzidos em uma variedade do hebraico mais simples e acessível a todos.

A escola assume papel fundamental em uma aprendizagem planejada, pois é o principal instrumento para promoção de uma língua. Nos anos de 1945, em Taiwan, quando o território foi retomado pela China, o mandarim foi promovido à língua oficial daquela nação,

e isto só foi possível porque as escolas adotaram essa língua como língua do ensino. Materiais de leitura em mandarim foram reintroduzidos e a língua foi rapidamente sendo revitalizada. Contudo muitos professores não estavam preparados para assumir esse novo processo de ensino/aprendizagem, o governo então trouxe falantes nativos do mandarim a fim de treinarem os professores. Também foi usado rádio e televisão para explicar e conscientizar a população sobre o programa do governo em implementar o mandarim e elevá-lo ao status de língua oficial na nação.

Outro exemplo de planejamento do ensino de uma língua ocorreu no início dos anos 80 na Nova Zelândia com a língua Maori. Em busca da revitalização, o governo determinou o ensino dessa língua na pré-escola. Para que isso fosse possível os avós das crianças, falantes fluentes dessa língua, foram convidados a participar das atividades escolares ensinando Maori às crianças da pré-escola. O número de pré-escolas passou de quatro em 1982 para quinhentos em 1987. As crianças eram expostas diariamente à língua e muitas delas tornaram-se falantes bilíngues fluentes. Isso tem incentivado os pais a voltar à escola para participar de programas bilíngues e a promover o ensino tanto do Inglês quanto do Maori.

Segundo Cooper (*idem*), para o planejamento linguístico referente à aquisição é imprescindível que se tracem objetivos e métodos para se atingir as metas almejadas. É fundamental, por exemplo, ter claro se aquisição será tida como um processo de aquisição de uma língua estrangeira ou como de uma segunda língua; ou se trata da reaquisição de uma língua que já foi a língua vernácula em algum momento, como o irlandês, por exemplo, na Irlanda; ou se trata da manutenção com fins a evitar o declínio de uma língua. Cooper afirma que a prevenção do declínio requer manutenção da aquisição. Definir qual é situação é ponto chave ao estabelecimento dos objetivos e ao planejamento dos métodos.

Os métodos criados para atingir os objetivos são divididos por Cooper (*idem*) em três tipos: primeiro, criar ou promover oportunidades para se aprender; segundo, criar incentivos à

aprendizagem; e em terceiro, deve-se criar tanto oportunidades quanto incentivos simultaneamente.

Os incentivos ou métodos empregados podem ser diretos ou indiretos. Os incentivos diretos incluem salas de aula, materiais para instrução mediada como também para a autoinstrução, materiais para produção literária, jornais, programas de rádio e TV na língua alvo. Os incentivos indiretos dizem respeito aos esforços dos aprendentes em criar meios para facilitar seu aprendizado. É fundamental que a escola use a língua não apenas como um objeto a ser ensinado e a ser aprendido, mas que a própria língua possa ser meio de instrução.

O sucesso de um ensino planejado não depende só da escola ou das medidas do governo, é preciso que esse planejamento ultrapasse as fronteiras da escola, ou seja, é necessário que toda a sociedade se conscientize sobre seu papel no processo de revitalização ou manutenção de uma língua alvo.

1.3. Letramento

Definir letramento não é uma tarefa fácil, em virtude de não haver uma concepção única para o termo. Talvez, o único ponto em comum que os teóricos tenham seja o fato de que o termo letramento, desde sua origem, está relacionado à escrita.

Segundo Mortatti (2004), a história da palavra letramento no Brasil inicia-se somente na década de 1980, a qual foi introduzida em estudos e pesquisas acadêmicos, por influência do termo em inglês “*literacy*”, que nesses primeiros anos era traduzido por “alfabetização” e mais recentemente por “alfabetismo”. Segundo a autora, a palavra *literacy* vem do termo latino *litteratus* que significava erudito. Já na idade média o termo passa a designar pessoa que sabia ler e escrever. Após a Reforma, a palavra continua a se reportar às pessoas que sabiam ler e escrever. Atualmente, afirma Mortatti (*Idem*: 84)

O termo pressupõe uma interação entre exigências sociais e competências individuais. Assim, os níveis de letramento necessários ao funcionamento social podem variar e, de fato, têm variado de uma cultura para outra e, dentro da mesma cultura, e de uma época para outra.

Trask (2008, p. 154), define letramento como:

a capacidade de ler e escrever de maneira eficaz. O letramento é capacidade de ler e escrever, e isso parece bem simples. Mas não é. Entre os dois extremos constituídos magistralmente perfeito da escrita e da leitura, de um lado pelo completo *não-letramento*, de outro, encontramos um número infinito de estágios intermediários: o letramento é gradual. Uma pessoa pode ser capaz de ler um tablóide popular e, ao mesmo tempo, ser incapaz de ler um formulário de imposto de renda ou mesmo uma cartela de aspirinas. Uma outra, pode ser capaz de ler uma variedade razoável de materiais, e não ser capaz de ler qualquer coisa que se compreenda.

Segundo Soares (2003), letramento implica o domínio de inúmeras habilidades, entre elas, a capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos. Para a autora, ler e escrever significa não apenas aprender a decodificar as letras, mas acima de tudo saber usar esse conhecimento para melhor expressar-se e comunicar-se em diferentes contextos sócio-culturais. A autora enfatiza a multiplicidade de facetas do letramento, a variedade de suas dimensões e a diversidade de relações com a sociedade e a cultura implicadas no processo de letramento. A dimensão social diz respeito às habilidades de ler e escrever. Ler e escrever, segundo a autora, engloba um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos. Ler envolve não só a habilidade de decodificar o código escrito como também a capacidade de compreender textos escritos. Escrever entende-se como a habilidade de, além de transcrever sons, comunicar-se por escrito adequadamente com um leitor em potencial. Já a dimensão social do alfabetismo refere-se ao que as pessoas fazem

com as habilidades e conhecimento de leitura e de escrita em determinado contexto, é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais. Em outras palavras, o alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, em um

conjunto de práticas sociais associadas com leitura e escrita, efetivamente exercida pelas pessoas em contexto social específico. (SOARES, 2003, p. 33)

Marcuschi (2007, p. 25) define letramento como qualquer prática individual relacionada à escrita. Ele afirma que o letramento

envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer caçulos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romance. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita.

Segundo Ribeiro (2001, p. 53), o termo letramento “compreende a leitura e a escrita como práticas sociais complexas, desvendando sua diversidade, suas dimensões políticas e implicações ideológicas.”

Segundo Mortatti (2004), os conceitos atribuídos, aqui no Brasil, ao termo letramento são múltiplos, contudo sempre estão relacionados às dimensões práticas tanto individuais quanto sociais, e às conseqüências transformacionais que o letramento pode efetivamente provocar nos indivíduos e/ou nos grupos sociais.

1.4. Língua materna, segunda língua e língua estrangeira

A conceituação de língua materna envolve diversos fatores. Spinassé (2006) elenca os principais, como: primeira língua é aquela que aprendemos em casa, que é frequentemente usada pela comunidade, e a qual se aprende primeiro, ou aquela com a qual se estabelece algum vínculo afetivo, é a língua usada no dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a

de melhor status para o indivíduo, a que melhor domina ou ainda aquela com a qual ele se sente mais a vontade para falar. De acordo com a autora, quando a língua utilizada pela comunidade não é a mesma dos pais, e o indivíduo aprende também esta por meio do convívio com a comunidade, além é claro de aprender a dos pais, o indivíduo terá não apenas uma língua materna, mas duas. Spinassé (*Idem*, p.5) apresenta o seguinte exemplo:

A título de ilustração: uma criança nasce e cresce na Alemanha, filha de um francês com uma colombiana. Se com cada um dos pais ela se comunica nas suas línguas respectivas, e na creche, na rua, com os amigos e vizinhos o alemão é a língua diária, essa criança tem, claramente, três línguas maternas: francês, espanhol e alemão.

Já a segunda língua é entendida, segundo a autora, como aquela que é aprendida depois que o indivíduo já tem um domínio total ou parcial da língua materna. Se uma pessoa, mesmo ainda criança, viaja para outro país e aprende a língua oficial daquele país, com fins interacionais, essa língua assume status de segunda língua. Contudo, esse status pode mudar se

a criança citada acima, que aprendeu o inglês como segunda língua na Inglaterra passa muitos anos no país, ou seja, a língua desempenha mais do que um papel de integração social e se torna uma língua diária, importante para se viver, detentora de características identitárias, e o indivíduo a domina como um nativo –, embora tenha havido originalmente um processo de aquisição de SL, temos agora um caso de língua materna. Ou seja, o status de uma língua pode, ocasionalmente, se modificar. (*Idem*, p. 6)

Entende-se que uma segunda língua não é necessariamente uma segunda, no sentido de que pode haver uma terceira, uma quarta, e assim por diante. “Segunda” está, portanto, para qualquer outra língua que não a primeira (a materna), e a ordem de aquisição se torna irrelevante, desde que não se trate de mais uma língua materna. Dependendo de como a língua foi adquirida, ela pode ser classificada de uma forma ou de outra

Diferenciando, porém, o conceito de língua estrangeira e o de segunda língua, a autora afirma que uma segunda língua é uma “não-primeira-língua” que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. A situação tem que ser favorável: um novo meio, um contato mais intensivo com uma nova língua que seja importante para a comunicação e para a integração social. Para o domínio de uma SL é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade. A autora ainda afirma que a diferenciação não deve estar atrelada apenas a fatores psicolinguísticos, mas também a fatores sociolinguísticos. Numa segunda língua se possui uma maior competência e uma maior performance, pois o meio ou a situação exige isso do falante, já o falante de língua estrangeira dificilmente precisa chegar a esse nível de conhecimento. Spinassé, portanto, afirma:

A aquisição de uma segunda língua (SL) e a aquisição de uma língua estrangeira (LE) se assemelham no fato de serem desenvolvidas por indivíduos que já possuem habilidades linguísticas de fala, isto é, por alguém que possui outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento que aqueles usados para a aquisição da L1. Uma diferenciação entre essas duas formas de aquisição de língua não-materna baseia-se fundamentalmente no já citado papel ou função da SL na cultura do falante. Do contrário, no processo de aprendizado de uma LE não se estabelece um contato tão grande ou tão intenso com a mesma. A grande diferença é que a LE não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a integração, enquanto a SL desempenha um papel até mesmo vital numa sociedade: (*Idem*, p.7)

Spinassé conclui, afirmando que não existe, na verdade, uma “receita” para a diferenciação entre Primeira Língua, Segunda Língua e Língua Estrangeira. O status de uma língua também pode variar com o tempo, para tanto, é necessário apenas que se estabeleça outra relação com ela.

1.5. Ensino-aprendizagem de línguas minoritárias

Como no Brasil as políticas e iniciativas governamentais concernentes à educação diferenciada de línguas minoritárias, como as línguas indígenas, são recentes e há muita diversidade cultural e linguística, logo idiosincrasias de cada povo, não é possível encontrar muitos exemplos de experiências que deram inteiramente certo no processo de revitalização das culturas e línguas dos povos indígenas. Contudo existe um movimento bastante grande em prol de uma educação diferenciada. De acordo com o Ibase, por exemplo, (2004, p.73):

mais da metade das escolas indígenas do país (54%) utilizam aspectos da cultura indígena no cotidiano escolar, havendo diferenças significativas entre as regiões geográficas(...), já no que se refere ao uso de materiais específicos, apenas 30,05% das escolas indígenas contam com esse tipo de material.

É importante citar que, embora em condições na maioria das vezes precárias, em varias regiões do país, estão desenvolvendo-se projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica dos povos indígenas, a partir de um novo paradigma educacional de respeito à interculturalidade e ao multilinguismo. É o caso, por exemplo, da Escola Guarani (Amamba/ MS) que está assumindo e acreditando no novo modelo escolar, chamado de “escola guarani”. Nesse espaço, a comunidade se reúne e discute a escolha do professor e dos saberes que ali serão compartilhados.

Outro exemplo importante como referência é o trabalho que vem sendo realizado pela comissão Pró-Índio do Acre (CPI-Ac), uma entidade não-governamental e laica, que tem como prioridades garantir aos grupos indígenas, daquela região, terra, meio ambiente, saúde e educação.

A partir de 1979, os índios apoiados por esta comissão passaram a recuperar suas terras. Essa luta por terra não representa no âmbito da questão indígena local uma disputa pura e simples pela propriedade. Segundo Maher (2006), isto se constitui parte central de

uma problemática extremamente complexa que tem a ver com os direitos dos grupos indígenas à autodeterminação de seus destinos enquanto povos autóctones. Isso nos revela que há, na verdade, uma relação muito estreita entre posse de terra e emancipação, não apenas econômica, mas também cultural e política.

Em 1992, a CPI-Ac iniciou seu projeto de educação visando à revitalização das línguas indígenas, o qual inclui assessoria às escolas em aldeias, a realização de formação de professores indígenas, além do apoio à elaboração e publicação de materiais didáticos.

Um dos primeiros passos foi conscientizar os professores indígenas da situação diglósica por eles vivida, o que fez desabrochar uma forte mobilização social e política no interior deste grupo de professores. Segundo Maher (*idem*), garantir a continuidade da existência das línguas indígenas daquele local passou a ser o foco para todos os professores indígenas integrantes do projeto da CPI-Ac.

A ação dos professores em suas comunidades começou tentando recuperar a autoestima linguística de suas comunidades de fala. Segundo o professor Paulo Maná Kaxinawá, um dos líderes do movimento, o processo foi longo, mas o trabalho trouxe bons resultados, pois começou a despertar naqueles que não falavam mais a língua por vergonha, um grande interesse em se aproximar novamente de sua língua materna, fazendo-os superar os xingamentos que sofriam quando eram pegos por brancos falando a língua nativa.

Outro ponto importante do projeto foi entender a necessidade de se expandir o escopo funcional das línguas acreanas. Uma das primeiras atitudes nesse sentido foi adotar o ensino das línguas indígenas nas escolas. Essa mudança de paradigma foi muito difícil, já que os próprios índios não entendiam qual utilidade teria aquilo na vida prática deles. Maná apontou dois argumentos para convencer de que saber ler em língua indígena é vantajoso e necessário aos que questionavam aquela nova prática de ensino:

Em primeiro lugar, porque escrever em LI permite a conservação do patrimônio cultural indígena [...] e, também, porque isto pode se constituir como instrumento de defesa. (MANÀ *apud* MAHER, 2006, p.296)

Contudo, esse tipo de argumento nem sempre convencia. O professor Jaime Llullu Manchineri e outro colega da mesma etnia, Genésio Walekxo, utilizaram a estratégia de durante meses se comunicarem por correspondência apenas em língua Manchineri:

Devido à inexistência de serviços postais ao longo do rio Iaco, os dois professores pediam aos parentes em trânsito entre a Aldeia Extrema e a Aldeia Jatobá que fizessem as vezes de carteiros. Llullu e Walekxo sabiam que os pais dos alunos leriam suas cartas. Pensado e feito. (MAHER, 2006, p.296)

Os pais dos alunos tentavam ler as cartas, mas não as entendiam, isso despertou neles o interesse pela leitura e escrita da língua manchineri.

Esse dois exemplos estratégicos de convencimento sobre a importância de revitalização da língua, segundo Maher (p. 297), só foram possíveis porque os professores índios observados perceberam o papel de relevância da escrita em línguas indígenas, como está expresso abaixo:

E esta importância não é derivada apenas da importância das funções descritas pelo professor Joaquim Maná. Além de defesa e preservação do patrimônio cultural, a língua em sua modalidade escrita é vista como fundamental no resgate de manifestações culturais abandonadas e na asseveração da identidade étnica. (*idem*)

Outra estratégia usada por professores foi voltar a realizar cantorias tradicionais em língua indígena, isto fez com que muitos se interessassem em aprender ou reaprender as músicas de seus antepassados. Alguns copiavam as letras das músicas em seus cadernos para não esquecer, e tentavam acompanhar fazendo a leitura.

Nos cursos de formação de professores, era notória a importância da escrita. Os professores em formação, além de apresentarem seus trabalhos finais em língua portuguesa,

faziam murais com desenhos e textos em suas línguas indígenas. Em seu texto, Maher (*idem*, p. 298) mostra que além de atestar a importância da escrita em língua indígena na recuperação de aspectos da cultura, as atitudes e falas dos professores indígenas revelam a pressão sob a qual estão submetidos. Segundo eles

ser professor para este grupo social, significa se esforçar para recuperar traços abandonados da cultura tradicional, sendo essa considerada uma das atribuições mais importantes do papel atualmente. Tanto que é quando o grupo percebe que este esforço está sendo empreendido este é prontamente reconhecido e estimulado

Sem dúvida alguma, hoje, já existe uma consciência mesmo que parcimoniosa sobre diversidade cultural indígena e sobre a necessidade de revitalização. E essa tomada de consciência tem propiciado a criação de vários programas e projetos, como os descritos acima, que estão dando resultados positivos e de muita relevância, e que constituem passos iniciais imprescindíveis à tomada de consciência do papel de toda comunidade e, principalmente, dos professores indígenas nessa luta que ainda está no começo. Contudo, como os projetos e pesquisas nesse sentido estão ainda em andamento, provavelmente, ainda não existe uma avaliação clara para verificar se está sendo alcançado o objetivo maior, que é revitalização, e a asseguuração que tais culturas e línguas não desaparecerão daqui a algum tempo.

Outro aspecto de muita importância para este estudo é a problemática de como tornar esse aprendizado importante e significativo na vida desses índios. É preciso que, ao mesmo tempo em que o esforço de ensino é feito, se encontre um sentido real para aquilo que está sendo apresentado como objeto de ensino dentro da escola, um sentido para o uso da língua ameaçada. Evidentemente, essa tarefa se constitui extremamente complexa, mesmo sob um discurso que vem ocorrendo no Brasil desde os anos 70 o qual anuncia a valorização das culturas e das línguas indígenas e das discussões de ideias e práticas. O reflexo desse novo

panorama pode ser verificado na legislação, através da nova constituição de 1998, que passou a assegurar os processos próprios de aprendizagem e a utilização de línguas maternas às comunidades indígenas e, mais tarde, na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que mobilizou os professores indígenas e as entidades de apoio na tentativa de assegurar o detalhamento favorável da legislação pertinente ao uso das línguas maternas, ao reconhecimento das escolas indígenas, à defesa dos valores culturais de cada povo e a um sistema federal de ensino. Quanto aos aspectos legais voltaremos a abordá-los no próximo capítulo.

A grande questão em jogo é a funcionalidade desse aprendizado entre os povos indígenas do Brasil. Em alguns casos, como vimos acima, já há um despertar da consciência dos próprios índios sobre a importância do resgate de valores culturais e linguísticos e até tentativas significativas de dar um fim funcional ao aprendizado da língua materna, visto que, segundo Antunes (2003, p. 40):

uma língua é muito mais do que um sistema em potencial, em disponibilidade - datada e situada - em interações complexas [...] Para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber apenas as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo isso é necessário, mas não é suficiente.

Em nosso trabalho de ensino da língua apurinã, a dificuldade consiste nessas questões também, além é claro e, principalmente, na falta de pesquisa, análise, observação de unidades ou fenômenos menores ou mais específicos, relacionados ao uso da língua nas diferentes interações, e que são determinados somente em contexto de uso real da língua, como por exemplo, fenômenos de ordem morfosintática, enunciativa, textual, discursiva, tais como: de que maneira se marca o gênero, a pessoa, os aspectos verbais, de que forma se realizam atos de fala, se hierarquizam informações. Isto não apenas pode viabilizar um ensino mais

significativo ou útil como também produtivo, já que, segundo Baltar (2005), para se possuir uma competência discursiva é necessário saber não apenas “as formas lingüísticas, mas, também, as regras sociais, o saber quando, como e com quem é apropriado utilizar estas formas”.

Somente a partir de um trabalho mais voltado ao uso, poder-se-á elaborar propostas de ensino da língua mais eficientes e produtivas, já que a língua existe em toda a sua complexidade e está atendendo perfeitamente às necessidades interacionais dos falantes, os quais desenvolveram uma complexa competência discursiva que lhes permite interagir oralmente.

Em relação aos materiais de ensino da escrita, é importante que estes apresentem a escrita de forma contextualizada. Segundo Antunes (2003, p.62),

a escrita escolar deve realizar-se também com fim de, por ela, se estabelecerem *vínculos comunicativos*. Nessa dimensão, não pode deixar de ser, sempre, escrita de textos; de textos relacionados com o que se passa no ambiente social em que vivem os alunos. A escrita de palavras ou frases soltas só faz inibir a competência que é necessária para a produção de textos coesos e coerentes.

Outro fator importante relacionado à funcionalidade da escrita, exposto por Antunes, tem a ver com a escolha de diferentes formas de produção textual, as quais são determinadas pela função que estes textos têm de cumprir nas interações. Isso determina, por exemplo, a escolha lexical e sintática que o indivíduo faz quando escreve um texto. Como visto no subtópico sobre alfabetização, os significados só podem ser verdadeiramente estabelecidos dentro de um contexto. No caso da escrita, esse contexto só pode ser criado por meio da utilização de textos. Os textos, nesses primeiros contatos com a modalidade escrita, são de suma importância também porque permitem ao alfabetizando perceber que na escrita se utilizam além das letras sinais de pontuação, a marcação dos limites de palavras bem como uma organização do discurso em parágrafos.

Os temas apresentados neste capítulo não esgotam todas as questões concernentes à educação indígena bilíngue, nem tampouco às relacionadas à concepção e elaboração de materiais didáticos em línguas minoritárias e com risco à extinção. Contudo, as abordagens feitas aqui servirão de base às questões que serão discutidas no último capítulo deste trabalho, ou seja, para a concepção e elaboração de materiais didáticos na língua apurinã.

Como este trabalho trata sobre educação de língua indígena, o próximo capítulo apresentará um breve histórico sobre este assunto bem como a atual situação das escolas indígenas no Brasil.

CAPÍTULO 2

OS POVOS INDÍGENAS E SUA EDUCAÇÃO

Os povos indígenas do Brasil, por quase cinco séculos, foram submetidos a uma política integradora que resultou, por meio da conquista, escravidão, colonização e dominação, em um processo de homogeneização destruidora de suas culturas, etnias e línguas.

Neste capítulo, inicialmente descrevemos como ocorreu essa destruição em massa das populações, culturas e línguas indígenas no processo de colonização e de formação da nação brasileira. Em seguida, abordaremos como e por que a política integradora passou a dar lugar à concepção de sociedade brasileira multiétnica, multicultural e multilinguística, e os resultados legais e factuais dessa transformação de consciência. Na terceira sessão, veremos que, embora as leis tenham avançado e passado a garantir direitos aos grupos indígenas antes inimagináveis, a realidade educacional presente na maioria das comunidades de índios é ainda muito caótica, fazendo destes povos vítimas de práticas segregadoras e dilaceradoras de suas etnias, culturas e línguas; a educação bilíngue e multicultural ainda está por sair do papel. Por fim, teceremos um comentário breve sobre os materiais didáticos usados em comunidades indígenas, cujo objetivo principal é revitalizar as línguas maternas por meio do ensino-aprendizagem da modalidade escrita de tais línguas.

2.1. As conseqüências da política integradora adotada no Brasil

Há estudos antropológicos que nos mostram que as sociedades indígenas tinham, e algumas ainda têm uma organização social bastante particular e bem diferente da europeia até

a chegada dos exploradores europeus ao território hoje conhecido como América. Esta organização própria também pode ser percebida na educação. Segundo o Ibase (2004), os ensinamentos culturais, linguísticos, étnicos e todos os relacionados à organização e sobrevivência de cada grupo indígena, do atual território brasileiro, se davam de maneira natural e espontânea nas interações sociais mais diversas:

As sociedades indígenas que viviam no território atualmente ocupado pelo Brasil, antes da chegada do colonizador europeu, desconheciam a instituição escola. Conheciam, no entanto, formas próprias de reprodução de saberes desenvolvidas por meio da tradição oral, transmitidas em seus idiomas - mais de 1.200 línguas diferentes, todas sem escrita alfabética.
(IBASE, 2004, p. 11)

A instituição escola nas comunidades indígenas é relativamente recente na história milenar desses povos. Segundo Monte (2000), a escola só começa a existir na segunda metade do século XVI, por uma iniciativa dos jesuítas, numa pequena área do litoral brasileiro. De acordo com estimativas feitas por estudiosos da Escola Demográfica de Berkely (DENEVAN, 1976 *apud* IBASE, 2004, p. 11), a população indígena nesse período era de aproximadamente dez milhões de indivíduos.

As escolas para indígenas e não de indígenas, centradas na catequese, ignoraram as instituições educativas indígenas e executaram uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas, que foram totalmente desconsideradas no processo educativo.

A chegada dos portugueses ao litoral brasileiro implicou um processo desagregador para os povos indígenas, porque, entre outros motivos, destruiu as formas tradicionais de educação indígena, tal como vinham sendo praticadas nas aldeias. Os processos de aprendizagem adotados por mais de 1.200 povos que aqui viviam foram desqualificados pelo colonizador, que ignorou as concepções pedagógicas indígenas, não admitindo sequer a possibilidade de índios e índias terem sido capazes de construir, ao longo do tempo, um discurso sobre suas próprias práticas educativas. A desqualificação do discurso indígena, que perdurou por quase cinco séculos, só começou a ser reformulada recentemente, quando o antropólogo Lévi-Strauss descobriu que várias etnias conceituavam sua visão de mundo e faziam filosofia. (IBASE, 2004, p. 11,12)

Os registros sobre os princípios pedagógicos vigentes nas comunidades indígenas dessa época são bastante dispersos, fragmentados e carregados de etnocentrismo, contudo, suficientes para entendermos um pouco das práticas pedagógicas indígenas. Em um artigo publicado em 1964, na Alemanha, Florestan Fernandes (*apud* IBASE, 2004, p. 14) demonstra que havia um discurso pedagógico indígena sobre os processos e as condições de transmissão da cultura, sobre a natureza dos conhecimentos transmitidos e as funções sociais da educação, mostrando, assim, que a filosofia de educação não era exclusividade dos povos europeus, e que os povos indígenas produziam saberes, apenas em outro tipo de registro.

A educação tupinambá, por exemplo, era norteada por três valores básicos, como: O valor da tradição oral, da ação e do exemplo.

Nessa sociedade sem escola, onde não havia situações sociais exclusivamente pedagógicas, a transmissão de saberes era feita no intercâmbio cotidiano, por contatos pessoais e diretos. A aprendizagem se dava em todo momento e em todo lugar. Na divisão do trabalho não havia um especialista- o docente- dissociado das condições materiais de existência do grupo. Posto que era sempre possível aprender algo em qualquer tipo de relação social, isso fazia de qualquer indivíduo um agente da educação tribal, mantendo vivo o princípio de ‘todos educam todos’. Mas, embora uma pessoa madura pudesse aprender algo novo até envelhecer, cada agente social devia ser potencialmente capaz de tornar-se preceptor das pessoas mais jovens ou menos experientes, como um ‘mestre da vida’, a quem caberia ensinar a viver em certas circunstâncias. Portanto, para os Tupinambá, o que tipificava uma ação como educativa era a sua natureza, e não a pessoa ou entidade que a realizava. (*Idem*, 1976, p. 15).

Essa é uma asserção que revela informações importantes, pois chama atenção para um discurso construído pelos povos indígenas sobre suas próprias práticas pedagógicas.

2.1.2. O período colonial

As informações sobre o período colonial, ainda que numerosas e ricas, são bastante dispersas. Há muitos materiais que não foram catalogados ou devidamente inventariados, o que dificulta o acesso às informações mais precisas. Segundo o Ibase (2004), muitos desses

materiais são manuscritos ou icnográficos, e foram produzidos por observadores que documentaram diferentes aspectos dos relacionamentos dos povos indígenas, como, por exemplo, o funcionamento das escolas indígenas do período colonial.

Embora muita coisa ainda esteja por ser revelado, o que se tem atualmente é suficiente para se obter uma visão clara de como se sucederam as primeiras práticas pedagógicas impostas aos índios do Brasil. Os jesuítas nos deixaram uma documentação considerável sobre tal assunto.

Desta forma, o que se constata é que o objetivo maior da educação escolar era o de catequizar os índios, pelo ensino da escrita e da leitura. Muitas aldeias do Rio de Janeiro e da Bahia já contavam com as primeiras escolas para índios, as chamadas ‘escolas de ler, escrever e contar’.

Elas funcionavam, em geral, num local expressamente para essa finalidade – uma casa de taipa –, onde todas as pessoas da aldeia, crianças e adultos, eram doutrinadas na primeira parte da manhã, com aulas de catequese; depois, eram ensinados trabalhos agrícolas e alguns ofícios de artesanais, enquanto os mais hábeis aprendiam a ler e a escrever, (FREIRE, 2000, p. 90 *apud* IBASE, 2004, p. 17)

A docência nessas instituições era exercida, exclusivamente, por missionários. Todos e quaisquer saberes dos índios, principalmente a língua, eram excluídos diariamente das salas de aula.

É importante lembrar também que, até meados do século XVII, a língua geral, cuja base era o Tupinambá, foi usada na catequese, e foi imposta mesmo aos grupos de índios de filiação linguística não-tupi, ao longo de quase todo o litoral brasileiro e no Estado do Grão-Pará.

Depois desse período, o uso de português passou a ser obrigatório. Essa prática política desconsiderou toda e qualquer tradição educativa dos povos indígenas, cujo resultado foi a desarticulação das identidades étnicas e eliminação de muitas línguas e culturas.

Durante todo o período colonial, os povos indígenas foram submetidos a um choque cultural, produzido pelo embate entre práticas e concepções pedagógicas bastante diferenciadas. De um lado, os princípios de uma sociedade, cuja educação não dependia da escola, de escrita e de castigos físicos. De outro, as normas e regras de uma sociedade letrada, dependente da escola e da palmatória que – acreditava-se – corrigia erros, portanto, educava. Esse choque ocorreu em diferentes regiões do país, com conseqüências trágicas para as sociedades indígenas e suas culturas. (IBASE, p. 54)

Muitos índios sofreram castigos desumanos, como forma de obrigá-los a adotar o comportamento e a língua do europeu. Segundo relatos de um missionário, chamado Daniel (*apud* IBASE, 2004), há relatos de índias na região do Grão-Pará que foram submetidas à palmatória até o sangramento, porque teimavam em usar, exclusivamente, a sua língua materna. Essas índias preferiam deixar as mãos inchar e arrebentar o sangue a falar o português.

Esse tipo de prática permeou toda a política educacional destinada aos índios do período colonial, e foi responsável pela destruição de muitas etnias, línguas e culturas.

2.1.3. O Brasil Império e Republicano

No Brasil império, depois de cerca de 300 anos de colonização, é possível observar um número maior de escolas, cujo objetivo principal, ainda, era o de trabalhar a leitura, a escrita e as quatro operações matemáticas.

O relato que segue agora mostra parte das conclusões de um trabalho realizado por Antônio Gonçalves Dias. Este ficou conhecido pelas obras literárias, como poesias, que produziu.

Em 1861, o poeta foi nomeado, pelo então presidente da província do Amazonas, para o cargo de visitador das escolas primárias, chamadas naquela época de “escolas públicas de primeiras letras de suas freguesias”. O objetivo dessas viagens era avaliar o desempenho das instituições de ensino e redigir um relatório que atestasse o progresso ou o retrocesso da

educação primária naquela região. O poeta constatou que havia uma deficiência muito grande no processo de ensino-aprendizagem em quase cem por cento de todas as escolas visitadas. Ele atribuiu o fracasso a alguns fatores, como por exemplo, a falta de professores ou, quando havia, a deficiência enorme na sua formação. Além desses fatores, houve um que interessa ressaltar em nosso estudo. Ele relata que tudo que era ensinado e até aprendido pelos alunos em um ano, era logo esquecido em um curto período de recesso. A causa desse problema era a língua utilizada nas salas de aula que, por sua vez, não era a falada pelos alunos.

O visitador conclui que o sistema de ensino não funcionava porque a língua empregada na escola, o português, não era a língua falada pelas comunidades locais. O uso do português, como língua oficial, era obrigatório nas escolas, mas a maioria da população desconhecia essa língua e falava, além do idioma materno, a Língua geral ou nheengatu. Apesar dessa constatação, Gonçalves Dias, recomenda ao presidente que mantenha as escolas, pois a ‘vantagem da frequência das escolas estaria principalmente em se desabituares da Língua Geral, que falavam sempre em casa e na rua, e em toda parte. (DIAS, 2002 *apud* IBASE, 2004, p. 22).

Dez anos depois de Gonçalves Dias, Couto Magalhães, sob uma perspectiva diferente, fez outro balanço da educação, agora das escolas indígenas do Pará, Mato Grosso e Goiás. Couto Magalhães governou essas províncias em diferentes períodos.

A conclusão que tirou do balanço foi de que “a metodologia etnocêntrica aplicada pelas escolas é um atentado contra o censo comum” (Magalhães, 1876, p. 16 *apud* IBASE, 2004, p. 23). O resultado dessa constatação foi um trabalho pioneiro que se constituiu na criação do Colégio Isabel, destinados a alunos e a alunas de diferentes etnias do Araguaia. Segundo suas próprias palavras, o objetivo principal dessa instituição era: “Conservar-lhes o conhecimento da língua materna, [...] seus costumes, sua alimentação e seus modos de vida.” (*idem*)

Contudo, essa experiência empreendida por Magalhães foi uma ação isolada, e sem consequências efetivas para o sistema escolar daqueles tempos, contrariando, assim, os anseios de seu idealizador e criador.

Isso nos mostra que a escola continuava exercendo um papel determinante concernente à discriminação e destruição das culturas e línguas indígenas, fazendo muitos índios perderem suas identidades socioculturais e linguísticas, deixando, em muitos casos, de ser índios.

De qualquer forma, as evidências históricas indicam que a política do Estado brasileiro não foi diferente da política colonial lusa. Nos séculos XIX e XX, a escola destinada aos povos indígenas continuou a missão colonizadora ‘civilizadora’ que lhe fora atribuída pela Coroa Portuguesa. Tanto no Império como na República, foi a principal instituição executora de uma política educacional, cujo objetivo principal era eliminar as diferenças, despojando os grupos étnicos de suas línguas, de suas culturas, de suas religiões, de suas tradições, de seus saberes, incluindo, entre esses saberes, os métodos próprios de aprendizagem. (IBASE, 2004, p. 23)

2.2. Aspectos legais sobre a educação indígena no Brasil

A maioria dos povos indígenas sob intenso processo de acultramento acaba por assimilar os costumes dos não-índios. As práticas educacionais indígenas só começam a assumir, ainda que de forma inicial e muito superficial, uma nova postura nas últimas três décadas. Segundo Schoeder (2007), algumas experiências marcaram essa era de transformações, como um grande número de professores que procura se qualificar e lutar por condições educacionais escolares para seu povo, visando o seu reconhecimento como professores e a autonomia das escolas dentro das comunidades para decidir, por exemplo, o currículo mais apropriado à realidade de cada povo indígena. A mudança de consciência foi o passo inicial à luta por uma educação intercultural e bilíngue.

A questão da educação indígena é um tema que vem desde então sendo discutido e passou a fazer parte do cotidiano dos movimentos indígenas, sendo inclusive uma das principais preocupações como ponto reivindicatório específico, ligado às lutas mais amplas, como o direito e garantia de terras. Os próprios índios, professores, lideranças e comunidades veem a escola como uma instituição que pode colaborar na construção mais ampla de seu

projeto de autonomia, e, portanto, estão conscientes da relevância de projetos e trabalhos que visem à aquisição da leitura e da escrita entre os povos das línguas indígenas brasileiras.

2.2.1. Mudança de consciência

Como mostramos acima, as decisões de política educacional, praticada por quase cinco séculos, apontaram para uma tendência generalizadora de desconhecer as culturas e saberes indígenas, causando, assim, aniquilação de boa parte das etnias indígenas ou de suas tradições culturais.

A preocupação com uma educação indígena diferenciada é muito recente no Brasil. Segundo Shroeder (2007), até meados da década de 70, o Instituto Linguístico de Verão (SIL) era praticamente o único a manter linguistas dedicados ao estudo de línguas indígenas, cujo objetivo primeiro desses estudiosos era traduzir a Bíblia. Isso, em geral, desestimulava as práticas culturais próprias desses povos e objetivava uma conversão religiosa.

As primeiras experiências efetivas em uma educação alternativa tiveram início na década de 70 com a crescente consciência em torno da preservação da cultura, da defesa da terra e da autodeterminação dos povos indígenas. Nessa fase, realizaram-se os primeiros cursos de linguística para agentes de base, que suscitaram estudos de línguas e implementação de algumas experiências de alfabetização na língua materna, como por exemplo a que ocorreu no Mato Grosso, onde uma equipe da Prelazia de S. Félix iniciou Escola Tapirapé, equipes da Missão Anchieta iniciaram o trabalho escolar inovador com os Myki e Rikbaktsa. Equipes da Operação Anchieta – OPAN iniciaram experiências com os Kulina no Acre, com os Ticuna e Kanamari no Amazonas e com os Kaiowá no Mato Grosso do Sul. Diversas outras iniciativas marcaram esta fase, imprimindo características particulares e inovadoras à educação indígenas. (SCHROEDER, 2007)

A maioria das comunidades indígenas já viu ou está vendo suas línguas e tradições culturais serem substituídas por outras. Em muitos casos, tais línguas e culturas são irrecuperáveis. Em virtude dessa situação, a partir dos anos 70, passa a se observar nos índios uma conscientização contra essa dominação cultural

Nesse período, se tornam muito mais expressivos os discursos reivindicatórios de muitos líderes indígenas por uma educação diferenciada e centrada nas necessidades desses povos, que buscam, legalmente, lutar pela revitalização e preservação de seus saberes e culturas.

Esse sentimento pode ser percebido no depoimento do líder da comunidade indígena de Telán-Chismaule, localizada no Equador central. Essa comunidade resistia com veemência à implantação de uma escola em seu vilarejo, mas quando ninguém mais esperava, o líder procurou as autoridades locais e decidiu aceitar a criação de uma escola com a seguinte ressalva:

Queremos ter escola... mas não como a escola do Ministério, mas como a escola do camponês índio (...) Na escola do camponês precisa que se ensine quíchua. O espanhol tá bom, padrecito, mas o quíchua é melhor. Na escola do camponês precisa que haja uma balança, para que as crianças aprendam a pesar, que depois não se enganem no mercado. Na escola do camponês precisa ter moeda pequenas e grandes e notas, para que as crianças aprendam a pagar e dar o troco, para que não se enganem no mercado e no ônibus (..) E depois que não ensinem besteiras, padrecito, porque montanhas da África, Kilimanjaro, é mesmo uma besteira, padrecito” (ORTIZ CRESPO,1983. Trad. do A. *apud* GNERRE, 1985, p. 89)

Os professores indígenas do Brasil também passaram a questionar sobre o papel da escola em suas comunidades e a manifestar o desejo de ter uma escola que desempenhasse um papel importante na luta pela preservação e revitalização de suas culturas e línguas, como exemplo citamos algumas desses depoimentos extraídos de Silva (1999, p. 2)

A escola entrou como um corpo estranho. A escola entra e se apossa da comunidade. Não é a comunidade que é seu dono. Hoje os índios começam a dar as regras para o jogo da escola: ‘ta você fica aqui, mas dessa forma!’ temos leis que dão respaldo, mas ainda não estamos sabendo usar. (Prof. Bruno, Kaingang)

Precisamos pegar esses mecanismos colocados de fora (no caso a escola) e fazer deles parte da nossa sociedade. Precisamos nos organizar como povo: preservar nossa cultura, nossa língua. (Prof. Orlando Justino Macuxi)

De acordo com Midlin (1997, p. 67), a educação indígena é um grande desafio, de objetivos ambiciosos e complexos, pois deve preparar professores indígenas para

atuarem na sociedade brasileira, para defesa de seus interesses e para exercícios da cidadania, como o direito de aprender o mesmo que os outros brasileiros e ao mesmo tempo afirmarem e escolherem seus valores, para repassarem às gerações mais novas a tradição, a cultura e a língua.

O cenário da educação indígena, então, começa a tomar outra forma e os povos indígenas passam a ter, com o processo de redemocratização do país, um papel mais ativo na formulação da política indigenista, por meio de várias organizações representativas desses povos.

Segundo o Ibase (2004, p. 26), entre os anos de 1980 e 2000, foram criadas só na região amazônica cerca de 183 organizações indígenas, entre essas, podemos destacar as associações de docentes indígenas.

Muitas dessas instituições, embora recentes, tiveram atuações decisivas nos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte. Conquistaram espaço e aliados, conseguindo, assim, que a Constituição promulgada em 1988 reconhecesse, em um capítulo chamado “Dos Índios”, a organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. (artigo 231 *apud* IBASE, 2004, p. 26).

2.2.2. As novas leis de educação indígena

Atualmente, há algumas bases legais da educação escolar indígena, entre as quais se podem citar: a Constituição Federal de 1988: artigos 210, 215, 231 e 232; a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional: artigos 26, 32, 78 e 79; Plano Nacional de Educação: capítulo sobre Educação Escolar Indígena; Parecer 14/99 – 14 de setembro de 1999: Conselho Nacional de Educação; Resolução 03/99 – 10 de novembro de 1999: Conselho Nacional de Educação; e, por fim, o Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT; Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena; Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena: Guia do Formador; Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

A constituição promulgada em 1988, no capítulo intitulado “Da Educação”, garante explicitamente às comunidades indígenas o direito à utilização, no ensino fundamental regular, de suas línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem. (artigo 210 *apud* IBASE, 2004, p. 26).

Pela primeira vez, o Estado assumiu o caráter pluricultural da sociedade brasileira, assegurando legalmente que essas culturas não devem ser apenas toleradas, mas, inclusive, estimuladas e revitalizadas. Outras medidas, detalhamentos e definições dessa nova política educacional foram remetidos para legislações complementares e ordinárias.

Uma das primeiras mudanças efetivas, segundo Silva (1999), foi feita em 1991, por decreto presidencial que retirou da FUNAI, órgão subordinado ao Ministério da Justiça, as funções relativas à educação formal. O MEC passou, então, a assumir a responsabilidade pela integração da educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular e pela coordenação das políticas referentes àquelas escolas em todos os graus e modalidades de ensino. As secretarias estaduais e municipais de educação passam a ser responsáveis pela execução dessas políticas educacionais indígena.

Depois da constituição de 1988, ocorreram dois momentos importantes concernentes à legislação: o primeiro em 1996, com a promulgação da nova LDB pelo Congresso Nacional; e o segundo, em 2001, com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE). Esses

documentos tiveram um papel fundamental, pois estabeleceram uma nova função social para a escola indígena, detalhando o direito de suas comunidades a uma educação bilíngue, intercultural, comunitária, específica e diferenciada. Essa nova escola tem como objetivo o reconhecimento da diversidade cultural e linguística, a valorização dos saberes indígenas, favorecendo a recuperação de suas memórias históricas e reafirmando suas identidades étnicas, a fim de construir uma ligação entre esses povos e outras experiências históricas diferentes, facilitando, também, o acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional.

A LDB (Lei 9.394/96) menciona a educação indígena em dois momentos: quando trata do ensino fundamental (artigo 32), garantindo o uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem; e quando explicita, nas Disposições Gerais (artigos 78 e 79), o dever do Estado de oferecer uma educação escolar bilíngue e intercultural, o que implica formação diferenciada de docentes, material didático e currículo específicos e diferenciados, alfabetização em língua materna e ensino do português como segunda língua, tudo isso elaborado com apoio técnico e financeiro da União. A lei garante ainda que cada escola indígena tenha liberdade para definir seu próprio projeto político-pedagógico, como pode averiguar no trecho abaixo:

O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A união apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas de ensino e pesquisa e ensino. Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (LDB, artigo 32, § 3º e artigo 79, § 1º e 2º)

Já o PNE (Lei 10.172/2002) é mais detalhado e específico, destinando à educação escolar indígena um capítulo inteiro dividido em três partes: “o diagnóstico da escola indígena, uma perspectiva histórica; as diretrizes gerais; e, finalmente, os objetivos e metas”. Neste capítulo, são reafirmadas as responsabilidades legais dos Estados e Municípios pela educação indígena, e destaca como uma das metas a serem atingidas, a implementação de programas de formação continuada de professores e a profissionalização de magistérios indígenas, com a categoria de professor indígena como carreira específica do magistério.

Para equipar as escolas com recursos pedagógicos básicos, o PNE estabelece a ampliação do financiamento da União em colaboração com os Estados. Propõe, ainda, adaptar programas do MEC de auxílio ao desenvolvimento da educação: merenda escolar, transporte e TV Escola, além de propor a criação de programas voltados à produção e publicação de materiais didáticos específicos.

É importante, no entanto, destacar as metas para as quais o PNE estabelece prazos para verificação posterior do cumprimento das medidas propostas.

Foi determinado que em um ano, de janeiro de 2001 até janeiro de 2002, fosse criada a categoria oficial de escola indígena, e que fossem implantadas as Diretrizes e Parâmetros Curriculares e estabelecidos os padrões mínimos de infraestrutura escolar.

Em até dois anos, seria necessário reconhecer e regularizar as escolas indígenas existentes, formular um plano de implementação de programas especiais para a formação de docentes indígenas em nível superior, com a colaboração das universidades; e também, criar, estruturar e fortalecer, nas secretárias estaduais de educação, setores responsáveis pela educação indígena, promovendo-a, acompanhando-a e gerenciando-a. Foi estabelecido também o prazo de cinco anos para equipar as escolas indígenas com bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio. E, por fim, até janeiro de 2011, ou seja, depois de dez anos,

oferecer o ensino fundamental I em todas as escolas indígenas, bem como ampliar os programas de quinta à oitava série.

Além das leis e dos projetos acima explicitados, ainda há outros projetos e programas que também foram desenvolvidos com vistas à educação das minorias no Brasil, como Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena de 1998, que foi elaborado visando possibilitar um ensino que reflita sobre a diversidade cultural e linguística positivamente, incentivando os professores indígenas a ter uma atitude de orgulho de sua cultura, a registrar e a sistematizar os conhecimentos e histórias de seus povos, tornando, assim, os currículos das escolas indígenas mais ricos e pluriculturais.

Ainda pode-se citar o “Referencial Curricular para as Escolas Indígenas”, mais um projeto do Ministério da Educação e do Desporto que objetiva

oferecer subsídios e orientações para elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando o princípio da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para elaboração e produção de materiais didáticos e formação de professores indígenas. (Referencial Curricular para as Escolas Indígenas, 1998, p. 9)

Este documento pretende apresentar pela primeira, no Brasil, ideias básicas e sugestões de trabalho para um conjunto das áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas de Ensino Fundamental.

Ainda é importante citar “Os Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena: Guia do Professor”, lançado em 2002, o qual apresenta um total de doze módulos a serem desenvolvidos num total de duzentas e sessenta e cinco horas, que visam a um ensino e aprendizagem mais contextualizados à realidade sociocultural dos povos indígenas. Para tanto é necessário definir um cronograma adequado às condições de cada localidade, ou seja, é preciso levar em conta o calendário das atividades na aldeia, como épocas de roça, ciclos rituais, estação das chuvas entre outros.

Os módulos podem ser realizados como mais uma etapa de um curso de formação de professores indígenas, mas no caso das Secretárias de Educação que ainda não oferecem o curso, o desenvolvimento dos módulos poderá ser o embrião de um projeto de formação com o objetivo à titulação de seus professores.

Segundo Monte (2000, p. 122), o Ministério da Educação tem enunciado ideias e ideais mais avançados no campo pedagógico, por meio de ações técnicas do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena. Este comitê é uma instância assessora de caráter interinstitucional, que é formada por vários setores da sociedade nacional relacionados à educação indígena. Os ideais e discursos proferidos pelo MEC, os quais, invariavelmente, são elaborados pelos membros desse comitê, estão sendo largamente difundidos por todo o território brasileiro, fomentando novas diretrizes para a política educacional de educação escolar indígena.

Segundo os dados do Censo Escolar INEP/MEC (*apud* Educação Escolar Indígena, 2007), existem cerca de duas mil quatrocentos e vinte e duas escolas funcionando em terras indígenas, que atendem a mais de cento e setenta e quatro mil estudantes. Nessas escolas trabalham aproximadamente dez mil e duzentos professores, 90% deles indígenas. Mil cento e treze escolas estão vinculadas diretamente às Secretarias Estaduais de Educação. Outras mil duzentos e oitenta e seis escolas são mantidas por Secretárias de Educação de cento e setenta e nove municípios, que fazem parte, por exemplo, dos seguintes estados brasileiros: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Amazonas, Pará, Paraná, Bahia, Paraíba e Espírito Santo. Ainda existem as escolas que são mantidas por projetos especiais de empresas privadas, como é o caso da Eletronorte, ou por entidades religiosas. Essas escolas são declaradas como particulares.

2.3. Um abismo entre o legal e o real na educação indígena

É verdade que todas essas Leis proporcionaram avanços significativos no papel que deve ser desempenhado pelo poder público bem como pelas atuais escolas indígenas, que, ao contrário da política integradora, deve promover a valorização e revitalização de todas essas diversidades culturais e linguísticas dos povos minoritários.

Contudo, é possível constatar, há um abismo muito grande entre o ideal e o que de fato existe, mostrando, então, que há muito a se fazer na promoção e execução efetiva de uma educação bilíngue e intercultural.

Na prática do cotidiano, deparamo-nos com muitos impasses que dificultam a implementação dessas novas práticas educacionais. A falta de vontade política continua sendo o principal impedimento para que os direitos garantidos na legislação se efetivem e permitam que novos caminhos sejam trilhados. O que encontramos em muitos casos são escolas distantes das comunidades, sem recursos pedagógicos e didáticos além de lousa e giz; escolas monolíngues no idioma nacional, que menosprezam os conhecimentos nativos em prol da difusão das informações contidas em livros didáticos descontextualizados e de difícil compreensão por boa parcela dos professores e alunos indígenas. Isso significa que ainda está por acontecer uma revolução de fato na maioria das escolas indígenas do País.

Os órgãos e os setores do governo responsáveis pelo gerenciamento educacional indígena, tanto nas esferas federais, quanto estaduais ou municipais, parecem pouco envolvidos e comprometidos com as mudanças reivindicadas e conquistadas legalmente pelas populações indígenas. As secretarias educacionais não dispõem de técnicos qualificados, materiais didáticos adequados e tão pouco, as comunidades, de escolas estruturadas. Esta realidade tem sido constada nas reivindicações e declarações de diversas lideranças e professores indígenas:

Não adianta ter leis, se a escola indígena diferente não for diferente. Até agora a escola diferenciada só está no papel. A gente já falou muito sobre escola indígena diferente, mas na prática as coisas demoram muito para mudar. A gente não quer negar as coisas boas que os brancos nos ensinam, mas a gente não quer que a nossa história e a nossa cultura se percam. Por isso, muitas comunidades indígenas estão fazendo seus próprios currículos, do jeito que eles acham bom. Agora temos leis que estão do nosso lado e nós vamos lutar para que sejam cumpridas. (Prof^a Maria de Lourdes, Guarani do Mato Grosso do Sul *apud* IBASE, 2004, p. 51)

O que fica claro e relevante ressaltar é que a despeito de todas essas dificuldades, professores, lideranças e comunidades indígenas exercitam sua persistência e determinação, alguns em maior grau e de forma mais conscientes que outros. Cada vez se torna mais patente aos olhos que somente quando os povos indígenas assumirem a escola, apropriando-se de fato dela, tanto nos aspectos pedagógicos como nos aspectos gerenciais, teremos de verdade escolas indígenas.

Diante de tal realidade e tantos problemas a serem resolvidos, como formação de professores indígenas, currículo que contemple e valorize a diversidade cultural e linguística desses povos, a seção a seguir ater-se-á apenas à problemática relacionada ao livro didático, utilizado nas escolas indígenas, haja vista que no quarto capítulo dessa dissertação se apresenta uma análise de um livro didático elaborado com vistas ao ensino da escrita da língua apurinã.

2.4. Os materiais didáticos em língua indígena

Como visto acima, há vários aspectos relacionados à presença e papel da escola nas sociedades indígenas brasileiras. Nesta seção dar-se-á destaque àquele de maior relevância para o presente estudo, i.e. os materiais didático-pedagógicos. Os livros didáticos, cujo objetivo principal costuma ser a alfabetização, são recursos didáticos que vêm sendo utilizados há muito tempo. Eles assumiram diferentes formatos didáticos e diferentes propostas pedagógicas. Segundo Morais e Albuquerque (2005), nas últimas três décadas, em

virtude da grande revolução do conhecimento no campo da didática da língua e da alfabetização, esses manuais de ensino vêm sofrendo críticas sistemáticas no meio acadêmico e, por conseguinte, passando por grandes mudanças. Esses autores apontam como principal causa da modificação no perfil desses livros a institucionalização das avaliações do Plano Nacional do Livro Didático, implementadas pelo MEC no final da década de 90.

Teorias como a transposição didática, a teoria da psicogênese da escrita, os estudos antropológicos e psicolinguísticos sobre as relações entre práticas familiares de leitura e sucesso escolar, os aportes da lingüística textual, das teorias da enunciação e da análise do discurso viabilizaram, entre outras coisas, uma produção de alguns materiais didáticos com conteúdos mais contextualizados às práticas de linguagem dos alunos. Enfim, uma série de pressões foi exercida pelo campo acadêmico sobre a produção dos textos que viriam a definir o saber a ser ensinado na alfabetização.

As cartilhas tradicionais propunham metodologias que comungavam de uma concepção de que a escola transmitia ao aluno informações prontas sobre as relações som-grafia e que ao aluno cabia memorizar tais relações. É o que afirmam Moraes e Albuquerque (2005, p. 211)

Cartilhas de diferentes filiações partiam, conseqüentemente de um binômio aprendiz-método, que ao formular estratégias de ensino, excluía (ou ignorava) as propriedades da escrita alfabética, isto é, o objeto de conhecimento a ser aprendido e as concepções do aprendiz sobre o mesmo. Do ponto de vista didático, caracterizavam-se por exercer sempre um grande controle sobre os itens de linguagem (palavras, sílabas, fonemas, correspondência som-grafia) que o aluno poderia encontrar a sua frente. O emprego de pseudotextos [...] e alta freqüência de atividades de cópia traduziriam um modelo de ensino transmissivo.

O objetivo dessa reflexão é importante, pois faz-nos pensar exatamente que os materiais de ensino não podem ser pautados em abordagens tradicionais. O que não é tão fácil de realizar, visto que para se elaborar um material funcional requer um conhecimento da

língua e das práticas de linguagem próprias de cada situação interacional do povo para o qual se destina tal material.

Não queremos dizer com isso, que não haja nada de positivo nos “antigos” manuais, nem tampouco que o que vem sendo apresentado como mais produtivo para o ensino e eficaz no desenvolvimento das competências discursivas seja completamente idôneo e aplicável em comunidades onde a escrita é algo que está sendo implementado somente agora.

Muitos estudos têm sido realizados sobre alfabetização. Contudo esses estudos estão voltados exclusivamente à alfabetização em línguas que já possuem uma longa tradição da modalidade escrita. Em relação às línguas sem tradição escrita, como as línguas indígenas, é muito difícil encontrar resultados de estudos que trataram sobre questões relacionadas à alfabetização de tais línguas. Como se sabe há muitas línguas indígenas que estão sendo descritas agora e, portanto, somente agora sistemas de escritas com base fonológica estão sendo criados para essas línguas, o que torna muito difícil elaborar um material de ensino da escrita e leitura em uma dessas línguas. Uma das primeiras dificuldades se deve ao fato de que, segundo Faraco (2000, p.10), “o professor alfabetizador precisa, entre outras coisas, ter um bom conhecimento da organização do sistema gráfico para poder sistematizar seu ensino; para entender as dificuldades ortográficas de seus alunos e para auxiliá-los a superá-las.”

Acrescentaria, ainda, mais uma necessidade básica à apresentada por Faraco: o professor precisa dominar a língua com a qual ele está trabalhando na alfabetização. Contudo, essas duas necessidades não são, em muitos casos, atendidas, nem por aqueles que têm a missão de realizar o trabalho de alfabetização, no caso os professores indígenas; nem por aqueles que elaboram os materiais de ensino de uma determinada língua indígena, já que estes são, ainda, na sua maioria, elaborados pelos pesquisadores de língua indígena de fora das comunidades e não por membros das comunidades que são falantes da língua alvo.

Tais problemas resultam na elaboração de materiais didáticos de má qualidade que podem tornar o ensino completamente descontextualizado e mecânico; incapaz de alcançar os resultados almejados, que no caso das línguas indígenas, principalmente, é a revitalização.

Segundo Tassinari (1995, p. 445):

Há um movimento recente de busca de informações atualizadas e embasadas a respeito das populações indígenas brasileiras, especialmente da parte dos professores e das escolas. Os educadores percebem o contraste existente entre o material didático disponível e as informações cotidianamente veiculadas sobre a atuação dos povos indígenas no cenário político nacional.

A asserção acima revela que há muito tempo já existe uma preocupação por partes de educadores relacionada aos livros didáticos descontextualizados das realidades dos grupos indígenas. Embora essas inquietações datem de mais de dez anos, a realidade desses livros didáticos não mudou muito.

Outro ponto, provavelmente o mais premente sobre alfabetização dos povos indígenas, particularmente dos apurinã e, provavelmente, para muitos outros povos, é a falta de funcionalidade que a modalidade escrita tem para estes. Eles não sentem necessidade alguma de aprender a escrever e a ler na sua língua; haja vista que não é ela a utilizada para estabelecer, por exemplo, a comunicação entre uma comunidade e outra, e até mesmo, em muitos casos, entre os membros de uma mesma comunidade. E isso não é um problema exclusivo da modalidade escrita, já que o mesmo se percebe também na modalidade oral; em muitas comunidades, as atividades legítimas de linguagem são todas realizadas entre uma comunidade e outra ou entre os membros de uma mesma comunidade na língua portuguesa.

Segundo Goodman (1990 *apud* Kato, Moreira & Taralo, 1998, p. 68), numa abordagem nitidamente funcionalista, os indivíduos aprendem uma linguagem oral “quando

dela necessitam para expressar-se, e entendem o que os outros dizem sempre que estão com pessoas que utilizam a linguagem com sentido e com propósito determinado.”

Como em muitas comunidades indígenas já se adotou a língua portuguesa em detrimento às línguas maternas, os índios não sentem necessidade de aprender a língua nativa, pois ela deixou de ter funcionalidade, ou seja, valor sócio-interacional.

Certamente entre todos os desafios que se pode encontrar para se revitalizar uma língua, a questão da funcionalidade é sem dúvida o maior. Criar ou estimular o uso da língua em atividades legítimas de comunicação, tanto por meio das modalidades oral quanto escrita, é algo que envolve muitos aspectos, tais como: lingüísticos, sociais, políticos e econômicos.

Um exemplo de trabalho interessante e importante, em meio a tantas dificuldades que citamos, e que certamente podem contribuir para diminuir e até erradicar essas problemáticas, são as produções realizadas pelos próprios índios em cursos de Formação de Professores Indígenas. Segundo Sena (1997), nos cursos de formação de professores índios no projeto do Acre, intitulado “Uma experiência de autoria dos Índios do Acre”, entre muitas atividades realizadas pelos alunos ali formados está a elaboração de materiais didáticos. A produção dos saberes e dos conhecimentos dos cursos é organizada ou sistematizada em forma de livro e os professores voltam para aldeia e levam essa produção com eles.

Aquilo que o professor está elegendo para o programa de ensino na aldeia dele, isso é sistematizado em livro didático e é devolvido para as aldeias [...] muitas vezes acontece que o professor faz o material para aldeia e na hora em que ele vai usá-lo com seus alunos, percebe que muitas coisas não servem, ou que não deu certo, ou que existe alguma falha. (*idem*, p. 109)

Esse tipo de experiência nos revela que a produção dos materiais didáticos pelos próprios índios não é apenas importante porque privilegia conteúdos realmente significativos àquela comunidade, mas também porque permite uma constante avaliação e aperfeiçoamento

destes de acordo com as necessidades vigentes em cada momento e em cada comunidade. Pois o próprio autor do livro ao usá-lo em sala de aula percebe as limitações do material e o que precisa ser aperfeiçoado, acrescentado ou retirado desse livro didático.

Portanto, a educação dos povos indígenas no Brasil tem alcançado grande progresso do ponto de vista legal, contudo ainda há um longo caminho a ser trilhado para que todos os direitos garantidos por lei sejam de fato respeitados e cumpridos.

Como este trabalho é voltado para um grupo indígena específico, os Apurinã, antes de adentrar-se nas particularidades dos problemas e soluções relacionados à concepção e elaboração de materiais didático-pedagógicos para essa língua, necessita-se contextualizar tal grupo étnico em termos de seus aspectos etnográficos e linguísticos. Disto tratará o próximo capítulo.

CAPÍTULO 3:

O POVO E A LÍNGUA APURINÃ

Segundo Moore (No Prelo), o panorama das línguas indígenas do Brasil caracteriza-se pela existência de dois troncos linguísticos (Tupi e Macro-Gê), quatro grandes famílias linguísticas (Aruák, Karíb, Pano e Tukáno), seis famílias linguísticas de tamanho médio (Arawá, Katukina, Makú, Nambikwara, Txapakura e Yanomami), três famílias menores (Bóra, Guaykurú e Múra), além de línguas isoladas e crioulos. Os estudos descritivos das línguas amazônicas, assim como a busca da reconstrução de propriedades das proto-línguas por meio do método histórico-comparativo, vêm se intensificando e se aprofundando cada vez mais. Há esforços incessantes de alguns pesquisadores em busca de se fazer análises fonéticas, fonológicas e gramaticais dessas línguas, a fim de documentá-las e, quando possível, revitalizá-las dentro de suas comunidades. Segundo Moore (*idem*), Seki descreveu e publicou a primeira gramática abrangente de uma língua indígena brasileira, nomeadamente Kamayurá.

Os estudos científicos em línguas indígenas ganharam força e se expandiram no Brasil e em toda a América do Sul a partir dos anos 80; alguns resultados relevantes são:

Internacionalmente, algumas informações modernas sobre línguas brasileiras nativas apareceram em um trabalho geral no livro *South American Indian Languages*, organizado por Klein e Stark (1985). A Amazônia passou a ser identificada como uma área de pesquisa distinta em Linguística com a publicação da série *Handbook of Amazonian Languages*, editada por Derbyshire e Pullum (1986-1998), e com o compêndio editado por Payne (1990). Mais tarde, trabalhos gerais relevantes com o mesmo enfoque regional foram editados por Queixalós e Renault-Lescure (2000) e por Dixon e Aikhenvald (1999). Esses trabalhos geralmente incluem línguas fora do que é Amazônia propriamente dita, por exemplo, as línguas do planalto do Brasil. Nos anos recentes, volumes da série ILLA incluíram muitas línguas brasileiras, por exemplo, os volumes editados por Van der Voort e Van de Kerke (2000) e por Crevels, Van de Kerke, Meira e Van der Voort (2002). Periódicos como *International Journal of American Linguistics* contêm

muito mais artigos sobre línguas sulamericanas atualmente do que há quinze anos. Uma grande bibliografia de línguas da América do Sul, compilada por Alain Fabre, está disponível na Internet: <http://www.butler.cc.tut.fi/~fabre/BookInternetVersio/Alkusivu.html>. (MOORE, no prelo)

Atualmente no Brasil, muitos resultados de estudos em línguas indígenas podem ser encontrados, segundo Moore, em periódicos como *Línguas Indígenas da América do Sul* (LIAMES) ou Cadernos de Estudos Linguísticos, ambos da UNICAMP; ou no Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi; ou ainda na revista acadêmica *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* (D.E.L.T.A) da Pontifícia universidade Católica de São Paulo; ou no Boletim da ABRALIN. Outra fonte de informações sobre línguas indígenas são os documentos publicados pelas ONGs que trabalham com grupos indígenas, dentre essas a mais envolvida com documentação é o Instituto Socioambiental (ISA). Ainda pode-se citar o website e listserv (<http://www.etnolinguistica.org/>), considerado o mais importante meio de comunicação na internet entre linguistas e interessados em línguas indígenas, cuja organização é feita pelo Museu Antropológico, Universidade Federal de Goiás.

O número de povos e línguas indígenas que existem no Brasil é bastante controverso. De acordo com Rodrigues (1995), atualmente, no Brasil, a população indígena está calculada em 550 mil pessoas, que falam por volta de 180 línguas diferentes. Já segundo Ricardo (1995), há cerca de 170 línguas indígenas atualmente faladas por grupos indígenas no Brasil. E segundo o Ibase (2004), ainda existem cerca de uma dezena de grupos que resistem em manter contato com a sociedade não indígena, a maioria deles na Amazônia. Outro motivo para essa defasagem está relacionado à falta de relação de igualdade entre a quantidade de povos e de línguas porque alguns grupos só falam português e outros sobre os quais apenas se sabe de sua existência, mas suas línguas ainda carecem de estudos e identificação.

Nenhuma dessas línguas, segundo Rodrigues (*idem*), tem mais de quarenta mil falantes em território brasileiro. Apenas cinco dessas línguas possuem mais de cinco mil

falantes e, aproximadamente, cinquenta têm menos de cem falantes. Parte dos grupos é predominantemente monolíngue, contudo uma relativa maioria é fluente também em português, apresentando, assim, uma diversidade de situação de bilinguismo. Nesse caso, a língua portuguesa circula nas comunidades como língua dos assuntos oficiais e simboliza a sociedade nacional. Esta desfruta de alto prestígio como língua escrita, de ampla difusão e utilidade, enquanto as línguas indígenas são, em maior ou em menor grau, consideradas como gírias, dialetos ou línguas ágrafas, sem gramática ou sem qualquer utilidade comunicativa fora das comunidades, limitando cada vez mais o raio de ação das línguas indígenas.

Nesse contexto, neste capítulo, abordar-se-á de forma mais aprofundada os aspectos etnográficos do povo apurinã, como sua localização geográfica, sua cultura e aspectos relacionados à língua, como a fonologia e a ortografia.

3.1. Aspectos etnográficos do povo apurinã

De acordo com Facundes (2000), apurinã é o nome utilizado no Brasil para se fazer referência ao povo indígena pupȳkarywakury e à língua falada por ele. Há outras muitas denominações encontradas para este povo, contudo, este termo é o mais utilizado pelos membros dessa etnia para a sua autodenominação quando falam português.

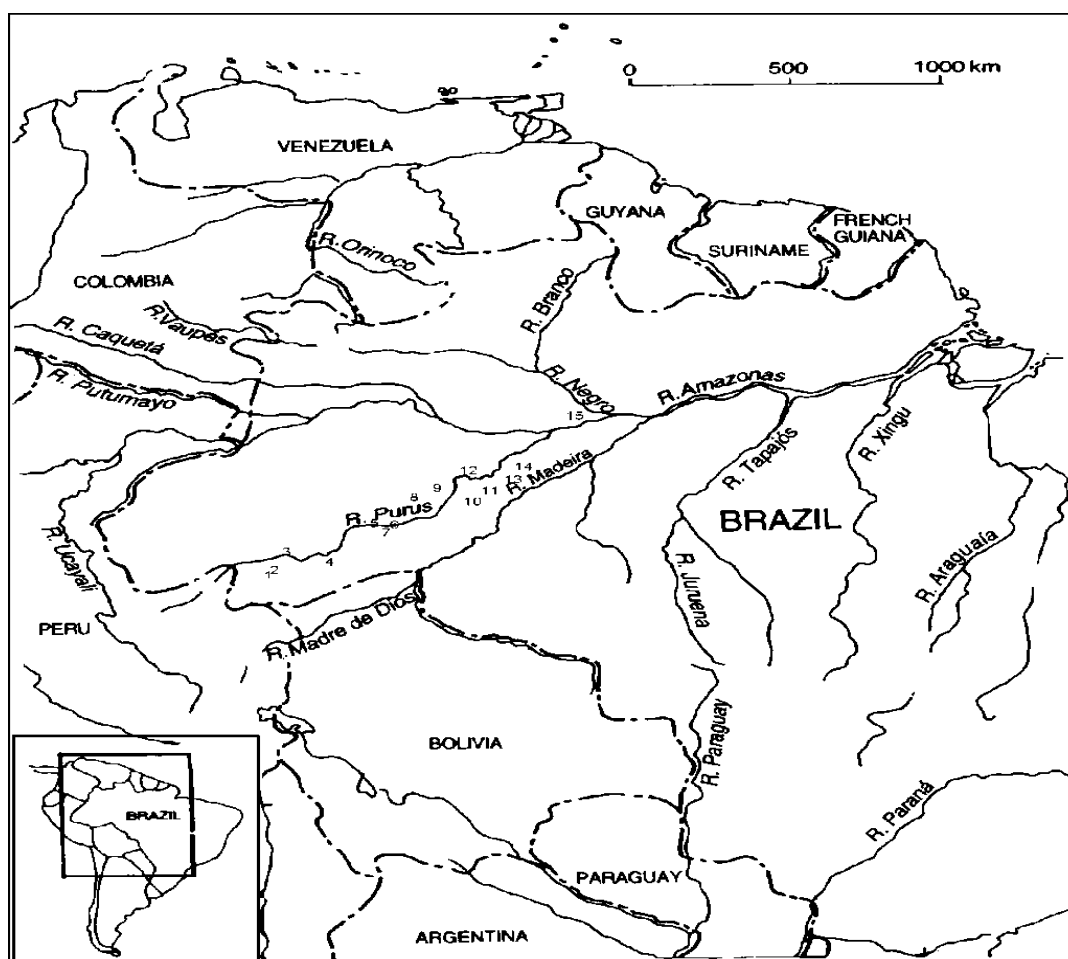
O povo apurinã está localizado às margens do rio Purus, no Sudeste do Estado do Amazonas, espalhados em mais de vinte comunidades, número que vem aumentando em função da constante migração desses índios. Por exemplo, alguns índios, que tinham fixado residência na cidade, decidiram formar novas comunidades apurinã, em uma área denominada por eles de Kaititu, nas redondezas da cidade de Lábrea. É o que mostra o depoimento de um professor da aldeia São José:

Talvez por eu estar na cidade e procurar os costumes antigos.... que eu fazia... na época... quando eu morava com a minha mãe... e eu::: comecei a

pensar nisso... aí... a mamãe veio pra cidade também...e... formou uma comunidade nossa mesmo e:: ela começou a incentivar nós ... filhos dela ...que já tava morando tudo na cidade:: a vim se juntar voltar o costume antigo...e::: aí...eu...eu...como é.... perto da cidade nossa comunidade... eu... vim... procurar... e me dediquei a morar lá mesmo ...e::: num quis mais viver na cidade não. (Anexo 3)

De acordo com Schiel (2004), o território outrora ocupado por este povo era restrito ao Médio Purus. Mas como o povo apurinã possui uma conduta nômade, seu território, atualmente, compreende desde o Baixo Purus, no estado do Amazonas, chegando até Rondônia. O mapa abaixo, extraído de Facundes (2000, p. 5), mostra a localização de algumas comunidades apurinã.

Figura 01: Localização dos Apurinã



Fonte: FACUNDES, 2000, p. 5

1. Area Km 124 (BR 317, Rio Branco, AC), 2. Area Km 45 (BR 317, Boca do Acre, AM), 3. Areas Camicuã and Monte Verde (Purus River, Boca do Acre, AM), 4. Area Peneri (Nova Vista and Jagunços, on the Peneri river, Pauini, AM), 5. Area Água Preta (including Castanheira and S. Francisco,

on the Água Preta stream, Pauini, AM), **6. Area Mipiri and Inhari** (including Mipiri on the Purus River, and Inhari on the Inhari River, Pauini, AM), **7. Area Guajahã** (Purus River, Pauini, AM), **8. Area Catipari** (Cacuri and S. Jerônimo both on the Cacuri and Catipari lakes, Pauini, AM), **9. Area Mamoriá** (Mamoriá River, Pauini, AM), **10. Area Seruini** (Including Bom Jesus, Marienê, and Mixiri, on the Seruini River, Pauini, AM), **11. Area Tumiã** (Tumiã River, Lábrea, AM), **12. Area Marahã** (Marahã Lake, Lábrea, AM), **13. Area Japiim** (Paciá River, Lábrea, AM), **14. Area Tawamirim** (Ipixuna River, Tawamirim AM), **15. Area Jatuarana** (Manacapuru River, Manacapuru, Amazonas)

Pelo fato dos Apurinã serem um povo muito espalhado, são bastante imprecisas as estimativas que existem quanto ao número de indivíduos que, atualmente, formam esta etnia. Facundes (2000) afirma que há mais de dois mil índios apurinã, mas não precisa ao certo. Já, segundo os dados do CIMI (Conselho Indigenista Missionário), até 2002, havia cerca de um mil seiscentos e cinquenta indivíduos apurinã. Já a Fundação Nacional de Saúde estima que, até 2003, existiam aproximadamente quatro mil e cinquenta e sete apurinã.

O contato do povo apurinã com os não índios, de acordo com Kroemer (1985 *apud* SCHIEL, 2004), iniciou-se nos anos de 1870, por ocasião da extração das chamadas drogas do sertão, como o cacau, a copaíba, a borracha, entre outras, que eram extremamente abundantes na região amazônica.

Chandless (1867 *apud* FACUNDES, 2000), foi o primeiro a registrar em forma impressa informações sobre esse povo. Em suas asserções, ele diz que os “Hypurinãs” eram afeiçoados à guerra, e viviam em constantes embates com outros povos e até mesmo entre as suas próprias tribos. Essa característica de povos guerreiros e que lutavam entre si é apontada como uma das principais causas para a diáspora deles, já que lutavam até a morte do último membro de um dos lados envolvidos na batalha, e a única forma de evitar o extermínio total era através da fuga.

O povo apurinã possui uma organização social que se divide em dois grupos. Segundo Schiel (2004), existem os Xiwapurynyry e os Meetymanety. A principal distinção destes dois grupos tem a ver com os hábitos alimentares apenas, pois estes grupos podem conviver num mesmo espaço geográfico. Por exemplo, os Meetymanety não comem um determinado tipo de

porquinho do mato, enquanto os Xiwapurynyry são proibidos de comer nambu, um tipo de ave. Portanto, essas proibições constituem tabus culturais.

Todos os membros de um grupo são considerados irmãos e por isso só podem se casar com pessoas de grupos diferentes. O pertencimento de um indivíduo a um determinado grupo é determinado pela linhagem paterna.

Para os Apurinã, de acordo com os estudos de Kroemer (1985), o Tsurá é o deus criador de todas as coisas existentes. Na visão cosmológica apurinã, a criação do mundo, inicia-se com a figura de Maiuryperu, cuja imagem é de uma mulher velha e monstruosa que enviou fogo para matar todos os índios. Quando o fogo cessava, ela comia os ossos dos que eram maus, pois eram moles, e enterrava os ossos dos bons, de onde se originaram a batata e a mandioca. Desse fogo escaparam duas mulheres que subiram em árvores, mas apenas uma sobreviveu, Iakuneru. Esta foi engravidada de pelo *mexikana* (espécie de canudo feito da perna de um pássaro e usado para aspirar o rapé, uma mistura de ervas trituradas preparada pelos índios) do pajé, que assumia a forma humana durante a noite. Iakuneru foge para a casa de seus parentes, mas acaba se perdendo e vai parar na aldeia dos Katsamãũtero, onde as mulheres a escondem, contudo os homens acabam descobrindo e a matam. Tiram, porém, de seu ventre a bolsa fetal, que é atirada para a floresta. De lá nascem quatro crianças: Ypurũky, Ixirũky, Arutã e Tsurá, este último embora mais fraco, era dotado de grande inteligência e muito engenhoso. Depois de adultos, os meninos voltam e vingam a morte da mãe, matando todos os seus assassinos. No fim dessa batalha, apenas Tsurá sobrevive e na fuga acaba encontrando sua tribo de origem. Lá é proclamado chefe e conquista com seus guerreiros muitas vitórias. Após sua morte, seu corpo é arrebatado para as nuvens e desde então, ele é considerado o herói do povo apurinã. De acordo com Kroemer (*Idem*: 120)

Por causa desses mitos suspeita-se de que o registro do mesmo só possa ter sido feito em regiões assoladas por incêndios de savanas, e nunca em regiões

inteiramente cobertas por floresta virgem, densa e úmida, onde atualmente se repetem enormes inundações, como no Purus. Este fato leva a conclusões de que os Apurinã receberam ou trouxeram o seu mito de regiões distantes, situadas em zonas de campos, ou do sudeste da Guiana ou das savanas da Bolívia oriental.

Na próxima seção serão apresentadas informações sobre a língua apurinã relacionadas à fonologia e à escrita dessa língua.

3.2. A língua apurinã: informações gerais

Segundo Facundes (2000), a língua apurinã pertence à família Maipure, mais conhecida no Brasil por Aruák. Atualmente parte dos apurinã é bilíngue, sendo que o português é a língua principal na maioria das comunidades. Essas comunidades possuem graus diferentes de bilinguismo, algumas usando quase que exclusivamente o português nas interações, inclusive nas familiares, outras poucas, por sua vez, mantendo, principalmente entre os mais idosos, o uso da língua apurinã, especialmente nas relações familiares. Até recentemente, nas comunidades do Tumiã, Tawamirim, Igarapé São João e Itaboca, a maioria dos idosos e adultos era considerada falante fluente e as crianças ainda aprendiam, de modo natural, a língua materna. Esta situação tem mudado, contudo, nos últimos 10 anos. Já nas comunidades de Vista Alegre, Japiim e Nova Vista, apenas os mais idosos são considerados falantes fluentes, enquanto que entre os adultos são poucos os que sabem o apurinã fluentemente e a maioria das crianças não aprende mais a língua indígena a não ser por meio de educação formal em algumas das comunidades que possuem escolas – o que ainda é extremamente embrionário. A maioria dos Apurinã ainda não tem domínio da escrita.

Vários estudos linguísticos vêm sendo desenvolvidos sobre a língua apurinã, entre eles podemos citar: a Tese de Doutorado “The language of the Apurinã People of Brazil (Maipure/Arawak)”(FACUNDES,2000); a Dissertação de Mestrado “Aspectos semânticos,

morfológicos e morfossintáticos das palavras descritivas apurinã” (CHAGAS, 2007); e alguns Trabalhos de Conclusão de Curso “Classificação das palavras Descritivas Apurinã” (Chagas, 2004), “Análise Comparativa de Inventários Fonéticos e Lexicais da Língua Apurinã” (Pereira, 2004), “Um Estudo Preliminar sobre o Gênero em Apurinã” (Sousa, 2004), entre outros.

Segundo Facundes (2000, p. 53), a língua apurinã possui uma morfologia marcada por uma grande quantidade de afixos verbais, com vasto valor semântico, por isso é uma língua do tipo polissintético. Além dessa vasta morfologia, há também na língua operações sintáticas interligadas à morfologia, portanto muitas funções gramaticais são expressas pela morfossintaxe da língua, ou seja, são determinadas tanto por regras morfológicas quanto por regras sintáticas. A ordem dos termos oracionais mais frequente costuma ser VO; o molde silábico é (C)(V)V; quanto ao gênero, há uma distinção gramatical entre feminino e masculino; as classes de nomes são baseadas na noção de posse alienável versus inalienável; há um sistema de classificação nominal que consiste de nomes que recorrem em composto produtivos ou incorporados no verbo.

Ainda segundo Facundes, a língua apurinã possui trinta e quatro segmentos fonológicos, distribuídos da seguinte forma: cinco vogais orais curtas, cinco vogais orais longas, cinco vogais nasais curtas, cinco vogais nasais longas e quatorze segmentos consonantais. A seguir serão descritos esses segmentos a partir das análises apresentadas em Facundes (2000 e 2002) e foram atualizados em alguns poucos aspectos em consulta ao referido autor.

3.2.1. As vogais

O sistema vocálico da língua apurinã é composto por cinco vogais que se distinguem tanto pela duração quanto pela nasalidade. Desta forma, há um total de vinte vogais contrastadas binariamente.

As vogais curtas são distinguidas pela posição horizontal da língua, ou seja, pelos traços de anterioridade, centralidade e posterioridade da língua, como também pelo grau de altura da língua. Portanto, há vogais altas, médias e baixas. Além desses traços, as vogais curtas nasais apresentam a nasalidade, a qual constitui um traço de distinção entre vogais curtas orais e nasais. As vogais longas podem ser orais ou nasais, e se distinguem umas das outras também com base nos traços da posição e altura da língua, contudo essas se distinguem das vogais curtas orais e nasais por meio do traço fonológico de duração. O quadro a seguir representa a distribuição das vogais apurinã:

Quadro 2: Distribuição das Vogais e Suas Propriedades Articulatorias Fonéticas¹⁷

	VOGAIS CURTAS			VOGAIS LONGAS		
	ANTERIOR Oral/Nasal	CENTRAL Oral/Nasal	POSTERIOR Oral/Nasal	ANTERIOR Oral/Nasal	CENTRAL Oral/Nasal	POSTERIOR Oral/Nasal
ALTA	ɪ / ɪ̃)	ʌ / ʌ̃)		ɪ̃ / ɪ̃]	ʌ̃ / ʌ̃]	
MÉDIA	ɛ / ɛ)		o / o)	ɛ̃ / ɛ̃]		o / o]
BAIXA		α / α)			α̃ / α̃]	

Fonte: FACUNDES, 2000, p. 56

A vogal alta central é articulada por alguns falantes de forma um pouco mais posterior. O sistema vocálico apurinã apresenta algumas alofonias, as quais podem ser condicionadas ou não pelo ambiente. A vogal /e/, por exemplo, tende a sofrer abaixamento e ser realizada como

¹⁷ No original, os quadros e as traduções dos dados estão em inglês, portanto as traduções para o português são de minha autoria.

[ɛ] quando a vogal da sílaba seguinte é [u], [a] ou [ɛ]. Como se pode verificar nos pares de palavras a seguir extraídos de Facundes¹⁸ (*idem*, p. 58):

- | | |
|---|-----------------|
| 1a. [κɛ̃:-ρ̃]-πα
QU-3M-INT | ‘Quem é ele?’ |
| b. [κɛ̃:-ρ̃υ-πα]
QU-3F-INT | ‘Quem é ela?’ |
| c. [κυσɛ̃κ̃α̃:-π̃ε̃-ρ̃]
arrancar-PFTV-3M.O | ‘arrancou-o’ |
| a. [ηɛ̃:-ρ̃ε̃.ρ̃υ]
Ser.bonita-3F.O | ‘Ela é bonita.’ |
| b. [τɛ̃:-ρ̃ε̃.τα]
amar-VBLZ | ‘amar/gostar’ |

Como em algumas variações da língua apurinã o abaixamento de [e] não é constatado, esse fenômeno se caracteriza mais como uma tendência do que como uma regra.

O fonema /u/ também pode variar livremente e ser comumente realizado como [o], [u] ou [ʊ], como ilustram os exemplos abaixo (*idem*, p. 60):

- | | |
|--|----------------------|
| a. [σ̃→τ̃ɔ] ~ [σ̃→τ̃ɥ] ~ [σ̃→τ̃ʊ] | ‘mulher’ |
| b. [→:π̃ɔτ̃ɔ] ~ [→:π̃ɥτ̃ɥ] ~ [→:π̃ʊτ̃ɔ] ~ [→:π̃ɔτ̃ɥ] | ‘lábios de’ |
| c. [ɔ̃π̃):ν̃α)̃]ρ̃→] ~ [ʊ̃π̃):ν̃α)̃]ρ̃→] | ‘poço’ |
| d. [ι̃τ̃ɔ:ρ̃ɔτα] ~ [ι̃τ̃ʊ:ρ̃ʊτα] ~ [ι̃τ̃ʊ:ρ̃ɔτα] ~ [ι̃τ̃ɔ:ρ̃ʊτα] | ‘tórax de’ |
| e. [ν̃ɔτα] ~ [ν̃ɥτα] ~ [ν̃ʊτα] | ‘1SG’ |
| f. [σ̃ɔ:κ̃ɔ)τ̃Σι] ~ [σ̃ʊ:κ̃ʊ)τ̃Σι] ~ [σ̃ʊ:κ̃ɔ)τ̃Σι] ~ [σ̃ɔ:κ̃ʊ)τ̃Σι] | ‘genitália feminina’ |

¹⁸ Os dados extraídos de Facundes (2000) foram atualizados por ele mesmo durante a revisão desta dissertação.

Quanto às vogais nasais, pode haver neutralização do traço distintivo de nasalidade antes de uma consoante nasal, ou seja, nesse ambiente, vogais nasais e orais alternam entre si, como demonstram os exemplos extraídos de Facundes (*idem*, p. 64):

3a. /a/	[ᵛα̃:ριτE] ~ [ᵛα)ριτE]	‘filho de’
b. /ε/	[ηẼνE:μα)] ~ [ηẼνE):μα)] ~ [ηẼνE):μα)] ~ [ηẼνE:μα)]	‘saliva de’
c. /ι/	[Σ̃ι:μακ)] ~ [Σ̃ι):μακ)]	‘peixe’
d. /ʌ/	[:Σα)μ)να] ~ [:Σα)μ)να]	‘fogo’
e. /o/	[κ̃υ:μερι] ~ [κ̃υ):μερι]	‘mandioca’

Outra variação comum em apurinã ocorre entre /i/ e /ĩ/ quando estes estão em sílaba átona final e seguidas de [r]. Como ilustram os exemplos abaixo (*idem*, p. 79):

4a. /πα:ταρ̃/	‘galinha’
b. /πα:ταρι/	‘galinha’
5a. /Σαπα:κυρ̃/	‘tipo de gamba’
b. /Σαπα:κυρι/	‘tipo de gamba’
6a. /α:ωιρ̃/	‘tabaco’
b. /α:ωιρι/	‘tabaco’

3.2.2. Glides

Os glides em apurinã podem ocorrer com as vogais das seguintes formas: /αɪ/, /εɪ/, /ʊɪ/, /αʊ/, /εʊ/, /ɪʊ/. Os ditongos são decrescentes e são sempre, do ponto de vista fonético e fonológico, representados pelas vogais altas /i/ e /Y/.

Quadro 3: Ditongos

	ANTERIOR	CENTRAL	POSTERIOR
ALTA	ɪY		
MÉDIA	εɪ		ʊɪ
BAIXA		αɪ / αY	

Fonte: FACUNDES, 2000, p. 86

3.2.3. As consoantes

O sistema consonantal da língua apurinã é composto por quatorze consoantes, que estão distribuídas considerando a qualidade fonética de cada uma, fator determinante da representação das formas fonêmicas subjacentes.

Quadro 4: Sistema Sonoro Consonantal

	BILABIAL	ALVEOLAR	PALATO-ALVEOLAR	PALATAL	VELAR	GLOTTAL
PLOSIVA	π	τ	τɨ		κ	
NASAL	μ	ν		ɲ		
FLAP		ρ				
FRICATIVA		σ	Σ			η
AFRICADA		τσ	τΣ			
APROXIMANTE				φ	ʊ	

Fonte: FACUNDES, 2000, p.71, versão revisada.

A aproximante /ʊ/ é foneticamente produzida envolvendo o levantamento da parte posterior da língua em direção à região velar. O traço vozeado não constitui uma propriedade

fonológica entre as consoantes, pois não há nenhum contraste consonantal baseado apenas na sonoridade versus surdez, ou seja, as oclusivas, fricativas e africadas possuem formas subjacentes surdas; enquanto que as consoantes nasais, os flaps e as aproximantes têm formas subjacentes sonoras.

/j/ e /v/ são consideradas consoantes em que a articulação de ambas envolve movimento dos articuladores ativos em direção de articuladores passivos, contudo sem produção de uma corrente de ar turbulenta. Na consoante /j/ os articuladores envolvidos são a parte anterior da língua e o palato duro, portanto possui uma articulação próxima a de /i/. Já na produção de /v/ estão envolvidos a parte posterior da língua e o palato mole, logo uma articulação que se aproxima de /u/. Abaixo os pares mínimos ou análogos de palavras representam a distinção entre consoantes foneticamente mais suspeitas (*idem*, p.72,73):

7a. /π/	[:επɪ]	‘dois’
b. /μ/	[:ε)μɪ]	‘filho’
8a. /τ/	[:τυτ̃]	‘homem velho’
b. /σ/	[:συτ̃]	‘tipo de veado’
9a. /τΣ/	[τΣɪ:καρ̃]	‘tipo de passarinho’
b. /Σ/	[Σɪ:καρ̃]	‘música’
10a. /σ/	[:ασε]	‘tipo de sapo’
b. /Σ/	[αΣε:π̃)τ̃]	‘pequeno’
11a. /η/	[:ηερE-]	‘ser bonita’
b. /s/	[:σερE]	‘brinquedo’

12a. /η/	[:ηυ)καρ\]	‘matá-lo’
b. /Σ/	[:Σο)καρ\]	‘peido’
13a. /η/	[ηα:ρΕκα]	‘ser bom’
b. ∅	[α:ριπα]	‘cachorro do mato’
14a. /τ/	[ι:τι)μα]	‘vento’
b. /τΣ/	[ι)τΣι)μα]	‘Ele come (fruta)’
15a. /τ/	[Σα):μ\τα]	‘buscar lenha’
b. /ν/	[Σα):μ\να]	‘fogo’
16a. /τ/	[:τατα]	‘"umari" (fruta)’
b. /τσ/	[:τσατα]	‘amarrar’
17a. /τ/	[\):ταρ\]	‘irmão’
b. /ρ/	[\):ραρ\]	‘tipo de porco do mato’
18a. /ρ/	[ηΕ:ρΕρο]	‘Ela é bonita’
b. /ν/	[ηΕ:ρε)νο]	‘Eu sou bonita’
19a. /φ/	[ι):φακυ]	‘"entaúba" árvore’
b. //	[ι)):ακο]	‘espinho’

A sonoridade das consoantes oclusivas pode variar livremente na língua apurinã; ou seja, uma consoante oclusiva surda pode sonorizar-se livremente. Contudo é mais comum que a sonoridade das oclusivas ocorra quando estas estão diante de uma vogal nasal:

20a. [δo:poΣα] ¹⁹	‘tipo de sapo’
b. [βε:σop̃]	‘boto’
c. [δ(α)μο]	‘tipo de lagarto’
d. [γ̃εσ̃]	‘arco-íris’
e. [β(α):κοτα]	‘banco’
f. [αγα:ο]	‘tipo de futa’

3.3. Variações na Fonologia Não-Automática

Segundo Facundes (2002, p. 162), “os aspectos morfofonológicos e alomórficos mais importantes em apurinã envolvem as várias formas pronominais presas que podem funcionar como o sujeito de um verbo ou como possuidor de uma forma nominal.” O quadro a seguir representa o primeiro grupo, que ocorre sempre com palavras iniciadas com consoantes não-palatais. Tratamos desses processos em uma seção separada porque tais processos envolvem propriedades fonético-fonológicas condicionadas também por fatores não-fonológicos:

Quadro 5: Grupo 1 de Sujeito/Possuidor Pronominal²⁰

SUJ. / POSS.			/τακα/ 'por'
S	1	/v̄-/-/	/v̄-:τακα/
I	2	/π̄-/-/	/π̄-:τακα/
N	3M	/̄-/-/	/̄-:τακα/
G	3F	/v̄-/-/	/v̄-:τακα/
P	1	/α-/-/	/α-:τακα/
L	2	/η̄-/-/	/η̄-:τακα/
	3	/̄-...-να/	/̄-τα:κα)να/

Fonte: FACUNDES, 2000, p.163

O quadro seguinte demonstra o segundo grupo, cujas formas pronominais ocorrem com palavras que se iniciam com uma consoante álveo-palatal. “um subgrupo (semanticamente arbitrário) de nomes que se referem às partes do corpo”

Quadro 4: Grupo 2 de Sujeito/Possuidor Pronominal

SUJ. / POSS.			/̄ικα/ 'comer'
S	1	/̄-/-/	/̄-:̄ικα/
I	2	/π̄-/-/	/π̄-:̄ικα/
N	3M	/̄-/-/	/̄-:̄ικα/
G	3F	/v̄-/-/	/v̄-:̄ικα/
P	1	/α-/-/	/α-:̄ικα/
L	2	/η̄-/-/	/η̄-:̄ικα/
	3	/̄-...-να/	/̄-̄ικα-να/

Fonte: FACUNDES, 2000, p. 163

²⁰ Os dados dos quadros presentes neste capítulo foram atualizados pela autora deste trabalho, e são apenas uma amostra extraída da fonte original.

Esses dois grupos representam a variação que ocorre entre /h/ e /i/ condicionada pelo ambiente, ou seja, o contraste fonológico entre esses fonemas é neutralizada quando /h/ ocorre diante de uma consoante palatal.

O terceiro grupo de formas pronominais ocorre somente diante de palavras iniciadas por vogais. Segue exemplo:

Quadro 5: Grupo 3 de Sujeito/Possuidor Pronominal

SUJ. / POSS.			/υκα/ 'matar'
S	1	/v-/	/:v-υκα/
I	2	/π-/	/:π-υκα/
N	3M	/O-/	/O-:υκα/
G	3F	/ũ)-/ / / ũ)-/	/: ũ)- ũ))κα/
P	1	/α)-/ / /ε)-/	/α)-: ũ))κα/
L	2	/η-/	/:η- ũ))κα/
	3	/O-...-vα/	/O- ũ):κα-vα/

Fonte: FACUNDES, 2000, p. 163

Os grupos quatro e cinco ocorrem apenas com palavras que iniciam com a fricativa glotal /h/. Contudo, no grupo cinco esse fenômeno ocorre somente com palavras iniciadas com /hi/. Em ambos os casos a fricativa glotal do início da palavra cai.

Quadro 6: Grupo 4 de Sujeito/Possuidor Pronominal

SUJ. / POSS.			/ηα)κ)πα/ 'coração de'
S	1	/v))-/	/v))-α):κ)πα/
I	2	/π))-/	/π))-α):κ)πα/
N	3M	/))-/	/))-α):κ)πα/
G	3F	/ũ))-/	/ũ))-α):κ)πα/
P	1	/α))-/	/α))-α):κ)πα/
L	2	/η))-/	/η))-α):κ)πα/
	3	/))-...-vα/	/))-α):κ)πα-vα/

Fonte: FACUNDES, 2000, p. 164

Quadro 7: Grupo 5 de Sujeito/Possuidor Pronominal

SUJ. / POSS.			/ηι)ματα/ 'copular'
S	1	/i))-/	/i))-ι):ματα/
I	2	/πι))-/	/πι))-ι):ματα/
N	3M	/i))-/	/i))-ι):ματα/
G	3F	/-υ))-/	/υ))-ι):ματα/
P	1	/α))-/	/α))-ι):ματα/
L	2	/hi))-/	/hi))-ι):ματα/
	3	/i))-...-na/	/i))-ι):ματα)-vα/

Fonte: FACUNDES, 2000, p. 164

Facundes afirma (2002, p.164) que:

As várias formas assumidas pelas marcas pronominais com função de sujeito/possuidor em apurinã podem ser derivadas por meio de um conjunto de regras fonológicas (i.e., alofônicas), morfofonológicas, ou alomórficas que são condicionadas morfológica ou lexicalmente. Essas regras motivam a postulação das formas dadas no quadro (..) como formas subjacentes dessas marcas pronominais. Tais regras justificam as realizações fonéticas das marcas pronominais.

Os elementos pronominais são descritos nas formas seguintes extraídas de Facundes

(*idem*, p. 165):

21. As vogais / \wedge / e / $\hat{\wedge}$ / são realizadas como [i] e [ĩ], respectivamente, precedendo uma consoante palatal:
i.e., [/ \wedge /,±NASAL] → [[i],±NASAL] / __[PALATAL]
22. A consoante /n/ é realizada como [ɲ] precedendo [i]:
i.e., /n/ → [ɲ] / __ [[i],±NASAL]
23. A vogal / \wedge / cai precedendo outra vogal:
i.e., / \wedge / → O / _[+vogal]
24. [u] é inserido quando [o] ou [u] preceder uma vogal distinta: (Esse processo está associado à fala rápida e fronteira morfêmica.)
i.e., O → [u] / [+vogal,+anterior] __+[+vogal,-anterior]
25. / η ɨ/ '2PL' é realizado como a fricativa glotal (i.e. [h]) mais a nasalização da vogal seguinte:
i.e., / η ɨ/ → hV,̃ / __V
26. A vogal /a/ é realizada como [e] precedendo [e]:
i.e., [/ α /,±NASAL] → [[e],±NASAL] / __ [[e],±NASAL]
27. Uma vogal é nasalizada no início de um morfema precedendo outra vogal:
i.e., V → [+nasal] / V+__
28. A fricativa glotal cai quando precedida de uma vogal, exceto antes de [nu#] '1SG':
i.e., /h/ → O / [+vogal]__
29. Uma vogal é nasalizada precedendo uma vogal nasal:
i.e., V → V,̃ / __V,̃

3.4. O acento em apurinã

O acento tônico na língua apurinã é predominantemente paroxítono, mas pode haver exceções que ainda carecem de mais investigações. Embora o acento tenha um papel importante à prosódia e ao ritmo da língua, este não possui caráter distintivo. Os exemplos a seguir ilustram a predominância paroxítona do acento tônico. Exemplos extraídos de Facundes (*idem*, p. 161, tradução da autora).

- | | | |
|-------|---|---------------------------|
| 30.a. | [:τ _α .κ _α] | ‘colocar’ |
| b. | [:]\. υ _α] | ‘3SG.MASC’ |
| c. | [π _α .:τ _α .ρ _ο] | ‘galinha’ |
| d. | [τ _α .κ _α .:τ _α .ρ→] | ‘forno de torrar farinha’ |
| e. | [α.ν _α).π _α .:ν _α .ρ→] | ‘cachorro’ |
| f. | [α. ν→.ρ→. μ _α).ν _Ε .:κ _α .τ _α] | ‘com nossos relativos’ |

Como o acento não é fonológico em apurinã e quase sempre é paroxítono, este não é representado na escrita da língua apurinã, o que não deve provocar ambiguidades ou outros prejuízos sérios ao ensino-aprendizagem de tal língua.

3.5. A estrutura silábica da língua apurinã

A estrutura silábica em apurinã é bastante simples. Há quatro tipos de sílabas, a saber: CV, CVV, VV, V. As vogais de CVV e VV, quando idênticas, são pronunciadas como vogais longas; contudo, quando há vogais distintas entre si, essas representam ditongos. As palavras abaixo ilustram essa estrutura silábica (FACUNDES, 2000, P. 188, tradução da autora):

- | | | |
|---------|---|---------------------|
| 31. CV | a. [σ\).:π\).ρ\)] | ‘tartaruga’ |
| | b. [μ _α).:]ι.τ _ι] | ‘tipo de veado’ |
| 32. CVV | a. [κ\)]].:ν\).ρ\)] | ‘festa tradicional’ |
| | b. [μ _α .:π _α]].ν _α] | “irara” (animal) |
| 33. VV | a. [α]].:τσο.π _α] | ‘(longa) folha de’ |
| | b. [:(τ _ε)]] | ‘garça branca’ |
| 34. V | a. [α.:]ι.κ _ο] | ‘casa’ |
| | b. [:(\).ρ\)] | ‘pai de’ |

Já as sequências /jV / e / uV/ são analisadas como CV, porque não existe em apurinã a estrutura silábica /VC/.

3.6. O Alfabeto Apurinã

O alfabeto apurinã é o conjunto de todas as letras usadas na escrita da língua apurinã. Há dois tipos de letras que fazem parte desse alfabeto: as que representam as vogais e as que representam as consoantes. Conforme atesta Facundes (2002), as letras utilizadas no alfabeto são as mesmas baseadas no alfabeto fonético internacional (IPA) e nos usos mais regulares do alfabeto do português (língua dominada pela maioria dos Apurinã e cuja ortografia já é ensinada na maioria das comunidades apurinã às crianças e em alguns casos aos adultos).

3.6.1. Vogais Curtas

O alfabeto apurinã possui dez vogais curtas ao todo, cinco são vogais orais e cinco são vogais nasais. Para diferenciar as orais das nasais, todas as vogais que são nasais são marcadas pelo símbolo TIL, “~”, sobre elas. O uso do “til” em apurinã é generalizado, ou seja, é utilizado em vogais nasais que ocorram em qualquer ambiente da palavra, diferente do português que também utiliza as consoantes nasais “m” e “n” pós-vocálicos para marcar vogais nasais.

A principal diferença entre as letras que representam as vogais em português e as letras que representam as vogais em apurinã é que a letra “y” em apurinã é pronunciada de

maneira diferente da letra “i” em Português. Em apurinã o “y” representa a vogal alta central [i].

No quadro abaixo, há exemplos de todas as vogais da língua apurinã:

Quadro 8: Vogais curtas

VOGAIS CURTAS			
LETRAS	PRONÚNCIA (IPA)	APURINÃ	PORTUGUÊS
A	<u>A</u>	<u>a</u> tha	nós
E	<u>E</u>	<u>e</u> pi ke <u>r</u> upa	dois quem é ela?
I	<u>I</u>	<u>i</u> xirata	ladeira
U	<u>U</u>	<u>u</u> kumyna ts <u>u</u> ra <u>k</u> ukui	árvore de oko tsorá gavião
Y	i	<u>y</u> ky k <u>y</u> ky u <u>k</u> y	semente, caroço homem olho
Ã	Ã	Tãta	casca
ẽ	ẽ	tatapẽ	vinho de umari
ĩ	ĩ	ĩ thupa	mata (vetação)
ỹ	ỹ	ỹtanuru	mulher dele
ũ	ũ	ũ tanury	marido dela

3.6.2. Vogais Longas

Em apurinã, além das vogais curtas, há também as vogais longas. Para diferenciar as vogais longas das vogais curtas, as vogais longas são escritas com duas letras repetidas.

Então, se **a** é uma vogal oral curta, **aa** será uma vogal oral longa, e assim sucessivamente com todas as vogais. No quadro abaixo, estão as letras representando as vogais longas orais e nasais.

Quadro 9: Vogais longas

VOGAIS LONGAS		
LETRAS	APURINÃ	PORTUGUÊS
AA	<u>A</u> apukutxi	comunidade
Ee	A <u>t</u> eeneka	pois é, então
Ii	Anhiru	tumor
Yy	K <u>y</u> nyry	xingané
Uu	P <u>u</u> uma	quente
AA	<u>Ã</u> ata	canoa de jatobá
ẽe	<u>t</u> ẽe	gaivota
ĩ i	ĩ itxi	gordura, banha
ỹy	k ỹy ry	rato coró
Ũu	Ut <u>ũ</u>	rosto dela

3.6.3. Glides

Na língua apurinã também pode ocorrer glides, nos exemplos abaixo as vogais finais representam o glide [v] e o [j]:

a + i	⇒	ai	⇒	upa<u>i</u>	pato
a + u	⇒	au	⇒	nh<u>au</u>nh<u>au</u>	garça corta-água
i + u	⇒	iu	⇒	kiki<u>iu</u>	roçado
u + i	⇒	ui	⇒	kuku<u>ui</u>	gavião

3.6.4. Consoantes

O sistema ortográfico apurinã possui semelhanças e diferenças em relação ao sistema ortográfico português. Essas semelhanças podem ser consideradas positivas, quando se considera que os Apurinã vão aprender uma escrita que possui os mesmos símbolos utilizados na escrita do português, cujas letras já são conhecidas deles. Esse fator, portanto, deve facilitar a internalização do alfabeto apurinã. Por outro lado, pode ser negativa quando esses símbolos do alfabeto português assumem no alfabeto apurinã funções diferentes das assumidas em português.

Em apurinã existem 15 consoantes, algumas dessas consoantes não existem em português, assim como também algumas das consoantes de português não existem em apurinã. Portanto, embora boa parte das letras utilizadas para escrever as consoantes em Apurinã também seja usada em Português, há algumas diferenças que precisam ser observadas para evitar confusão entre a escrita em Português e a escrita em Apurinã. O quadro abaixo ilustra todas as consoantes de Apurinã:

Quadro 10: As consoantes

CONSOANTES	PRONÚNCIA (IPA)	APURINÃ	PORTUGUÊS
p	P	anã <u>p</u> a	cachorro
t	T	<u>t</u> ata	umari
th	C	<u>th</u> a	nós/nos/nosso/nossa
k	<u>K</u>	<u>k</u> eta <u>k</u> yr <u>u</u>	atirar vovó
m	M	p <u>m</u> a	pama
n	<u>N</u>	<u>n</u> uta	eu/me/mim/meu/min ha
nh	ɲ	kin <u>h</u> a	capelão, guariba
ts	Ts	y <u>ts</u> a	fio, cipó
tx	<u>tʃ</u>	<u>tx</u> ipary	Banana
s	<u>S</u>	<u>s</u> uty	veado roxo
x	f	<u>x</u> amyna	lenha, fogo
h	<u>H</u>	<u>h</u> ãty	Um
r	R	I <u>r</u> ary	Queixada
w	<u>ʋ</u>	<u>w</u> atxa <u>w</u> iri	hoje, agora rapé
i	J	Mai <u>j</u> ury	Urubu

Entre as letras apresentadas acima podemos destacar as seguintes diferenças: a letra h, sem manifestação fonética em português, representa em apurinã a consoante fricativa glotal surda, a qual não está presente entre alguns dialetos apurinã. Optou-se pela sua representação considerando que será mais “fácil para os falantes lerem ‘h’ como ‘silêncio’ (como em português), se /h/ não faz parte de sua fala, do que lerem ‘silêncio’ como /h/, se esta fizer parte de sua fala” (FACUNDES 2002). O dígrafo ‘nh’ também compõe o sistema ortográfico apurinã, ainda que nem todos os dialetos de tal língua produzam o fonema /ɲ/, pois ele poderá ser escrito nas variedades em que ele é fonêmico. Isso mostra que as letras que não pertencem a determinado dialeto podem ser ignoradas na escrita daquele dialeto. Esses casos, contudo, restringem-se somente a “h” e “nh”. Já a letra “x”, distintamente ao português, representa apenas a consoante fricativa alveopalatal. Além dessas diferenças ainda há os dígrafos “ts”, “tx” e “th”, os quais não são utilizadas em português. As diferenças entre as letras e dígrafos usados em português são detalhados no quadro a seguir:

Quadro 11: As consoantes

LETRA	FONEMA	DESCRIÇÃO
ts	/ts/	Oclusiva alveopalatal surda
x	/ʃ/	Fricativa alveopalatal surda
tx	/tʃ/	Africada alveopalatal surda
th	/c/	Oclusiva pós-alveolar (semi-palatal) surda
h	/h/	Fricativa glotal surda

w	/ <u>w</u> /	Aproximante labiodental sonora
i (pré-vocálico)	/j/	Aproximante palatal sonora

Já que não há evidência em apurinã de que duas consoantes podem ficar juntas na mesma sílaba, as letras “w” e “i”, quando ocorrem imediatamente antes de uma vogal, são consideradas como consoantes, como por exemplo, nas palavras **watxa** e **iapa**, respectivamente, traduzidas como hoje e capivara. A letra “w” sempre ocorrerá nessa posição, contudo “i” pode ocorrer em outros ambientes, o que significa que “i” pré-vocálico sempre representará uma consoante, enquanto que o “i” em outras posições sempre representará uma vogal (após uma consoante) ou semivogal (após uma vogal).

Neste capítulo, apresentou-se alguns aspectos relacionados à cultura, organização social e fonologia da língua apurina. Em termos de sua estrutura fonológica, os pontos principais podem ser resumidos da seguinte forma: a língua possui um total de vinte segmentos vocálicos e quinze segmentos consonantais; o acento tônico é predominantemente paroxítono e a estrutura silábica é (C)V(V). Apresentou-se ainda as letras que compõem o sistema de escrita do Apurinã.

No próximo e último capítulo deste trabalho, apresentar-se-á e analisar-se-á uma concepção e proposta de material didático para o ensino da língua Apurinã, levando em consideração as informações sócio-culturais e linguísticas vistas até aqui, com vistas a viabilizar o ensino e aprendizagem da modalidade escrita da língua nas comunidades apurinã.

CAPÍTULO 4:

ESCREVENDO EM APURINÃ: CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Como explanado no capítulo anterior, apurinã é uma língua minoritária, falada por poucas comunidades como primeira língua. Portanto, sem dúvida alguma, trabalhos que propiciem a revitalização da língua são imprescindíveis e urgentes.

Neste capítulo, faremos uma apresentação do processo de concepção e elaboração de um material didático elaborado por esta autora em co-autoria com Raimundo Nonato Apurinã, e sob orientação e supervisão do Dr. Sidney Facundes. Abordaremos também as principais dificuldades apresentadas pelos professores e não professores apurinã relacionadas à compreensão e utilização desse material nas escolas das comunidades.

4.1 O Ensino de Apurinã e Planejamento Linguístico

Como apresentado no primeiro capítulo, no planejamento linguístico estão imbricadas questões como o status da língua, ou melhor, o planejamento do status de uma língua, o planejamento do corpus, o planejamento da aquisição da escrita e ainda o planejamento dos materiais ensino. Nas seções seguintes, veremos como essas questões se aplicam à situação específica da língua apurinã e de que maneira fatores como a escolha de qual sistema de escrita, faixa-etária, status da língua e aspectos culturais são determinantes ao planejamento linguístico.

4.1.1. Ensino-aprendizagem da modalidade escrita da língua apurinã

À luz do que foi abordado no primeiro capítulo, far-se-á análise de alguns fatores relacionados à questão do ensino-aprendizagem da língua apurinã, especialmente da modalidade escrita, entendendo porque considerá-los é de fundamental relevância para o trabalho de elaboração e concepção de materiais didáticos nessa língua.

4.1.1.1. Apurinã: L1, L2 ou língua estrangeira

Quando se pensa em ensino-aprendizagem da escrita de uma língua, é de extrema importância considerar o status dessa língua para a comunidade, esse aspecto determinará de maneira crucial o sucesso ou o insucesso de tal empreitada.

Como já foi dito, o povo apurinã encontra-se dividido em diversas comunidades em uma área territorial bastante grande e de difícil acesso. Essa peculiaridade faz com que a relação que eles mantêm com a língua varie de uma comunidade para outra.

Há aproximadamente 2000 apurinã e cerca de 30% são falantes da língua, com graus diferentes de proficiência, quase todos sem domínio da escrita. Nas comunidades do Tumiã, Tawamirim e Igarapé São João, a maioria dos idosos são considerados falantes fluentes e as crianças ainda aprendem a língua. Portanto a língua apurinã é L1 nessas comunidades, pois é a primeira língua aprendida, é a língua usada nas interações diárias e é aquela que os indivíduos melhor dominam e, portanto, a língua da comunidade. Nesses casos, as crianças, muitas vezes, comunicam-se apenas em apurinã e desconhecem por completo o português, apenas os mais velhos, principalmente os homens, aprendem o português como segunda língua a fim de realizar suas transações comerciais quando estão na cidade.

Entretanto, essa realidade linguística nas comunidades apurinã é rara atualmente, isto porque para a maioria das comunidades, a L1 é o português e a língua apurinã possui status de

língua do povo, dos pais, mas não do indivíduo, o qual mantém suas interações em português, mesmo em casa nas suas relações familiares.

Embora para muitos, a L1 ainda seja apurinã, o status dessa língua está mudando muito rápido, isto quer dizer que o apurinã, até recentemente, ainda era a primeira língua aprendida, mas em um período muito curto e de forma muito brusca começou a perder espaço e dar lugar ao português, que passa a ser a primeira língua das interações dentro de uma mesma comunidade e entre comunidades diferentes. O status nesse caso seria a de primeira língua ou a segunda língua? Se for considerado apenas qual das línguas foi aprendida primeiro, a língua apurinã pode ser considerada L1, mas se for levado em consideração o uso e o valor da língua para o indivíduo, então o português será considerado como L1. A transformação é tão rápida, que mesmo o indivíduo aprendendo primeiro a língua apurinã, logo a substitui pela língua portuguesa e acaba perdendo sua habilidade comunicativa em apurinã. Em muitos casos, o indivíduo até consegue entender a comunicação entre os falantes, contudo não consegue falar de maneira fluente, ou seja, possui um bilinguismo parcial, dominando apenas uma das habilidades comunicativas.

Nos casos mais graves, a língua apurinã pode até ser considerada como língua estrangeira, pois a língua portuguesa é usada em família e em todas as interações sociais. Nesse contexto, quando muito, uma pessoa ou outra na comunidade é um “rememberer”, isto é, alguém que lembra algumas palavras na língua, mas sem a capacidade de combiná-las em construções significativas.

Os casos intermediários são aqueles que, em geral, apenas os mais velhos detêm conhecimento da língua apurinã, e esta é usada somente entre eles, e apenas em alguns contextos interacionais - pois os únicos falantes de apurinã usam o português na interação com os mais jovens e com a sociedade envolvente. Isto é, os únicos falantes da língua são os pais e a língua não foi ensinada aos seus filhos, de modo que todas as gerações seguintes à

desses falantes não aprendeu a língua apurinã. Nesse contexto, a língua seria ensinada como segunda língua à maioria da população da comunidade. Esta é exatamente a situação da comunidade de Terrinha, onde reside atualmente o Norá²¹, falante fluente de Apurinã e de Português, cujos filhos e sobrinhos não aprenderam a primeira, e sim apenas a segunda.

Portanto, conhecer qual é o status da língua apurinã é fundamental ao processo de ensino-aprendizagem da língua e à elaboração do material didático-pedagógico, visto que, por exemplo, às comunidades que ainda têm a língua apurinã como primeira língua, seria interessante disponibilizar um material que fizesse uso apenas do Apurinã, sem tradução para o Português, e que se concentrasse em apresentar não apenas os grafemas de representação dos sons da língua, mas em criar toda uma metalinguagem para se falar da língua. Assim, o planejamento linguístico seria um que refletisse e reforçasse esse status de primeira língua.

Como a maioria das comunidades apurinã se encontra em situação análoga a da comunidade do Norá, conclui-se que o material mais funcional de introdução à modalidade escrita do Apurinã seria um que usasse o português como linguagem de instrução (ao menos em um estágio inicial). A razão disso é que Português é a L1 na maior parte das comunidades. Assim, o ensino de Apurinã seguiria a metodologia de ensino de L2.

4.1.1.2. Faixa-etária

No planejamento de ensino-aprendizagem da língua Apurinã, seja da modalidade oral ou da escrita, não se pode deixar de considerar que frequentemente tem de se trabalhar com indivíduos de faixas-etárias diferentes, pois a disponibilidade de professores e de infraestrutura nem sempre permitem separar classes com base em faixas-etárias distintas.

²¹ Co-autor do material de ensino “Escrevendo em Apurinã”.

A situação atual dos apurinã nas escolas é caracterizada por receber alunos de diferentes faixas-etárias. Geralmente, as crianças estudam pela manhã e os adultos, como não costuma ter energia à noite nas aldeias, estudam à tarde. Em algumas situações, não existem divisões, e todos assistem à aula em uma única sala e em um mesmo horário, fato que pode prejudicar a aula e, por consequência, os próprios alunos. Certamente as metodologias de ensino irão se diferenciar de um grupo para o outro. O ideal é que, além da metodologia, o material didático também possa se adequar a cada grupo.

Em casos em que há indivíduos com idades diferentes, as metodologias serão diferentes, principalmente, porque alguns adultos já conhecem a modalidade escrita do português, logo estes terão uma maior facilidade em assimilar a modalidade escrita apurinã. Esse aspecto também é importante também em relação ao tempo destinado a cada lição, em virtude dessa “bagagem” de conhecimento sobre a escrita do português, deverá ser menor para os adultos já alfabetizados em português.

Em relação ao material didático, esse fator também deve ser considerado, pois para um público mais infantil é mais adequado um material com mais recursos visuais, como desenhos e cores mais fortes.

Atualmente, os materiais didático-pedagógicos em apurinã ainda estão em uma única versão. Portanto, a proposta inicial é de que estes sejam usados por indivíduos de faixas-etárias diferentes

4.1.1.3. Especificidades culturais: processos de ensino-aprendizagem

O povo apurinã, atualmente, possui um modo de viver bem diferente de seus antepassados, principalmente os grupos que vivem mais próximos às cidades, ou mais especificamente, às cidade de Lábrea, Pauini, Boca do Acre e Canutama, no Estado do

Amazonas, e Rio Branco, no Estado do Acre. Atualmente, os Apurinã possuem um modo de vida que se assemelha muito ao dos ribeirinhos. Geralmente, suas comunidades ficam às margens dos rios ou igarapés, e como em muitas dessas comunidades a caça e a pesca são escassas, seu sustento depende em parte dos produtos que eles comercializam na cidade, como a farinha, ou da aposentadoria que os mais velhos recebem ou ainda de Bolsa Família, que a maioria das crianças recebem, principalmente, as das comunidades mais próximas à cidade, de acordo com o relato de algumas mães.

Toda essa mudança de subsistência tem influenciado de forma significativa não apenas o que é foco do aprendizado nas aldeias, mas também na maneira como esse processo ocorre, além é claro da substituição da cultura apurinã pela do não-índio. Atualmente, a maioria das aldeias possui uma sala de aula, e quando nada é oficialmente construído pelo governo, a comunidade improvisa e nomeia uma pessoa como professor, cujo objetivo principal é o de alfabetizar crianças e adultos, como mostra o depoimento de um informante apurinã, morador da Comunidade São José, que foi nomeado professor pela Cacique, que, por sua vez, é sua mãe:

Inf. 3: [é] [não]
quer dizer...como professor eu tô com dois meses... que... eu tô como professor...que eu fui assim...é... me colocaram...assim... porque é:: tiraram o professor de lá... aí assim... como eu... tinha...um desenvolvimento:: mais capacidade dentro da comunidade... aí ela me colocou.
El.: a tua mãe que lidera a comunidade?
Inf. 3: é... é ela mesmo.
(ANEXO 3)

Embora o contato com o não-índio tenha mudado significativamente os costumes do povo apurinã, as crianças aprendem as tarefas ainda por meio do convívio com os adultos. Segundo relato de um professor, que mora atualmente na aldeia Terrinha, o aprendizado relacionado às tarefas diárias, como caçar, pescar, fazer roçado ou ainda cozinhar, ocorre por meio da imitação. Os adultos realizam suas atividades diárias e, de acordo com a idade da

criança, esta vai acompanhando e desempenhando pequenas funções, até que ela se torne apta a realizar a atividade sozinha. Esse processo é comum tanto aos meninos quanto às meninas.

Ainda que se perceba que as crianças possuem um aprendizado muito natural das atividades diárias, o ensino-aprendizagem da língua ou de aspectos relacionados à cultura apurinã, como por exemplo, a dança do Xingané, passaram a ser conhecimentos cuja responsabilidade de propagá-los passou a ser quase que única e exclusivamente da escola. Os mais velhos quando indagados por que esses conhecimentos não são mais repassados aos mais novos, dizem que não possuem uma estrutura adequada, ou seja, a escola, e nem materiais didáticos que os auxiliem nesse resgate e na revitalização dessas práticas. A escola, o professor e os materiais de ensino, portanto, assumem um papel fundamental no processo de revitalização e de manutenção dos costumes e da língua.

Portanto, para os apurinã, possuir materiais didáticos adequados ao ensino da língua apurinã é fundamental, não somente às aulas em apurinã, que ainda não acontecem de maneira regular nas escolas, como também à revitalização da língua apurinã, proporcionando uma relação menos desigual dentro da escola entre a língua apurinã e a língua portuguesa. Trechos da fala de um líder apurinã evidenciam o valor e o papel que professores possuem nesse processo de conscientização sobre a importância de se valorizar a língua e a cultura apurinã. Como o próprio depoente diz: “os professores são formadores de opinião”:

sim é imPORTANte aprender ler e escrever princi/ principalmente agora no nosso no nosso tempo... que os nossos filhos...é... os alunos... que:: tão aprendendo só o português e agora chegou o momento e a gente ta revitalizando e:: por isso é importante.... a escrita né com certeza a escrita é muito importante.... porque o que escreve fica escrito né no papel... e o que se fala fica no ar... a primeira coisa é preparar os professores... né que é o formador de opiniões nas comunidades e.... aí os jovens né que através da escrita e.... leitura principalmente...e:: muito importante... (ANEXO 2)

Esse relato mostra também que as lideranças reconhecem o valor de se ter uma escrita para sua língua; isso eleva o status de uma língua considerada minoritária. A fala acima revela

também a necessidade urgente de se implementar nas comunidades apurinã um ensino mais voltado à cultura e à língua desse povo, isto porque atualmente ocorre uma educação que em nada se diferencia das praticadas em comunidades ribeirinhas não indígenas. Contudo, para os apurinã, até o momento, um ensino bilíngue, que dê foco às duas culturas, só é possível mediante materiais didáticos que contemplem assuntos de ambas as línguas e culturas.

Os materiais didáticos em Apurinã, inclusive aquele descrito abaixo, são de cunho alfabetizador, e possuem limitações e lacunas. Entretanto, este material, bem como os outros materiais didáticos (dicionário, livro do professor), são uma maneira de mostrar aos Apurinã que a língua deles é importante, rica e eficiente também na escrita, e que o uso e ensino do português não precisa e nem deve anular a língua apurinã.

Evidentemente, o trabalho de construção de materiais didático-pedagógicos voltados para uma língua como o apurinã é longo e precisa passar por revisões e testes antes de poder contribuir para o alcance dos objetivos de manutenção e revitalização de uma cultura, de uma língua. Além disso, deve haver também uma conjunção de fatores, tais como: políticas públicas adequadas à realidade dos povos indígenas no Brasil, já que a educação bilíngue institucional é um fator crucial a esse processo; comprometimento dos grupos indígenas em revitalizar, no caso os Apurinã, por meio de atividades diárias e corriqueiras, suas práticas culturais e “linguageiras”, pois o uso da língua no seio familiar é considerado o ponto mais importante e determinante nessa busca; e produção cultural nas línguas minoritárias, como a literatura escrita, o uso da língua no canto nas festas, nos rituais e nas festividades religiosas.

Portanto, como as práticas de ensino-aprendizagem estão ainda muito atreladas às práticas diárias, deve haver sempre sugestões no material didático orientando o professor para tornar esse processo mais vivo e próximo das outras práticas de ensino-aprendizagem, ou seja, que o ensino-aprendizagem da língua seja natural e constante e que não seja uma tarefa de responsabilidade única e exclusiva da escola.

4.1.2. O corpus

A seleção de um corpus adequado também é mais um ponto chave para o sucesso da busca em se manter e revitalizar uma língua. A seguir, há uma abordagem de alguns dos fatores diretamente atrelados a essa escolha.

4.1.2.1. A escolha do alfabeto

A escrita apurinã é baseada em um sistema alfabético, segundo Facundes (2002), essa escolha foi feita em virtude da língua portuguesa, que é falada e até escrita por muitos apurinã, possuir uma representação gráfica alfabética. Então, segundo esse autor, se membros da comunidade-alvo já foram alfabetizados em português, a elaboração de uma ortografia da língua-alvo assemelhada ao português certamente facilitará a alfabetização em apurinã e poupará esforços dos alunos em aprender concomitantemente ou em momentos diferentes escritas completamente diferentes.

Como vimos no capítulo anterior (3.5), o alfabeto apurinã se baseia na fonologia da língua, utilizando uma representação biunívoca: um fonema-um grafema. Os grafemas usados são aqueles usados de forma, em geral, biunivocamente em Português; do contrário, faz-se uso de símbolos do IPA mais acessíveis por meio dos teclados de computadores. Exceções à bi-univocidade são as variantes condicionadas pela fonologia não automática (isto é, processos fonológicos condicionados por ambientes gramaticais), em que as formas fonológicas superficiais (os morfofonemas) são representadas (3.3). Essa decisão fundamenta-se na teoria fonológica, segundo a qual o processamento cognitivo de variações fonológicas condicionadas por ambientes não fonológicos é mais complexo e, portanto, mais demorado do que aqueles pertinentes à fonologia automática.

O único diacrítico usado é o til, o qual marca o contraste nasal nas vogais (3.5.1-3.5.2); diferentemente do Português (que também faz uso de consoantes para grafar vogais nasais, ex. “canto”, “ombro” etc.). Naturalmente, o uso generalizado do til facilita a aprendizagem da escrita. Por outro lado, ele também cria a inconveniência ao digitar-se dados da língua no computador, visto que mesmo nos teclados atuais de computadores o acesso ao til sobre “e”, “i”, “u” e “y” não é facilitado. No futuro, caberá aos apurinã decidir se devem simplificar mais o sistema de escrita de modo a torná-lo de uso mais prático. A razão de não se usar consoantes nasais, como ocorre em Português, deve-se à frequente ocorrência de vogais em posições adjacentes nas palavras (ex. awãã ‘nome de pajé’, axipityãre ‘ser estreito’, katxiũãry ‘manipuera’ etc.), cuja grafia seria repleta de ambiguidades se vogais nasais fossem marcadas por consoantes nasais (ex. awanain ‘nome de pajé’, axipitynare ‘ser estreito’, katxinunanry ‘manipuera’ etc.).

O acento não é usado para distinguir significados na língua e segue um padrão paroxítono, apenas quebrado quando a última sílaba na palavra contém um ditongo ou uma vogal nasal (ex. ‘tsumy ‘minhoca’, tsumy’ã, ‘Rio Tumiã (rio da minhoca)’, ki’kiu ‘roçado’etc.), casos em que a sílaba recai na última sílaba. Dada essa predizibilidade da posição do acento na palavra, ele não é representado na grafia da língua.

4.1.2.2. Apurinã: L1 ou L2

Considerar o status da língua apurinã para os próprios Apurinã e como esse status muda de comunidade para comunidade implicará, entre outras coisas, a escolha de um corpus mais adequado aos diferentes contextos de uso ou status que a língua apurinã assume entre as diferentes comunidades.

Como antecipamos em 4.1.1.1 ao tratarmos da questão da aquisição da escrita, se a comunidade tem o apurinã como L1, falada fluentemente por eles, é mais funcional apresentar-lhes um material didático que vise ao ensino da modalidade escrita apresentando não apenas o sistema de escrita apropriado à língua, mas também estimulando a construção de uma metalinguagem própria para falar-se da língua, sem a necessidade de recorrer a terminologia do português.

Contudo, se a comunidade em questão for a de um grupo de pessoas que já usa apenas a língua portuguesa em detrimento da língua apurinã, é mais adequado preparar um material com um corpus, que em vez de apenas ensinar o sistema de escrita apurinã, apresentasse um corpus no qual as interações do cotidiano dessas pessoas em língua apurinã fossem contempladas, não apenas como uma tradução, mas como essas relações de interação podem sofrer modificações dependendo do contexto, ou seja, a variação de escolhas lexicais, por exemplo, podem ocorrer de maneira distinta entre pessoas dependendo do sexo, da idade e das funções sociais dos indivíduos.

4.1.2.3. Faixa-etária

Em relação à faixa-etária, o corpus deverá sofrer modificações a depender da idade média dos alunos de cada turma. É relevante, por exemplo, escolher textos que abordem situações ou realidades vividas por cada grupo etário. Um texto que trate, por exemplo, de relacionamento entre um homem e uma mulher na comunidade apurinã pode se tornar desinteressante e até complicado de ser entendido por um grupo de crianças. Portanto, um material didático tanto para o ensino da língua apurinã como primeira língua ou como segunda língua ou como língua estrangeira deve ser elaborado a partir de considerações também sobre a faixa-etária daqueles para quem o livro for destinado.

4.1.2.4. Especificidades culturais: adequação do corpus

No subtópicos 4.1.1.3, foi explanado sobre o modo pelo qual o conhecimento cultural e linguístico são repassados de pai para filho. Em relação, ao corpus é importante ter ciência do fator cultural, haja vista que os temas tratados e apresentados em um livro didático não podem ser descontextualizados das práticas culturais dos alunos. Isso quer dizer que um texto só fará sentido e será interessante de ser estudado ou lido se este tratar sobre assuntos que pertençam à realidade dos apurinã. Além disso, muitas palavras ou expressões podem não ser passíveis de tradução, pois não existem na língua apurinã, nem mesmo como estrangeirismo. Para tanto, então, um corpus devidamente contextualizado às práticas sociais desse povo deve ser cuidadosamente elaborado e aplicado em materiais de ensino/aprendizagem. O objetivo é de que essa seleção possa ser realizada pelos próprios índios.

4.1.3. O status da língua apurinã: implicações políticas

Como já se apresentou acima, a língua apurinã possui um status que pode variar de uma comunidade para outra e esse status tem sofrido mudanças de maneira muito veloz. Atualmente, é evidente que a língua apurinã, aliás, como todas as línguas indígenas no Brasil, possui um status de língua minoritária e de pouco ou nenhum prestígio social, pois é a língua de uma minoria que também não possui prestígio, pelo contrário, é uma minoria que sofre há muito com preconceito e discriminação, como foi visto no capítulo dois. A língua é, assim, considerada por muitos, inclusive apurinã, como “gíria”, ou seja, língua inferior e feia, e que por isso deve ser esquecida e substituída pelo português, como mostra o depoimento de um apurinã que diz que quando jovem não falava a língua porque não tinha com quem falar, haja

vista que a sua própria mãe não queria mais se comunicar em apurinã, uma vez que ela considerava a língua uma gíria:

é a gente falamos... mas teve um tempo que a gente se afastamos... deixamos um pouco né... porque houve um tempo que nós nos afastamos da aldeia... ficamos na sociedade envolvente... e aí a gente não se comunicava... é eu não tinha com quem falar... a minha mãe falava e...mas aí ela ficava tímida no meio de outras pessoas que não falavam... até porque eles chamavam de gíria e... aí a gente ficava todo tímido pra falar. (ANEXO 2)

Um material didático que vise à escrita ou à divulgação desta entre os apurinã, neste contexto em que muitos ainda consideram a sua língua como inadequada e/ou imprópria para ser utilizada em público, é extremamente importante. Os resultados desse tipo de trabalho já pode ser sentido ainda que de maneira muito localizada e descontínua.

Um dos líderes apurinã, o mesmo que diz que quando jovem não tinha com quem falar em apurinã, implementou em 2008 um projeto que objetivava alfabetizar em língua apurinã índios que moravam na cidade de Lábrea. Segundo o relato do professor, o ensino da língua, ou melhor, da escrita, mudou a relação que seus alunos estabeleciam com a língua apurinã. Estes que outrora não falavam a língua porque tinham vergonha, passaram a falar a língua em via pública sem se preocupar com o que as pessoas estavam pensando sobre suas atitudes.

é aquilo que eu falei antes é a timidez é um:: uma doença que prejudica muito devido ao preconceito a discriminação... muitos eram tímidos pra falar... sabendo falar.. ainda hoje na minha comunidade é a gente começa a falar na língua e a pessoa sabe falar na língua mas parece que tem uma coisa que parece que segura ele pra abrir a boca pra falar...entendeu... eu acho que seja timidez e assim:: através da aula do ano passado muita gente já soltando parece que uma coisa que era abrochada começou a desabrochar... entendeu... porque a gente começou a se comunicar na via pública conversando com um e com outro e:: eu acredito que foi muito bom devido a aula né. (ANEXO 2)

Esse tipo de experiência nos mostra como o ensino da língua pode se refletir de forma positiva nas atitudes de índios que são totalmente tímidos para falar em apurinã e também como é possível ainda fazer o caminho de volta, ou seja, resgatar o status da língua apurinã

como primeira língua. Portanto, o planejamento linguístico deve ser feito com vistas à valorização e revitalização da língua e da cultura apurinã.

Diante da relevância do material didático dentro do contexto cultural e linguístico em que estão inseridos os Apurinã, a seguir apresentar-se-á uma análise do livro “Escrevendo em apurinã”, bem como dos resultados dos testes realizados em comunidades apurinã com esse material, como tentativa de encontrar e corrigir os problemas mais graves do material didático, já que um dos objetivos desde o início do trabalho era entender como produzir materiais didáticos de fácil utilização e compreensão pelos professores apurinã.

4.2. Descrição do Livro sobre a Escrita Apurinã

Com base nas informações discutidas até aqui, far-se-á nesta seção a apresentação e análise do livro didático “Escrevendo em apurinã” bem como os resultados dos cursos que foram ministrados aos professores sobre o sistema de escrita da língua apurinã e de como esse sistema é apresentado no livro em questão.

4.2.1. Apresentação de material de ensino às comunidades apurinã

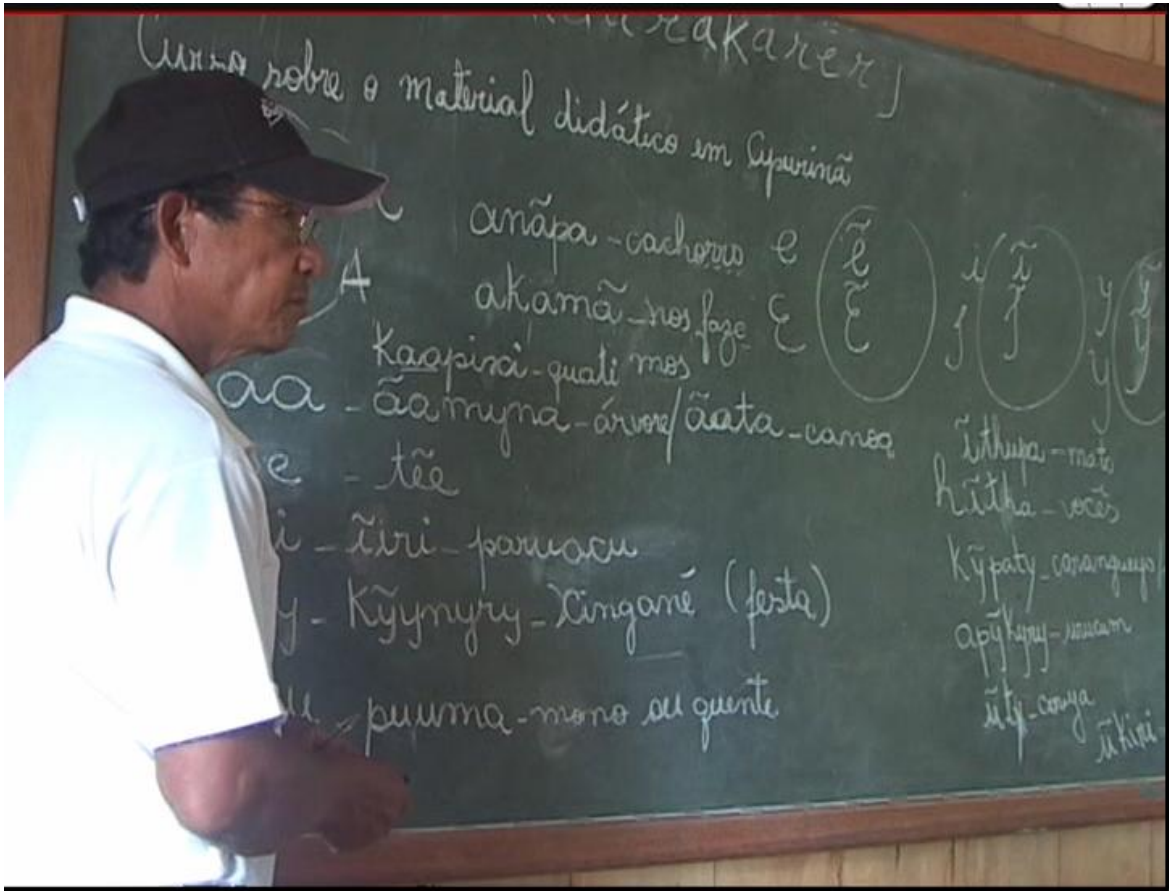
O livro “Escrevendo em Apurinã” foi elaborado com o objetivo de facilitar o ensino da escrita da língua apurinã, tendo-se em vista que ainda não existia nenhum material de ensino da escrita da língua nativa desse povo com exercícios e orientações, ainda que muito gerais, ao professor de como proceder em suas aulas para execução de cada lição.

A primeira versão desse material foi feita nos meses de agosto e setembro de 2006, em um trabalho intenso e muito produtivo. Raimundo Nonato participou efetivamente de todo processo de elaboração, fornecendo dados como textos, frases e palavras-chave que melhor se

adequassem à letra estudada em cada lição. Além disso, ele fazia a correção ortográfica e a tradução do apurinã para o português e vice-versa. Também foram utilizados os dados de outro material de ensino, que fora elaborado pelo Dr. Sidney Facundes, cuja finalidade era apresentar todo o sistema de escrita da língua apurinã de forma bastante didática.

“Escrevendo em Apurinã” foi testado em duas comunidades. O primeiro teste teve lugar na aldeia do Japiim, onde estavam presentes principalmente os moradores daquela localidade. O curso durou cinco dias e os encontros aconteciam pela manhã e pela tarde, onde víamos cada lição da cartilha, ao mesmo tempo em que se apresentava o sistema de escrita da língua apurinã também se explicava como cada lição estava organizada. Durante o curso foi proposto que cada um deles escolhesse uma lição e preparasse uma aula a qual seria ministrada no último dia de curso. A maioria dos participantes apresentou a sua aula. O interessante dessa experiência foi o fato de eles terem se envolvido no processo de ensino e aprendizagem do alfabeto como também o fato de terem realizado pesquisa para ministrar a aula, como por exemplo, investigar a pronúncia correta das palavras e seus significados com os mais velhos moradores daquela aldeia, já que nem todos eram falantes fluentes.

Figura 02: Curso sobre o material didático “Escrevendo Apurinã”



Fonte: DVD Curso para professores apurinã/ Aldeia Nova Esperança II, 2009.

Esse momento do curso, que ocorreu em 2009, retrata uma situação muito comum nos encontros, tanto o que ocorreu na aldeia do Japiim quanto o que ocorreu na aldeia de Nova Esperança: a participação constante do apurinã Norá para explicar conteúdos relacionados à variação lingüística que existe entre as diferentes comunidades apurinã e como representar esse fenômeno na escrita.

Já o segundo teste ocorreu na comunidade de Nova Esperança II. Lá estavam presentes caciques e professores representantes de quatro aldeias das proximidades. O curso durou três dias, com encontros apenas pela manhã. A metodologia empregada visava também apresentar o sistema de escrita ao mesmo tempo em que se mostrava como utilizar o material didático. Como o tempo deste curso foi menor que o do anterior, não foi possível para os professores

que participavam do curso apresentar uma aula como resultado do curso. Contudo as interações e contribuições feitas pelos professores e lideranças foram bem mais frequentes e pertinentes. Exemplos disso incluem o questionamento sobre a necessidade da letra “y” compor o sistema de escrita apurinã, ou a percepção de que em algumas comunidades não existe variação entre [p] e [b], [k] e [g], ou ainda, quando um dos professores percebeu a necessidade de existir um material que tratasse sobre a morfologia e a sintaxe da língua apurinã, que segundo a observação do próprio professor, são bem diferentes do português. Outro aspecto diferente neste segundo curso diz respeito à participação de mais professores e lideranças; em virtude disso, foi possível notar um maior comprometimento por parte deles em repassar as informações a outros professores e de aplicar esses novos conhecimentos em suas salas de aula ao destinar aulas durante a semana para a alfabetização em língua apurinã também. É o que podemos confirmar no depoimento de um dos professores:

eu acho que vai sim... era aquela questão do p e b né? ... eles sempre tiveram essa dúvida... mas agora vai dar de dizer pra eles que... fala b mas escreve com p... a pronuncia é b né? a É.... porque por exemplo no nosso caso ter esse material.... porque a gente já conhece as letras a gente vai alfabetizar desde as vogais começar de vagarzinho por ali... porque ninguém tem:... por exemplo nós não sabíamos a gente vai ser alfabetizado agora então com esse material que tão fazendo vai dar melhor.

Esses dois encontros foram fundamentais para a verificação das limitações mais latentes desse material e para possibilitar a busca de uma adequação da cartilha ao contexto educacional das comunidades apurinã.

Figura 03: Curso sobre o material didático “Escrevendo Apurinã”



Fonte: DVD Curso para professores apurinã/ Aldeia Nova Esperança II, 2009.

A imagem retrata um momento do curso em que se assiste a um filme sobre a festa do Xingané, o qual foi disponibilizado pelo líder daquela comunidade. O filme foi produzido pela FUNAI com os Apurinã da Boca do Acre.

4.2.2. Descrição do material didático “Escrevendo em apurinã”

O material “Escrevendo em apurinã” está dividido em dezesseis lições. A primeira lição apresenta as vogais curtas, longas e nasais além dos glides. Para tanto ela foi dividida em oito seções. As cinco primeiras apresentam as vogais curtas “a, e, i, y, u”; a sexta seção trata das vogais nasais; na seção seguinte, as vogais longas orais e nasais; e na última parte dessa lição, apresentam-se os glides. Com as vogais já tendo sido trabalhadas, nas lições seguintes apresentam-se as consoantes, dando destaque às palavras formadas somente com as

consoantes já conhecidas e as vogais. No caso da segunda lição, onde se apresenta a consoante “k”, exploram-se nos exercícios apenas palavras e frases formados com a letra “k” e as vogais. Os exemplos abaixo destacam a primeira seção da lição de número 1, onde se apresenta a vogal “a”, e também a segunda lição, que apresenta a letra “k”.

Nestes espaços, são apresentadas algumas sugestões aos professores de como desenvolver as atividades propostas nas lições e esclarecimentos sobre a ortografia apurinã.

Figura 04: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 01.

LIÇÃO 1

AS VOGAIS

1 PARTE - VOGAL 'A'

Kityã ithupa tata napakasaky, kasurury apytepuwa arytanu. Nukapary ywa. Nymyperu tata katary xapuãkata uwanary. Atha tximape kumyry kata.

. Ontem, quando eu fui buscar umari no mato, surucucu quase me pega. Eu a matei. Eu trouxe só um paneiro cheio de umaris. Ela, nós comemos com beiju

1-Agora vamos destacar algumas palavras do texto lido que possuem a letra **a**.

tata - napakasaky - arytanu – ywa - katary - uwanany - atha - kata

Iũkatsupary Apaiaũkiku.....

2

Professor, inicie a aula falando sobre a escrita, dizendo que esta é uma representação aproximada da fala. Lembrando que muitas línguas possuem sistemas de escrita, os quais são ensinados, na maioria das vezes, na escola aos falantes nativos. Esclareça aos alunos que este material tem por objetivo ensinar o sistema de escrita da Língua Apurinã.

Professor, leia o texto para os alunos e pergunte se eles já passaram por uma situação parecida. Dê tempo para que eles possam contar as experiências deles. Depois peça para eles representarem o texto fazendo um desenho colorido no caderno.

Professor fale para os alunos que nesta lição eles aprenderão as vogais da língua apurinã. Na primeira parte será trabalhada a vogal **A**, escreva esta letra no quadro: 'a'. Mostre aos alunos e faça-os repetirem o som da letra. Agora, volte ao texto e dê destaque às palavras com a vogal 'a', para que eles possam perceber esta letra e o seu som dentro da palavra. Se for possível associe o som da letra "a" ao som produzido por algum animal. Use esta idéia de associar os sons quando for ensinar as outras letras.

professor copie estas palavras no quadro para que os alunos identifiquem a letra 'a'. Peça para eles irem ao quadro e circulem a letra que você está

Fonte: Material didático “Escrevendo em Apurinã”, caderno de anexo.

A seguir, reproduz-se um trecho da segunda lição

Figura 05: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 02.

LICÃO 2

kiripa akama katana? Kumyry amapuruka katarukyry akamini
ikapane kuna awaika kata

O que vamos fazer amanhã? Arrancar mandioca para fazer farinha, porque não tem mais farinha.

1- Faça desenhos de várias coisas que podem ser preparadas usando-se mandioca:

Iūkatsupary Apaiaūkiku.....

Professor, se desejar inicie essa aula levando os alunos a uma casa de forno. Lá você pode trabalhar a partir das palavras relacionadas àquele contexto, você pode inclusive escrever essas palavras no chão para que os alunos visualizem a escrita. Em seguida, leia este texto para os alunos, se eles já forem falantes fluentes, não faça a tradução. Faça perguntas, comentários sobre o texto.

Professor, leia este texto para os alunos, se eles já forem falantes fluente, não faça a tradução. Faça perguntas, comentários sobre o texto.

Depois de os alunos concluírem, escreva no quadro em apurinã o nome de alguns ou de todos os objetos desenhados.

Professor, a partir desta lição, serão introduzidas as consoantes, que vão se unir às vogais para formar mais palavras. Escreva a consoante **K** no quadro, diga o nome dela. Depois junta-a com as vogais e leia uma a uma de maneira que os alunos

A segunda lição inicia explorando o texto, que fala de uma atividade bastante comum nas aldeias apurinã. Esse tema proporciona ao professor trabalhar com palavras que se refiram a esse contexto. Nos quadros de sugestões, é pedido ao professor para explorar essa relação e contextualização. E se for possível iniciar essa aula na casa de farinha.

Figura 06: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 02.

K – k

KATATY NYTYKA - *Eu vi a borboleta/ Eu deixei a borboleta*

KATATY - *borboleta*
Kataty

Agora leia estas frases para a turma, dando destaque ao K.

2- Agora copie a letra K junto com as vogais:

Ka **Ke** **Ki** **Ky** **Ku**

_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____

Depois que os alunos terminarem de copiar, peça para ler a família do K.

Fonte: Material didático “Escrevendo em Apurinã”, caderno de anexo

Figura 07: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 02.

2- Associe as letras e forme a família do K:

<i>k</i>	<i>a</i>	_____	_____	_____
	<i>e</i>	_____	_____	_____
	<i>y</i>	_____	_____	_____
	<i>ĩ</i>	_____	_____	_____
	<i>u</i>	_____	_____	_____
<i>k</i>	<i>ã</i>	_____	_____	_____
	<i>e</i>	_____	_____	_____
	<i>ÿ</i>	_____	_____	_____
	<i>ĩ</i>	_____	_____	_____
	<i>u</i>	_____	_____	_____

Essa é a continuação da lição do “k”, onde o aluno fará exercícios de grafia da letra “k” e de palavras formadas com essa letra e mais as vogais, além dos exercícios de leitura e de tradução, a depender da turma que são apresentados na próxima página.

Figura 08: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 02

3- Destaque no quadrinho a família do K: —

Leia as palavras para os alunos e em seguida eles devem destacar a família do K, como está feito no primeiro exemplo.

<i>kataty</i>	<i>borboleta</i>	<i>Ka</i>
<i>ereka</i>	<i>é bom</i>	
<i>ytaka</i>	<i>colocou</i>	
<i>akiritha</i>	<i>ele gritou/chamou</i>	
<i>ikirita</i>	<i>nariz</i>	
<i>apuka</i>	<i>ele chegou</i>	
<i>uwãpupeka</i>	<i>ela chegou</i>	
<i>uwãpupeka</i>	<i>ela chegou</i>	

<i>uka</i>	<i>matou/jogar</i>	
<i>takataka</i>	<i>nambuzinho preto</i>	
<i>apukape</i>	<i>chegou</i>	
<i>apukapeka</i>	<i>ele já chegou</i>	
<i>kekutxi</i>	<i>rede</i>	
<i>kỹpaty</i>	<i>caranguejo</i>	
<i>yky</i>	<i>semente</i>	
<i>kyky</i>	<i>homem</i>	

4- Copie do texto, lido no início da lição, as palavras que possuem a letra k:

5- Agora leia as palavras abaixo e diga o que significam:

kyky

yky

uka

A leitura deve ser feita de um por um.

Iūkatsupary Apaiaūkiku..... 21

Fonte: Material didático “Escrevendo em Apurinã”, caderno de anexo

O livro apresenta exercícios variados e com objetivos específicos. A lição 1, exemplificada acima, possui na sua introdução um texto que deve ser lido e comentado pelo professor com a turma. Abaixo do texto, existe um exercício que visa explorar a leitura das palavras que contêm a letra “a”. O professor deve ler dando ênfase a este fonema, em seguida deve reproduzir a letra “a” e escrevê-la no quadro, a fim de que os alunos comecem a estabelecer a relação entre som e letra. Nas palavras retiradas do texto, a letra “a” está destacada com o objetivo de chamar a atenção do aluno. Esse trabalho deve ser mais demorado com alunos que ainda não possuem nenhuma familiaridade com o sistema ortográfico do português.

Figura 09: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 01.

1-Agora vamos destacar algumas palavras do texto lido que possuem a letra a.

tata - napakasky - arytanu - ywa - katary - uwanany - atha - kata

professor copie estas palavras no quadro, para que os alunos identifiquem a letra 'a'. Peça para eles irem ao quadro e circulem a letra que você está

experiente em questoes. Depois peça para eles representarem o texto fazendo um desenho colorido no caderno.

Professor fale para os alunos que nesta lição eles aprenderão as vogais da língua apurinã. Na primeira parte será trabalhada a vogal A, escreva esta letra no quadro: 'a'. Mostre aos alunos e façam os repetirem o som da letra. Agora, volte ao texto e dê destaque às palavras com a vogal 'a', para que eles possam perceber esta letra e o seu som dentro da palavra. Se for possível associe o som da letra "a" ao som produzido por algum animal. Use esta idéia de associar os sons quando for ensinar as outras letras.

Iũkatsupary Apaiaũkiku..... 2

Fonte: Material didático “Escrevendo em Apurinã”, caderno de anexo

Já o exercício de número dois dessa lição apresenta uma palavra chave para apresentação da vogal “a”. Esta palavra deve ser lida várias vezes dando-se bastante ênfase à vogal. As palavras-chaves de cada lição foram escolhidas considerando-se o aspecto semântico, no caso de “TATA” é uma palavra que dá nome a uma fruta, portanto, representa algo concreto e de fácil correspondência, além disso possibilita ao

professor representá-la por meio de desenho ou até mesmo usar a própria fruta em sala de aula nessa lição. Este exercício visa também apresentar as diferentes formas de representar a letra “a”.

Figura 10: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 01.

2-Vamos aprender diferentes maneiras de escrever a letra A:

A - TATA
a - tata

A - TATA
a - tata

Professor, copie no quadro todas estas várias formas de escrever a letra A, explicando que as duas primeiras são de imprensa, encontradas mais em livros, revistas e jornais, e que as duas últimas são formas cursivas, ou seja, escritas a mão. Leve para sala de aula jornais ou revistas para que os alunos reconheçam os tipos de letra. Você pode fazer no caderno uma atividade de recorte separando essas tipos de letra.

Fonte: Material didático “Escrevendo em Apurinã”, caderno de anexo

Ainda nessa lição do “a”, há um terceiro exercício que objetiva desenvolver a coordenação motora dos alunos, ou seja, a caligrafia, aprendendo a tracejar a letrinha “a”. Esse tipo de exercício está presente em cada lição ao se apresentar uma nova letra.

Figura 11: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 01.

3-Agora, é a sua vez escrever:

A _____

a _____

Fonte: Material didático “Escrevendo em Apurinã”, caderno de anexo

O Exercício de número quatro propõe uma volta ao texto, que visa averiguar se de fato o aluno assimilou a letra “a” e se já consegue identificá-la no texto.

Figura 12: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 01.

4- Circule no texto em apurinã todas as palavras que possuem a letra A:

Fonte: Material didático “Escrevendo em Apurinã”, caderno de anexo

O último exercício tem por finalidade propor uma atividade mais lúdica e divertida ao aluno.

Figura 13: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 01.

5- Escreva **tata** e represente o seu significado por meio de um desenho:

Iūkatsupary Apaiaükiku..... 3

Fonte: Material didático “Escrevendo em Apurinã”, caderno de anexo

Há exercícios a partir da lição três que apresentam propostas de leitura a serem realizadas pelo próprio aluno, haja vista que todas as palavras selecionadas para este exercício apresentam apenas as letras ensinadas até esta lição. Esse é um critério adotado em todos os exercícios de leitura propostos no livro. No exemplo abaixo, além de ler, o aluno deve destacar a letra foco da lição.

Figura 14: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 03.

2- Agora copie a letra **p** junto das vogais. Capriche na letra!

pa **pe** **pi** **py** **pu**

3- Vamos ler as palavras abaixo destacar a família do **P** e aprender o que significam:

<i>apa</i>	<i>buscar</i>	
<i>papa</i>	<i>buscar</i>	
<i>Pupÿkary</i>	<i>índio</i>	
<i>upu</i>	<i>morotó</i>	
<i>apupe</i>	<i>chegou</i>	
<i>apukape</i>	<i>chegou</i>	
<i>apukapeka</i>	<i>ele já chegou</i>	
<i>kÿpaty</i>	<i>caranguejo</i>	
<i>apuka</i>	<i>ele chegou</i>	

Professor, se os alunos já souberem ler em português, peça para eles lerem o significado. Por outro lado, se houver alunos que falam apurinã, peça a eles para falarem o significado das palavras para toda turma ouvir.

Iūkatsupary Apaiaükiku..... 4

Fonte: Material didático “Escrevendo em Apurinã”, caderno de anexo

Outro tipo de exercício é a produção de frases, atividade que requer mais do que um conhecimento da escrita apurinã, requer também conhecimento do significado das palavras e de como organizá-las em sentenças da língua apurinã não somente por parte do aluno, mas principalmente por parte do professor, que se não souber como fazê-lo deverá pesquisar com falantes fluentes. Certamente esse tipo de exercício será mais facilmente realizado por falantes fluentes do apurinã, ainda que estes não possuam um conhecimento do sistema ortográfico completo. Alunos que já sabem ler e escrever em português e em apurinã, mas não são falantes fluentes em apurinã, terão um bom desempenho na leitura das palavras do quadro e provavelmente apresentarão maior dificuldade em construir os enunciados.

Figura 15: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 12.

2- Elabore três frases utilizando as palavras do quadro a seguir:

<i>ititi</i>	<i>etamata</i>	<i>hãty</i>	<i>hĩty</i>	<i>ĩthupa</i>
<i>papary</i>	<i>sytu</i>	<i>nysa</i>	<i>hẽtamataary</i>	<i>kema</i>

1- _____

2- _____

3- _____

Fonte: Material didático “Escrevendo em Apurinã”, caderno de anexo

Outro fator importante de se observar quanto aos exercícios propostos no livro didático é a progressão do grau de dificuldade que eles apresentam. Observemos os exemplos a seguir.

Figura 16: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 02.

2- Associe as letras e forme a família do K:

<i>k</i>	<i>a</i>	_____	_____	_____
	<i>e</i>	_____	_____	_____
	<i>y</i>	_____	_____	_____
	<i>i</i>	_____	_____	_____
	<i>u</i>	_____	_____	_____
<i>k</i>	<i>ã</i>	_____	_____	_____
	<i>e</i>	_____	_____	_____
	<i>ÿ</i>	_____	_____	_____
	<i>ĩ</i>	_____	_____	_____
	<i>u</i>	_____	_____	_____

Fonte: Material didático “Escrevendo em Apurinã”, caderno de anexo

Figura 17: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 07.

Junte as sílabas e forme palavras:

nu — **ta** _____

 — **taKata** _____

 — **Kary** _____

na — **nu** _____

 — **mary** _____

 — **maryte** _____

ny — **tyka** _____

 — **tapike** _____

 — **kanuke** _____

 — **taka** _____

Depois que os alunos formarem as palavras, peça a eles lerem em voz alta para toda a classe ouvir.

Fonte: Material didático “Escrevendo em Apurinã”, caderno de anexo.

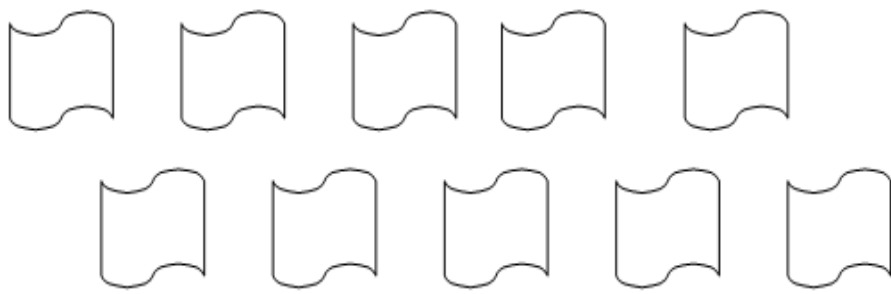
No primeiro exercício, o aluno deverá apenas fazer associações entre consoante e vogal para formar, assim, as possíveis combinações dessa consoante com as vogais. Já no segundo exercício, há uma associação mais complexa, pois o aluno deve relacionar sílabas a fim de formar palavras.

Outro exemplo dessa dificuldade progressiva são os exercícios de ditado. No primeiro exemplo abaixo, tem-se um ditado de letra, no segundo de palavras e no terceiro de frases.

Figura 18: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 01.

4- Copie as vogais que o professor vai ditar. Fique atento, observando se o som é oral ou nasal:

Sugestão para o ditado: ï, a,
û, â, e, õ; i, y, ê, u.



Fonte: Material didático “Escrevendo em Apurinã”, caderno de anexo.

Figura 19: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 07.

3- Escreva as palavras que o professor vai ditar: _____

Depois que os alunos formarem as palavras peça para eles lerem em voz alta para toda a classe ouvir.

1- <i>nytyka</i>	6- <i>nutakata</i>
2- <i>nuta</i>	7- <i>namary</i>
3- <i>nutakata</i>	8- <i>nytapike</i>
4- <i>yny</i>	9- <i>netamataru</i>
5- <i>nykaka</i>	10- <i>nanu</i>

Fonte: Material didático “Escrevendo em Apurinã”, caderno de anexo

Figura 20: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 10.

3- Agora escreva um pequeno texto que o professor vai ditar:	Professor, o texto que você vai ditar está escrito de vermelho.
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	

Fonte: Material didático “Escrevendo em Apurinã”, caderno de anexo.

Outros exercícios que também merecem ser mencionado são aqueles que estabelecem uma relação entre a língua portuguesa e a língua apurinã. Exercícios desse tipo foram colocados em primeiro lugar para tentar suprir minimamente a falta de um material de ensino de língua estrangeira aos indivíduos que não falam ou falam muito pouco a língua; em segundo, porque esta relação está presente no dia-a-dia deles e, portanto, seria estranho que não estivesse na escola. O exercício abaixo, por exemplo, pede aos alunos que leiam as frases e em seguida escrevam o que elas significam em português, caso o aluno não saiba escrever em português, ele poderá apenas dizer em voz alta o significado:

Figura 21: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 10.

1- Leia as frases abaixo e escreva o significado em português: _____		Faça a leitura com cada aluno. Se os alunos não souberem escrever em português, não precisa escrever o significado, peça aos alunos que apenas falem, copie no quadro e peça para os alunos copiarem do quadro.
<i>Sytu etamataru musa</i>	<u>A mulher está vendo coruja</u>	
<i>Sytu etamataru</i>	<u>A mulher está vendo ela.</u>	
<i>Kiripa etamataru musa?</i>	<u>Quem está vendo a coruja?</u>	
<i>Kiripa etamataru?</i>	<u>Quem está vendo ela?</u>	
<i>Sytura etamataru musa</i>	<u>É a mulher que está vendo a coruja</u>	

Fonte: Material didático “Escrevendo em Apurinã”, caderno de anexo

4.2.3. Descrição do processo de produção de “Escrevendo em Apurinã”

O processo de elaboração do material didático “Escrevendo em Apurinã” foi particularmente complicado na fase inicial do trabalho, antes da primeira visita a uma comunidade apurinã, e pela necessidade de basear-se em dados de fontes secundárias. Além disso, havia as limitações de conhecimento relacionadas aos aspectos metodológicos mais adequados à produção de um material que visa à alfabetização em apurinã: ou seja, deve-se iniciar as lições com textos e a partir desses textos explorar uma letra, ou será melhor deixar os textos para um material mais completo que apresente mais resultados fonológicos e sintáticos, por exemplo? Havia e ainda há uma enorme carência de uma literatura em linguística e ensino-aprendizagem baseada em experiências concretas que não se restrinjam às línguas já com tradição escrita estabelecida, pois o que se encontra nas publicações tende a se basear em especulações

teóricas sem base empírica, ou apresenta uma base empírica muito distante da realidade sócio-cultural das sociedades ágrafas da Amazônia brasileira. Foi com essas dificuldades iniciais que se iniciou a produção da primeira versão do material didático.

A elaboração de “Escrevendo em Apurinã” foi iniciada com o fim de apresentar de maneira didática o sistema ortográfico adotado para a língua apurinã e diante do testemunho dos professores apurinã sobre as dificuldades encontradas em utilizar os materiais anteriores. A fim de suprir essas necessidades, buscou-se preparar um material claro, não muito extenso e com orientações para o professor, como é possível verificar no material em excertos acima, onde há várias orientações ao professor de como trabalhar o texto e os demais exercícios. Além dessa preocupação, ainda havia outras que eram extremamente importantes, como, por exemplo, fazer um material que apresentasse textos tratando de assuntos relacionados à realidade cultural dos Apurinã. Abaixo são enumeradas algumas das intenções propostas para a cartilha e as dificuldades que surgiram no decorrer desse trabalho:

a. Elaborar material adequado às relações sócio-culturais dos Apurinã.

Sobre esse aspecto tentou-se fazer a adequação por meio das orientações aos professores, as quais têm por objetivo incentivar o professor a ressaltar em suas aulas a cultura e língua apurinã. Outra forma de contextualizar o ensino ocorre por meio dos textos que tratam de atividades realizadas pelos apurinã em suas comunidades.

Ex: Comentário extraído da introdução da lição 2. O primeiro comentário é reproduzido abaixo para uma melhor visualização.

Figura 22: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 02.

LICÃO 2	Professor, se desejar inicie essa aula levando os alunos a uma casa de forno. Lá você pode trabalhar a partir das palavras relacionadas àquele contexto, você pode inclusive escrever essas palavras no chão para que os alunos visualizem a escrita. Em seguida, leia este texto para os alunos, se eles já forem falantes fluentes, não faça a tradução. Faça perguntas, comentários sobre o texto.
<i>kiripa akama katana? Kumyry amapuruka katarukyry akamini</i>	Professor, leia este texto para os alunos, se eles já forem falantes fluentes, não faça a tradução. Faça perguntas, comentários sobre o texto.
<i>ikapane kuna awaika katakukyry.</i>	

Professor, se desejar inicie essa aula levando os alunos a uma casa de farinha. Lá você pode trabalhar a partir das palavras relacionadas àquele contexto, você pode inclusive escrever essas palavras no chão para que os alunos visualizem a escrita. Em seguida, leia este texto para os alunos. Se eles já forem falantes fluentes, não faça a tradução. Faça perguntas, comentários sobre o texto.

Fonte: Material didático “Escrevendo em Apurinã”, caderno de anexo.

b. *Preparar um material que possa ser usado por grupos etários diferentes.*

Certamente esse objetivo ainda está longe de ser alcançado. O material pode ser usado tanto por adultos como por crianças. Contudo, em busca de adequação mais apropriada às crianças, é importante que esse material ainda passe por uma adaptação que alcance o público infantil. No momento, há duas versões do material, uma direcionada aos alunos, e outra direcionada ao professor.

c. *Selecionar textos produzidos no contexto sócio-cultural apurinã.*

A primeira lição e algumas outras são iniciadas por um texto, que deve ser lido e contextualizado à realidade dos alunos pelo professor, esperando-se que a turma faça comentários e aplicações às suas atividades diárias. É

importante relatar que já houve comentários por parte de professores da área de ensino-aprendizagem da Universidade Federal do Pará sobre as traduções desses textos, observando que elas parecem muito distantes do padrão da língua portuguesa. Contudo preferimos manter a tradução, pois foram feitas e requeridas pelos próprios apurinã. Como se pode observar no exemplo abaixo, extraído da lição 5 que apresenta a letra “r”, há frases escritas em apurinã e logo ao lado encontra-se a tradução dessas frases para o português. De acordo com Facundes²², a conscientização apurinã em relação à importância da norma culta da língua portuguesa é um fenômeno recente que resulta principalmente dos cursos de formação de professores indígenas dos quais os professores das comunidades apurinã participam, assim como da necessidade que eles percebem do domínio dessa norma culta nas interações formais com a sociedade dominante, ou mesmo de seu valor para o acesso a níveis escolares mais elevados na sociedade não-indígena.

²² comunicação pessoal

Figura 23: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 05.

4- Vamos ler as frases e entendê-las:

Nora etapary kuriaty – *Nora está vendo kuriaty cegar*

Kaĩtury irary – *O porco tem corpo*

Erekaru irary - *Queixada é bom*

Nora awapukuta - *O Nora está demorando*

Kiripa apataru tata?- *Quem foi buscar umari?*

Paty aparu tata.- *Papai foi buscar umari.*

Kiripa apataru upu?- *Quem foi buscar moroto?*

Paty aparu upu. - *Papai foi buscar moroto.*

Kiripa apuka?- *Quem chegou?*

Papupeka.- *Tu chegaste.*

Kiripa ukataru takataka?- *Quem matou o nambuzinho preto?*

Paty ukataru takataka.- *Papai matou o nambuzinho preto.*

Iũkatsupary Apaiaũkiku.....

16

Prof., faça a leitura destas frases de forma individual. Em seguida escolha algumas destas frases e escreva-as no quadro, lei-as juntos com os alunos pelo menos duas vezes. Então, peça para os alunos pegarem os cadernos, enquanto você apaga o quadro. Depois dite compassadamente para os alunos as mesmas frases para eles escreverem no caderno. Ao terminar faça a correção de cada caderno e anote as palavras que eles mais erraram e dê um reforço no quadro. Se achar necessário peça para os alunos copiarem no caderno duas ou três vezes a forma correta.

Fonte: Material didático “Escrevendo em Apurinã”, caderno de anexo.

d. Selecionar frases e palavras-chaves que possam ser mais bem exploradas em uma determinada unidade.

No caso da primeira lição, isso é ilustrado pela escolha do nome de uma fruta, que pode inclusive ser trazida para a sala de aula e ser utilizada como um recurso que auxilie no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 24: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 01.

2-Vamos aprender diferentes maneiras de escrever a letra A:

“tatá” significa umari, uma fruta muito comum na região onde os apurinã vivem

A - TATA
a - tata

A - TATA
a - tata

Professor, copie no quadro todas estas várias formas de escrever a letra A, explicando que as duas primeiras são de imprensa, encontradas mais em livros, revistas e jornais, e que as duas últimas são formas cursivas, ou seja, escritas a mão. Leve para sala de aula jornais ou revistas para que os alunos reconheçam os tipos de letra. Você pode fazer no caderno uma atividade de recorte separando esses tipos de letra.

Fonte: Material didático “Escrevendo em Apurinã”, caderno de anexo.

e. Organizar as lições de forma a facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Após algumas reflexões, optou-se por apresentar as vogais e em seguida as consoantes que possibilitaram a formação de mais palavras sem introdução de letras ainda não ensinadas. A motivação por esta opção foi a possibilidade de se formar palavras e frases logo nas primeiras lições. Já na primeira lição das consoantes, por exemplo, foi possível apresentar palavras formadas com a letra “k” e vogais e certamente se o professor pesquisar ainda será possível formar mais palavras. Em cada lição buscou-se, então, apresentar palavras formadas pelas letras já estudadas, como se pode verificar no exercício 3 extraído da lição 3.

Figura 25: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 03.

2- Agora copie a letra **p** junto das vogais. Capriche na letra!

pa **pe** **pi** **py** **pu**

3- Vamos ler as palavras abaixo destacar a família do **P** e aprender o que significam:

<i>apa</i>	<i>buscar</i>	
<i>Papa</i>	<i>buscar</i>	
<i>Pupÿkary</i>	<i>índio</i>	
<i>Upu</i>	<i>Morotó</i>	
<i>Apupe</i>	<i>Chegou</i>	
<i>Apukape</i>	<i>Chegou</i>	
<i>apukapeka</i>	<i>ele já chegou</i>	
<i>Kÿpaty</i>	<i>Caranguejo</i>	
<i>Apuka</i>	<i>ele chegou</i>	

Professor, se os alunos já souberem ler em português, peça para eles lerem o significado. Por outro lado, se houver alunos que falam apurinã, peça a eles para falarem o significado das palavras para toda turma ouvir.

Iũkatsupary Apaiaũkiku.....

4

Fonte: Material didático “Escrevendo em Apurinã”, caderno de anexo.

f. *Apresentar ou não letras maiúsculas e minúsculas.*

Acabou-se por optar em apresentar as duas, isto porque nas comunidades onde já existem escolas para o ensino do português, as duas formas são trabalhadas. Mesmo porque as duas formas compõem a ortografia apurinã.

g. *Apresentar ou não letras cursivas e de imprensa.*

Neste caso também a escolha foi por apresentar as duas, o que gerou outro problema, nomeadamente encontrar uma fonte de letra cursiva que dê conta de todas as representações gráficas do apurinã. Não há ainda uma solução para este problema, as vogais nasais não aparecem com uma fonte cursiva. Como se pode observar no exemplo abaixo, a grafia das vogais nasais não é uniforme, visto que não foi possível encontrar uma fonte que representasse as vogais “i, e, y, u” com o sinal de nasalidade, ou seja, o til “~”.

Figura 26: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 01.

VI Parte – VOGAIS NASAIS

1- Vamos ler algumas palavras que estão no texto que lemos:

ĩ t h u p a x a p u ã k a t a

2- Leia e copie as vogais nasais:

Ã	Ē	Ĩ	Ỹ	Ũ
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____

Iũkatsupary Apaiaũkiku.....

Leia estas palavras com os alunos focalizando as vogais nasais.

Professor faça com que os alunos percebam bem a diferença entre as vogais nasais e orais. Escreva no quadro as vogais tanto orais quanto nasais e peça que os alunos repitam com você para que sintam as diferenças. Ex: a – ã ; i – ĩ
O sinal que está em cima das vogais nasais é chamado de til e usado sempre nasalizar as vogais.

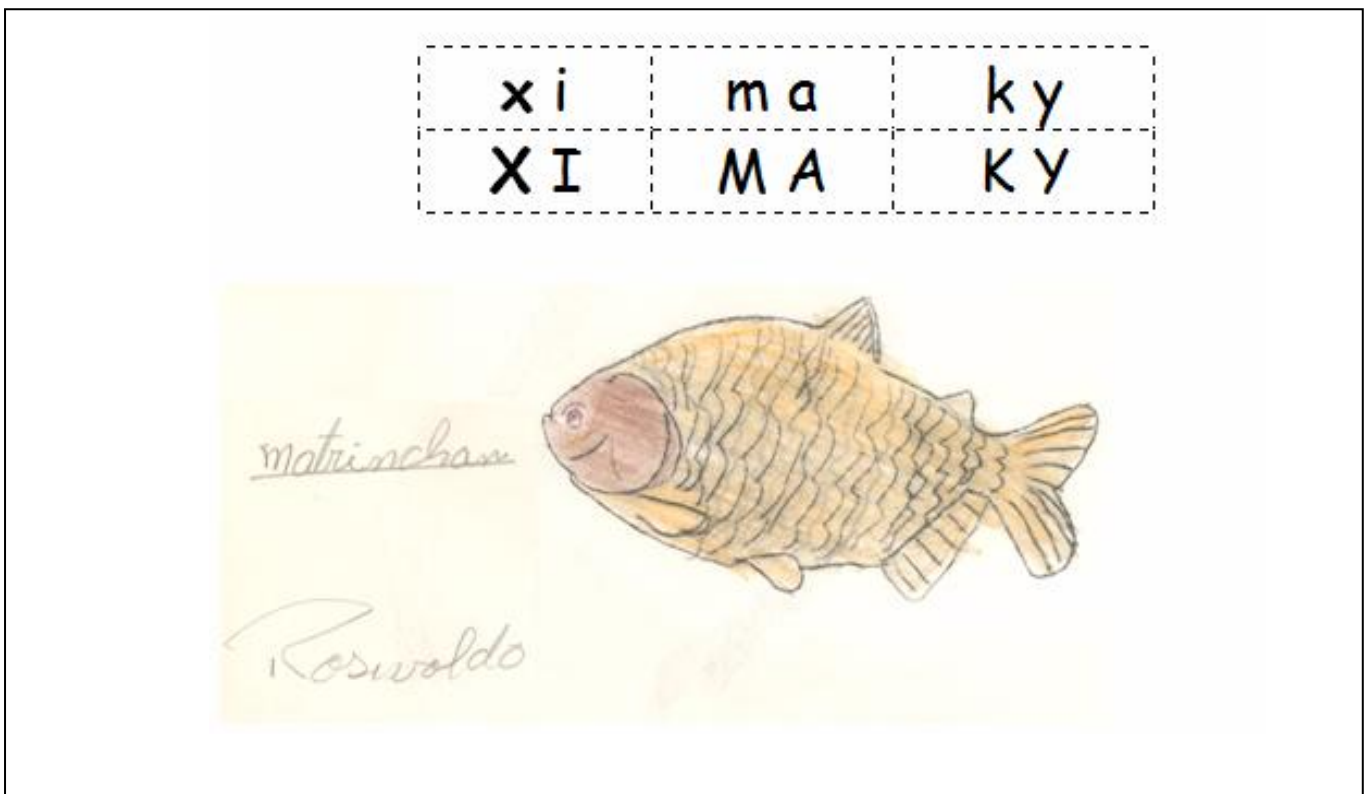
12

Fonte: Material didático “Escrevendo em Apurinã”, caderno de anexo.

i. Fazer uma apresentação ilustrada dos textos sem recursos tecnológicos ou profissionais especializados, entre outros.

A intenção é que o trabalho de ilustração do material seja realizado pelos próprios apurinã, o que já tem sido possível, mas não de maneira sistemática e suficiente. Alguns desenhos dos apurinã já se encontram em um livro sem exercícios destinado aos professores, que foi elaborado por Facundes²³ com objetivo de apresentar o sistema ortográfico da língua. O desenho abaixo foi extraído desse livro. Nessa lição, Facundes ilustra a lição de apresentação da letra “x”.

Figura 27: desenho extraído do material “*Hamo Aiûkastopary iie Popûkaru Sãkire*”.



Fonte: Material didático “*Hamo Aiûkastopary iie Popûkaru Sãkire*”, 1999.

²³ FACUNDE, Sidi; BRANDÃO, Ana Paula; APURINÃ, Raimundo Nonato; APURINÃ, Agostinho Mulato Apurinã. . Ms. *Hamo Aiûkastopary iie Popûkaru Sãkire*. 1999.

4.2.4. Aspectos relacionados ao alfabeto apurinã

Além das dificuldades citadas acima, ainda encontramos outras no momento em que apresentamos o material aos professores e lideranças apurinã. Segundo os relatos deles, é difícil entender as diferenças que existem entre o sistema ortográfico do português e o sistema ortográfico apurinã. O material, por sua vez, ainda não esclarece totalmente essas distinções, essa ausência de explicações tem feito, muitas vezes, com que os professores abandonem o uso desse material, julgando-o inadequado.

Uma das dificuldades mais frequentes diz respeito às letras que existem em português, mas não em apurinã e às que existem em apurinã, mas não em português, ou ainda as que existem em português representando um fonema e em apurinã outro inexistente em português. Como exemplo, elencaremos algumas letras:

- a. A letra “y” em apurinã representa o fonema vocálico alto central [ɨ], o qual não existe em português. Em nosso sistema ortográfico português o “y” tem o mesmo valor do “i”. Já em apurinã essas duas letras têm valores completamente diferentes, “i” equivale à vogal alta anterior [i] e “y” à vogal alta central [ɨ].

Como tentativa de deixar essa distinção mais evidente, está se buscando apresentar mais pares mínimos de palavras que explicitem que a permuta de uma pela outra ocasionará distinção de significado. Essa dificuldade é manifestada principalmente pelas pessoas que não são falantes fluentes e que apresentam certa dificuldade de articular o fonema central alto. No curso ministrado na aldeia de Nova Esperança II, em 2009, um dos participantes, falante não fluente da língua apurinã, questionou a existência dessa letra no alfabeto, pois achava

que não havia diferença entre “i” e “y”. Entretanto, ele foi convencido das diferenças que existem após uma apresentação feita por Norá de pares mínimos que mudam de sentido quando há a permuta de “i” por “y”. Outra questão também relacionada às vogais, diz respeito às letras “o” e “u”, ambas componentes do sistema ortográfico do português, mas não do apurinã. Na língua apurinã [o] e [u] estão em distribuição livre. Facundes em sua cartilha optou pela escolha da letra “u” para representar esse fonema, já que [u] é o fone de maior frequência. Contudo, pelo fato de o som de [o] ser mais comum em algumas palavras de uso frequente (e.g, a palavra [nota], que significa ‘eu, meu’), os professores tendem a escrever essas palavras utilizando a letra “o”, em virtude da comparação que estes fazem com o alfabeto português. Percebemos essa dificuldade quando fazíamos atividades nos cursos que exigiam que os índios escrevessem palavras com o fonema /u/, ao escrever normalmente faziam uso da letra “o”. Todavia, após as explicações as mesmas pessoas pareciam entender e concordar com a não inclusão da letra “o” no alfabeto.

b. Outra dificuldade que os professores manifestaram é de reconhecer a semiconsoante “w”, principalmente aqueles que não são falantes fluentes. Há uma dificuldade de reconhecer a diferença entre “u” e “w”, visto que a articulação deles é muito semelhante. Alguns professores presentes no encontro na comunidade de Nova Esperança, 2009, chegaram a questionar se havia necessidade de a letra “w” existir no alfabeto apurinã. A dúvida levantada nesse caso é interessante, pois representa as dúvidas que muitos professores têm sobre o uso da letra “w” na língua apurinã. Contudo a dúvida e o questionamento que surgiram no momento do curso provieram de pessoas que não falam mais a língua com fluência e não a usam mais em suas interações diárias. Uma maneira de

amenizar essa dificuldade sentida pelo professor é apresentar vários exemplos de palavras com essa letra; contudo, em caso de muitas dúvidas, sugerir ao professor que consulte um falante fluente que possa pronunciar tais palavras, fazendo-o perceber as diferenças entre “u” e “w”, se possível pedindo à pessoa que vá à sala e o auxilie nas pronúncias das palavras. Abaixo, há um comentário extraído logo no início da lição do “w”, o qual orienta o professor a buscar ajuda de um falante fluente se precisar e um exercício que apresenta diversas palavras com “w”.

Figura 28: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 15.

Está letra embora tenha o som parecido com o do U, ela não é uma vogal e sim uma consoante, vem sempre no início de uma sílaba e seguida por uma vogal. Professor você precisa deixar bem claro essas diferenças os alunos, para que eles não façam confusão quando forem escrever. Se você tiver dificuldade em pronunciar essas palavras peça a um falante fluente de apurinã que o auxilie a aprender a pronúncia e a diferença entre “w” e “u”, se for possível leve essa pessoa à sala de aula e diga a ela para mostrar essa diferença à classe

Fonte: Material didático “Escrevendo em Apurinã”, caderno de anexo.

Figura 29: Trecho extraído do material “Escrevendo em Apurinã”, lição 15.

1- Vamos copiar as palavras abaixo e dizer o que elas significam:



a) awapukutxi	<i>Moradia</i>
b) wapukutximunhi	<i>Uma casa</i>
c) KerisawaKy pani yna	<i>Quando ela vem?</i>
d) ywa	<i>Ele</i>
e) watxa	<i>Hoje</i>

Iūkatsupary Apaiaūkiku.....

61

f) wai	<i>Aquí</i>
g) waikai	<i>Você tá aqui</i>
h) uwara	<i>é ela</i>
j) Kemahãwite	<i>Boi</i>

Fonte: Material didático “Escrevendo em Apurinã”, caderno de anexo.

c. Outra dificuldade concerne às letras “p” e “b” porque, em apurinã, [b] ocorre em variação livre com [p] e principalmente imediatamente após vogais nasais. Diferente do português, não existe contraste entre [p] e [b] em Apurinã. Logo a letra “b”, menos frequente e com distribuição mais limitada na língua, não compõe o sistema de escrita; mas, por existir em português, os apurinã querem utilizá-lo também ao escrever palavras como [a'nãba] que significa cachorro e é grafada anãpa. Um exemplo dessa relação que eles estabelecem entre a ortografia do português e do apurinã é a leitura realizada pelo Norá. Em nossa última viagem (2009), fizemos um trabalho de gravação das entradas do dicionário de fauna e flora, que eram lidas pelo Norá e gravadas por nós. Durante essas gravações, ele apresentou logo no início dificuldade em reconhecer a letra “p” representando o alofone “b”, somente depois de algum tempo gravando essa leitura se tornou mais natural. Atribuo essa dificuldade apresentada por Norá, que foi alfabetizado em apurinã há algum tempo, ao pouco contato que este tem com a modalidade escrita da língua apurinã, em contrapartida há um contato bem mais frequente com a modalidade escrita da língua portuguesa, já que este, quando está na cidade, participa de atividades religiosas que privilegiam a leitura de textos bíblicos em Português, por exemplo.

Este mesmo fenômeno ocorre também com os fonemas /t/ e /k/ que respectivamente, nesse mesmo ambiente, transformam-se em [d] e [g]. Resolver essa confusão não é uma tarefa simples, pois aqueles que têm pouco domínio da língua ainda não têm internalizado os princípios fonológicos natural aos falantes fluentes e que são usados para a construção do sistema de escrita. No material com fins didáticos, elaborado por Facundes, já existem explicações sobre essas

particularidades do sistema de escrita da língua apurinã; transpor essas explicações também para o material com exercícios seria uma tentativa de amenizar essas dificuldades. Contudo, segundo os índios, eles não entendem muito bem essas distinções até que eles ouçam uma explicação exemplificando essas diferenças entre o português e o apurinã. Nesse caso, é importante mostrar que cada língua possui suas peculiaridades e especificidades; portanto, embora o sistema de escrita do Apurinã se assemelhe em muitos aspectos ao do Português, os professores apurinã devem pensar a língua Apurinã diferente e independentemente do Português.

d. Outra dificuldade também relatada pelos índios em compreender o sistema de escrita da língua deles diz respeito às letras que representam fones muito semelhantes, mas fonologicamente distintos. É o caso, por exemplo, das letras “t” e “th”, a primeira está para o fonema oclusivo alveolar surdo e a segunda está para o fonema oclusivo pós-alveolar surdo. O que se percebe neste caso é que o ponto de articulação entre eles é muito próximo, o que dificulta bastante essa diferenciação para quem não tem domínio da língua. Como tentativa de amenizar essa dificuldade, estamos tentando apresentar pares mínimos que explicitem essa distinção fonológica. Todavia, a dificuldade de se fazer isso se deve ao fato de até o momento se ter achado apenas um par mínimo de palavra que mostre essa distinção. Em decorrência dessa escassez de dados, estamos tentando trabalhar também com pares análogos.

Pode-se perceber que elaborar um material de ensino de escrita e leitura para uma comunidade sem tradição escrita não constitui uma tarefa simples. Muito pelo contrário, as dificuldades citadas acima estão apenas relacionadas às questões estruturais,

organizacionais, fonéticas e fonológicas características da língua apurinã. Há com certeza problemas muito mais profundos e mais difíceis de serem solucionados, como por exemplo, que metodologia sobre alfabetização adotar como um fundamento para elaboração do material de ensino da escrita. Essa questão torna-se mais importante quando observa-se que a maior parte dos obstáculos estritamente linguísticos (i.e. a-e) descritos nesta sessão aplicam-se quase que exclusivamente aos falantes não-fluentes da língua apurinã, que constituem hoje a maioria da população apurinã. Portanto, um dos grandes desafios na implementação do uso da escrita apurinã está na necessidade usar métodos que contemplem os poucos falantes fluentes da língua assim como também a maioria de semi-falantes ou não-falantes da língua que vivem nas mesmas comunidades e frequentam as mesmas salas de aula.

4.3. Análise Crítica dos Resultados

A metodologia adotada consiste na alfabetização com base linguística que, como já apresentamos no primeiro capítulo, determina a cada lição se iniciar com um texto para leitura, análise e discussão com a turma. Nas primeiras lições a leitura deveria ser feita sempre pelo professor. Dessa forma, partir-se-ia do texto para as unidades linguísticas menores, depois de exploradas, o professor voltaria para o texto estabelecendo relações entre as partes e o todo. Contudo, é possível notar que nem todas as intenções metodológicas se concretizaram ainda: o primeiro problema foi que nem sempre havia uma produção textual para cada lição, haja vista que como se trata de uma língua sem tradição escrita há pouquíssimos textos produzidos com finalidade pedagógica, o que existem são transcrições de textos orais, os quais por sua vez são longos demais para um trabalho de alfabetização. Outro problema relacionado à questão

destes textos é o fato dos apurinã não aceitarem ou não entenderem a fragmentação dessas histórias. O que pode se compreender e inclusive dar razão a eles, pois a fragmentação descaracteriza o gênero. Uma história que não tem situação inicial, complicação, resolução e situação final, não é mais uma história. Ter uma história curta é diferente de ter uma história truncada. Além da dificuldade de achar textos já adaptados a fins pedagógicos (pois há vários textos, mas cuja análise linguística ainda não está completa), ainda é preciso ter textos de tamanho adequado que sejam textos de verdade e não frases soltas ou parágrafos soltos.

Outra problemática que se percebe é o fato de que, embora algumas lições sejam iniciadas com textos e a partir do texto se trabalhe a letra em questão, não há uma volta contínua ao texto; é como se a lição estivesse quebrada, sem alcançar o objetivo proposto. Há orientações para o professor fazer essa retomada, mas não há atividades que realmente possibilitem essa proposta.

A sequência de apresentação das letras também segue os princípios da alfabetização com base linguística, já que se buscou apresentar primeiro as letras que possuem relação de biunivocidade com fonema que ela representa. Assim, apresentam-se todas as vogais e nas lições seguintes as consoantes biunívocas. A partir da lição 8, optou-se por apresentar a letra “x” representando um fonema e logo na lição seguinte o dígrafo que pode ser formado com essa letra, “tx”. O mesmo ocorreu com a letra “s” e “h”, a primeira pode formar dígrafos com “ts” e a segunda com “th” e “nh”. A ordem, portanto, de apresentação das consoantes foi: **“k, p, t, r, m, n, x, tx, s, ts, h, th, nh, w”**

Outro ponto que já foi criticado por alguns estudiosos de línguas indígenas que tiveram acesso ao material em congressos e simpósios é o fato de ele ter os comandos das questões todos em português. Contudo, para sanar este problema, ainda é necessário um trabalho de pesquisa voltado exclusivamente para as traduções destes comandos

para a língua apurinã, pois a língua ainda não dispõe de terminologia gramatical própria. Além disso, como observado acima, o uso de português como língua de instrução pode ser mais adequado às comunidades nas quais Apurinã não é mais usada, ou, quando muito usada apenas pelas gerações mais velhas – realidade que se aplica à maioria das comunidades.

Um dos aspectos positivos que pode ser citado quanto à elaboração do último material é o fato de este ter exercícios e orientações ao professor, dando sugestões de como ele pode desenvolver um determinado conteúdo, a partir de idéias práticas e contextualizadas à realidade sociocultural dos aprendentes.

Os apurinã se encontram em situação diglôssica e bilíngue. A diglossia ocorre tanto do ponto de vista das variações que existem no próprio apurinã falado em diferentes comunidades, como do ponto de vista do uso de duas línguas concorrentes em suas relações interacionais. Como já dito, a língua apurinã, embora ainda possa ser considerada L1 para uma parte dos apurinã, está presente de maneira soberana na minoria das comunidades, enquanto que o português tem sido utilizado como primeira língua na maioria das comunidades. É claro que ainda existem muitos apurinã bilíngües, com graus de fluência diferentes; alguns são mais fluentes em apurinã, principalmente os mais velhos, e outros, mais fluentes em português; alguns falam e entendem apurinã, outros apenas entendem; e há aqueles que falam um pouco, mas tem dificuldade de entender.

O material didático-pedagógico aqui referenciado é de cunho alfabetizador e não pode atender a essa realidade linguística bastante diversificada; portanto não seria conveniente usá-lo nas comunidades cuja primeira língua é o apurinã. Entretanto, como há uma grande carência de materiais didáticos, mais demanda e urgência em implementar o ensino da língua apurinã nas escolas das aldeias, a proposta inicial é que

esse material seja utilizado em todas as comunidades e com todas as pessoas, sejam elas falantes fluentes ou não, pois momentos destinados ao estudo da língua apurinã fazem com que os alunos passem a dar mais valor e importância a sua língua materna e tentem, assim, a utilizá-la em outros momentos interacionais. A partir da experiência com esse material, objetiva-se que os próprios professores apurinã passem a desenvolver os seus próprios materiais na língua.

4.3.1. Sugestões de como lidar com as dificuldades

Como já foi mencionado, todo esse trabalho de descrição da língua feito por Facundes e mais os materiais que até o momento existem na língua, como livro do professor, livro do aluno, dicionário geral e dicionário de fauna e flora, além de materiais em áudio e vídeo, como o da Festa do Xingané e do curso ministrado na Aldeia nova Esperança, não são capazes de reintroduzir por si só a língua apurinã entre os falantes que já não a usam mais em suas interações ou por vergonha, ou como na maioria dos casos, porque não sabem mais falar em apurinã. Contudo, espera-se que esse material seja mais um instrumento que, como parte de uma ação política com o engajamento das comunidades apurinã, contribua para a revitalização e manutenção da língua e cultura apurinã.

O material aqui apresentado bem como os demais exercerão também uma função de incentivar os educadores apurinã a buscar mais conhecimento sobre a língua e a buscar transformar tal conhecimento em objeto de ensino. É imprescindível que essa mudança de comportamento parta deles, pois certamente são estes que possuem uma consciência política de que tudo o que de fato está em jogo nesse processo de substituição da língua e da cultura é a própria identidade cultural deles. Abaixo seguem

algumas sugestões do que as comunidades apurinã podem fazer como principais agentes da revitalização e manutenção de suas práticas languageiras e culturais.

- a. *Valorizar os falantes fluentes.* A exemplo do foi feito em Nova Zelândia, onde os mais velhos que eram falantes fluentes da Língua Maori foram convidados a ministrar aulas na pré-escola ensinando essa língua, muitas crianças se tornaram falantes fluentes e incentivaram seus pais a também frequentar à escola para aprender a língua. Os apurinã também podem pedir aos mais velhos que pelo menos duas vezes por semana ajudem aos professores e ensinem à língua aos alunos. Essa atitude não só valorizará o conhecimento linguístico como também o conhecimento cultural dos mais velhos.
- b. *Professor pesquisador.* O professor deve entender que os materiais didáticos que existem não são completos, portanto é preciso despertar a consciência de que é preciso enriquecer suas aulas com informações coletadas sobre a língua ou sobre a cultura, que podem ser coletadas com as pessoas mais velhas a fim suprir as lacunas deixadas pelos materiais didáticos.
- c. *Aluno pesquisador.* Além do professor pesquisador é importante que o próprio aluno entenda que a manutenção e revitalização da língua apurinã depende essencialmente da mudança de sua postura, que deve cada vez mais conhecer sua língua e compartilhar esse conhecimento com os outros, seja dentro ou fora da sala de aula.
- d. *Recursos didáticos diversos.* O professor pode enriquecer suas aulas fazendo uso dos diferentes materiais didáticos como dicionário, gramática e coletânea de textos, gravações em áudio [músicas e narrativas) e vídeos. Por exemplo, quando há exercício de pesquisa sobre o que palavras em apurinã significam

em português, o professor pode solicitar aos alunos que façam essa busca no dicionário. Outra forma de estimular o uso desses recursos é falar, por exemplo, sobre a festa do Xingané e em seguida utilizar um vídeo que mostra todo o ritual que existe na preparação e na própria realização da festa. É sabido, contudo, que em algumas comunidades, esse tipo de recurso é quase impossível de ser utilizado, já em outras mais próximas à cidade, como a comunidade de Vista Alegre, esse material seria muito bem aproveitado, já que lá eles dispõem de energia e a professora possui uma televisão e um aparelho de DVD em sua casa.

O Apurinã precisa entender que a língua apurinã é especial exatamente por ser diferente do Português e por poder assumir o mesmo papel ou função que o Português tem exercido para eles, sem deixar nenhuma fresta nas interações comunicativas tanto orais quanto escritas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos e trabalhos realizados com o objetivo de preservar e revitalizar a língua apurinã, a partir do ensino-aprendizagem desta, ainda estão no início e muita coisa ainda precisa ser feita, testada e aperfeiçoada. Tudo o que já foi feito constitui um passo inicial que está numa etapa de teste, todavia que tem sido muito importante, pois está contribuindo para mostrar as falhas, como também os pontos positivos do projeto com vista à preservação e revitalização da língua apurinã. Isso tem proporcionado que novos caminhos sejam desbravados e que as ideias iniciais sejam revistas e/ou ampliadas, a fim de encontrar soluções aos problemas e às dificuldades apresentadas concernentes à elaboração dos materiais didático-pedagógicos bem como apresentar propostas que ajudem a tornar o uso da modalidade escrita funcional, pois se eles aprenderem a escrever e a ler em sua língua, mas nunca fizerem uso desse conhecimento adquirido fora do ambiente escolar será completamente em vão o ensino, e objetivos de valorizar, de recuperar o uso da língua como também o de ensinar a modalidade escrita provavelmente não serão atingidos. É claro que essas conquistas dependem, principalmente, de as próprias comunidades estarem dispostas à realização efetiva desses projetos.

Nesse estudo foi possível constatar que para se alcançar objetivos dessa natureza, é necessário se ter conhecimento das mais diversas áreas e questões que estão envolvidas em uma situação de ensino e revitalização de uma língua minoritária e na elaboração de materiais didáticos, conhecimentos e questões das quais a autora não tinha a menor ideia até o presente estudo.

Os recursos didáticos como livros, dicionários e vídeos, que estão sendo disponibilizados para os Apurinã, ainda que em número reduzido, podem exercer um

papel fundamental para despertar um maior interesse das comunidades em revitalizar a língua, mas não são o suficiente, pois em uma situação como a dos apurinã em que se ensina quase que exclusivamente o Português é importante também se pensar na elaboração de materiais de ensino do Português que tragam conteúdos relacionados a essas questões, como a valorização cultural deles. Embora, essa seja uma boa proposta, não se pode esquecer as dificuldades encontradas para se financiar a produção e distribuição de tais materiais entre os índios. Fato que pode tornar completamente inviável essa proposta. Certamente essa é uma idéia que precisa de amadurecimento e de dados mais concretos.

Outro ponto relevante na discussão de elaboração e concepção de materiais didáticos em língua indígena é considerar o ensino da língua apurinã como um ensino de L2, já que muitos índios não falam mais a língua de seu povo. Como vimos, essa é a situação dos Apurinã. Desta forma, um material de ensino mais adequado às situações da maioria das comunidades apurinã seria um material que trabalhasse a língua apurinã como L2. Esse material ensinaria a língua a partir de situações do uso da linguagem do dia-a-dia. Contudo, há ciência que para a construção de um material dessa natureza é necessário que se realize um grande trabalho de pesquisa para coletar os dados de uso da linguagem em contextos situacionais autênticos, bem como a participação de índios falantes fluentes do idioma. Todavia, embora, o material seja elaborado a partir de situações legítimas de uso da linguagem, para que o ensino seja produtivo e o aprendiz se torne competente, é importante, talvez imprescindível, que o próprio índio esteja inserido num contexto de uso autêntico da língua. Pois, como se concluiu, a funcionalidade do ensino é um ponto chave para o sucesso de qualquer processo de ensino-aprendizagem.

Espera-se que outros materiais e recursos didático/pedagógicos objetivando o ensino e revitalização cultural e linguística sejam elaborados e disponibilizados aos apurinã. Atualmente existe um dicionário eletrônico com entradas em áudio, que está sendo elaborado por Facundes, que visa disponibilizar esse material em uma versão *on line*.

Outro fato importante de ressaltar diz respeito ao interesse das lideranças apurinã em apoiar projetos ligados à educação multicultural e bilíngue. No último contato, um dos líderes dizia que há uma possibilidade da FUNAI publicar o material didático. Isso possibilitaria de imediato a distribuição do material a todas as comunidades como também a implementação de aulas em Apurinã em todas as escolas. Quanto ao treinamento para utilização desse material, acredita-se que o próprio líder que está engajado na publicação do material, poderia treinar os professores, caso não fosse possível que os pesquisadores pudessem fazê-lo.

Espera-se que ações como essas, ou seja, praticadas pelos próprios apurinã sejam apenas o início de muitas que ainda serão efetuadas com vistas ao ensino e revitalização da língua apurinã e que o trabalho aqui realizado contribua para que outros projetos com esse fim tanto em língua apurinã como em outras línguas indígenas sejam desenvolvidos com sucesso.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: Encontro & Interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*. Por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAKER, Colin. *Foundations of bilingual education aond bilingualism*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd, 1993
- BAKER, Colin. Bilingual education. IN KAPLAN, Robert B. *Applied linguistics*. New York: Oxford University Press, 2002
- BALTAR, Marcos. A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Volume 5, numero 1, 2005. Disponível em: www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0501/10.htm
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/ Secretária de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/ Secretária de Educação Fundamental. Guia do Formador: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- BRASIL. Ibase. Educação escolar indígena em Terra Brasilis. Rio de Janeiro , 2004.
- BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CASTELLOTTI, Véronique. *La langue martenelle em classe de langue étrangère*. CLE International, 1995.
- CAVALCANTI, Marilda C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em lingüística aplicada. IN: LOPES, Luis Paulo da Moita (org.). *Por uma lingüística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 233-252.
- CHAGAS, Ângela Fabíola Alves. *Classificação das palavras descritivas Apurinã*. Trabalho de conclusão de curso: Universidade Federal do Pará, 2004
- COOPER, Robert L. *Language planning and social change*. NewYork: Cambridge University Press, 1989.
- CORRÊA, Guilhermina, Pereira. Alfabetização com base linguística. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, 1995.

COULMAS, Florian. *Sociolinguistics: the study of speakers' choices*. New York: Cambridge University Press, 2005.

D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (org.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

DREYER, Diogo. *A realidade da educação indígena*. Biblioteca Virtual, 2008.
http://www.bibvirt.futuro.usp.br/layout/set/print/especiais/indios_fulni_o/a_realidade_da_ed.2/7/2008

FACUNDES, Sidney da Silva. *The language of the apurinã people of Brazil* (Maipure/Arawak). Buffalo: University of New York, 2000.

FACUNDE, Sidi; BRANDÃO, Ana Paula; APURINÃ, Raimundo Nonato; APURINÃ, Agostinho Mulato Apurinã. Ms. *Hamo Aiûkastopary iie Popûkaru Sãkire*. 1999.

FACUNDES, Sidney da Silva. *Notas sobre a elaboração de novos sistemas ortográficos*. IN BRITO, Célia Maria Coelho; TEIXEIRA, Elizabeth Reis (Orgs). *Aquisição e ensino-aprendizagem do português*. ADUFPA, 2002.

FALTIS, Christian. Contexts for becoming bilingual learners in school settings. IN KAPLAN, Robert B. *Applied linguistics*. New York: Oxford University Press, 2002

FARIAS, Roberto. A atual situação diglôssica do Brasil: suas origens no bilinguismo dos primeiros séculos de colonização. Universidade Federal de Rondônia: Actas do I Simpósio Internacional sobre o Bilinguismo.. Disponível em: << webs.Uvigo.es/ssl/actas1997/06/Farias.pdf.Universidade Federal de Rondônia (Brasil).>>

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 4ª ed. São Paulo; Martins Fontes, 1998.

KATO, Mary; MOREIRA, Nadja; TARALO, Fernando. *Estudos em alfabetização: Retrospectiva nas áreas da psico e da sociolinguística*. Campinas: Pontes, 1997.

KROEMER, Gunter. *Cuxiuara: o Purus dos indígenas – ensaio etno-histórico sobre os índios do médio Purus*. Coleção: Missão Aberta, v. 10. São Paulo: Loyola, 1985.

KROEMER, Gunter. *Línguas Indígenas*. (No prelo)

LANDSMANN, Liliana Tolchiinsky. *Aprendizagem da linguagem escrita: Processos evolutivos e implicações didáticas*. Barcelona: Antropos, em co-edição com a Universidad Pedagógica Nacional do México, 1993.

MAHER, T. M. Uma Pequena Grande Luta: a escrita e o destino das línguas indígenas acreanas. In: Mota, K. e Scheyerl, D. (orgs.) *Espaços Lingüísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para escrita: processos de retextualização*. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2007

MIDLIN, Betty. Tradição oral, literatura escrita: um registro voltado para educação indígena. IN D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (orgs.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

MONTE, Nietta Lindeberg. E agora cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. *Revista Brasileira de Educação*. Set de 2000 Disponível em: www.anped.org.br/.../RBDE15_09_NIETTA_LINDENBERG_MONTE.pdf

MOORE Denny. *Línguas Indígena*. No prelo.

MORAIS, Arthur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Novos livros de Alfabetização: dificuldades de inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. IN VAL, Marla da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania* (orgs). Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

MORI, Angel Corbera. Conteúdos lingüísticos e políticos na definição de ortografia das línguas indígenas. IN D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (org.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: Unesp, 2004.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística*. Tradução de Rodolfo Ilari. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

RIBEIRO, Vera Magasão. *Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos*. Campinas: Papiros, 2001.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1995.

ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism: Language in society*. 2. Ed. England: Oxorf, 1995.

SCHIEL, Juliana. *Tronco velho: histórias apurinã*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2004.

SCHROEDER, Ivo. O significado da escola em sociedades indígenas. *Conselho Indigenista Missionário*. Novembro de 2007. Disponível em: www.ufmt.br/revista/arquivo/rev12/resumos.html

SILVA, Rosa Helena Dias da. *Escolas Indígenas: Uma realidade em construção*. IN D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Org.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

SILVA, Rosa Helena Dias da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000200006

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SPINASSÉ, Karen Pupp. *Os conceitos Língua Materna, segunda Língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil*. *Revista Contingentia*, 2006, Vol. 1, novembro 2006. 01–10. Disponível em: www.revistacontingentia.com

ANEXOS

ANEXO 1

Entrevista com informante 1

El.: é importante ter um material ensinando a escrever em apurinã? Por quê?

Inf.1.: bom foi...foi importante assim porque... a: pesar da gente não não ter o conhecimento...mas... agora se torna mais fácil porque... a gente tá começando a conhecer mais de perto assim como dizem o pessoal... então isso que eu acho importante.

El.: Mais de perto? O quê?

Inf.1.: Mais de perto quer dizer que: chegou mais de perto o conhecimento como a gente queria né

El.: Conhecimento sobre a língua?

Inf.1.: a língua... e também:: a escrita...né...né...isso ...eu achei que isso...que ficou mais perto assim porque a gente não sabia então ficava longe né... mas a gente já tem o conhecimento agora se torna mais perto

El.: Isso pode ajudar as pessoas a usarem mais a língua no dia-a-dia delas?

Inf.1.: Sim ... conhecer a escrita...esse é uma coisa bem importante é conhecer a escrita...pra que...todo mundo quem...quem tenta falar a língua ...quem...tem...interesse de...falar a língua...pelo menos conhece né...pelas escrita né...então isso é uma coisa que eu acho importante...eu acho que as comunidade também acho importante porque...já me pediram várias vez pra...pra me dá aula eu digo eu não vo dá aula porque eu não tenho material tudo.

El.: Quais foram as comunidades que já te chamaram pra dar aula?

Inf.1.: Bem...lá a minha comunidade foi uma Vista Alegre... Nova Fortaleza...Nova Esperança...e:::tem mais outra aldeia:...não se é Boa Esperança aqui:: pra aldeia do Alonso né... Aliás: é::: quatro comunidade né? Que me convidaram... me chamaram...mas eu não fui

El.: Por quê?

Inf.1.: Porque eu num tinha material todo.

El.: material pra distribuir entre os índios?

Inf.1.: Entre os índios

El.: Só tem material pra ti?

Inf.1.: Só pra mim é.

El.: O que mudou pra ti antes de ter o material ensinando a escrever e agora que tem o material?

Inf.1.: Agora com material é bom.... porque... tendo material suficiente é bom... porque: tanto fica bom pra mim:: como pros alunos que tem interesse de aprender.

El.: AS pessoas que tem interesse de aprender...elas falam também?

Inf.1.: É::: tem uns que falo outros não...nem sabe o que é

El.: Eles querem aprender a escrever pra começar a falar?

Inf.1.: Pra começar a falar ...é...então é isso que eles me pediram

El.: E por que eles não falam mais no dia-a-dia deles?

Inf.1.: É porque...é difícil gente que fala...lá tem uns fala...mas... eles...num chega lá perguntar e... tem um parente lá que os pais fala...mas num fala num entende meus filho é um também que num entende...mas eu falo...agora tem umas netinha que e:las elas falo assim que digo que pó os nome dos objeto ou bicho ou peixe né...ainda essa noite elas estavam falando dizendo nome do peixe nome do bicho e tu:do...mas só elas duas né...

El.: Mas elas moram aqui em Lábrea?

Inf.1: Moram em Lábrea... e querem estudar apurinã...então essas gente assim:: eles tem interesse de aprender né...e:: e:: muitos lá...na Nova Fortaleza aldeia dos apurinã..eles me chamaram pra lecionar apurinã...eu digo...rapaz no momento eu num posso...aí quer bota um professor um branco pra ensinar a língua indígena....eu digo mas ensinar como que ele num sabe?

El.: Quem tem que ensinar são vocês.

Inf.1: Pois é...aí teve um professor branco lá que...mando dizer pra mim que eu fosse lá ensinar ele...pra ele ensinar...pros índios...eu digo um:: um:: num...tem num tem lógico eu ensinar ele e ele ensinar pros outro...né...rapaz não...diga pra ele que eu num vô não...se é pra ensinar é pros outros índios...mas ensinar pro branco? outro que ele num::não:: num:::tem a pronúncia certa.. né? Como...como...o índio né... então ficou assim.

El.: Tu já tentaste ensinar pra alguém?

Inf.1: Não até agora não

El.: Nem pra um neto? Só pra uma pessoa?

Inf.1: Não

El.: Além de ti, lá na tua comunidade quem sabe escrever?

Inf.1: Quem sabe escrevê:: eu:: acho que a maioria.

El.: Em apurinã?

Inf.1: Não em português né.. em português eles sabe escrever

El.: E em apurinã?

Inf.1: Apurinã não...agora tem uns outros índios que eles aprenderam com os missionários.... que eles usam muitas palavras que eu acho....que num é certo no causo dos...tem palavras que a gente entende que é certo mas como eu terminei de falar... de falar no causo do “tha” “txi”... e:: “ti” é:: alguns canto::: o “i” é usado...Ae::: muitos canto não...então aí que acho:::... como eu tive conversando com o professor quando ele veio... contando pra ele não o cara tem que falar do jeito que é do jeito que fala ... mas::: no caso da palavra “iri” né? “Iri” é:: e: fruto de uma árvore... então no ensinamento da missionária ficou... “iri” fruta... “iri” pai também né... a mesma coisa.

El.: E como é pai?

Inf.1: Pai é “yry”... e::: no caso:: do ... do ... “ny” ... a gente... o índio fala “ymyny” já a missionária colocou “imini” “ni”... então muitas que... coisas::lá... a minha esposa ela diz que num entra de acordo...cum...cum...”nh”... e::: as palavras que vocês fizeram foi mal feita num presto isso aqui num quero.

El.: A tua esposa sabe ler e escrever?

Inf.1: Num sabe não

El.: Por que você não ensina pra ela?

Inf.1: É porque num quê...e::: as vez tem coisa que eu vou dizer pra ela olha palavra certa esse aqui ah mas eu num quero de jeito nenhum... não você ta ensinando errado.

El.: Ela só sabe lê como os missionários ensinaram?

Inf.1: não ela só lê mas num escreve... nem escreve apurinã nem em português...ela lê em apurinã do jeito que as missionárias ensinaram... então ela acha de acordo como os missionários fizeram...eu disse é cada qual tem suas opinião né... do jeito que quer né?

El.: Então, é importante ter um material pra ensinar a ler e a escrever em apurinã pra que as pessoas deem mais valor à língua?

Inf.1: rã rã... é porque a gente sabendo... escrever:: a língua apurinã... pra mim é uma coisa importante né...porque a gente ta sabendo a gente pode escrever pra um ou outro amigo ou parente qualquer né... e::: então é isso... pra mim é uma coisa muito importante...né?

El.: Você já mandou bilhete pra alguém que fala e lê em apurinã, como por exemplo pro Inácio, João baiano?

Inf. 1: Não ... não ainda nem tentei.

El.: E em português você costuma mandar bilhete

Inf.: [bem em português ruim né mas dá deu fazer né?

El.: Mas você mandou bilhete em português pra eles?

Inf.: [hum...hum]

El.: E por que não escreveu em apurinã?

Inf.1: Num escrevi porque eles tem... eles fala de outro jeito né... e talvez num vão querer... e::acreditar no que eu digo porque eu falo diferente né? É tenho uma variedade diferente porque... é::...eu...na minha fala eu digo “kariwa” e eles diga “kaliwa”...eu num sei como escrever o “kaliwa” deles que eles querem falar...né? eu falo ...”katarukyry”...e::...um deles já me falaram que num é “katarukyry” é “palhina” eu

El.: Que quer dizer o quê?

Inf.1: “farinha”... então aí é que ... é gente... eu num escrevo por isso né? Aí fica ruim aí fica preso... nem eu entendo... nem eles entende... agora...agora assim a gente fala pessoalmente acho que de se entender agora por carta é que....

El.: Quando vocês conversam em apurinã, vocês se entendem bem?

Inf.1: se entende normal... o problema é quando escreve né?

El.: mas o material de escrita não é o mesmo que você tem?

Inf.1: é o mesmo.

El.: e eles entendem a escrita do material?

Inf.1: deve entender né?

El.: Mas você nunca tentou assim...

Inf.1:nunca tentei nunca

El.: pra ver se vai funcionar?

Inf.: nunca...nunca fiz isso

El.: Norá você acha que para a língua ser mais valorizada pelos apurinã é preciso ter uma cartilha que ensine a ler e a escrever em apurinã?

Inf.1: bom...aí no caso desses que::: que me cobra pra dar aula eles acha assim né?

El.: Sem cartilha...

Inf.1: não... com cartilha

El.: Mas se não tiver cartilha então eles não querem aprender a língua?

Inf.1: num quiere aprender porque isso aí esquece né?... fala uma coisa agora aí mais tarde some... aí num tem mais aí num quiere...aí num aprende por isso...já com o material sendo escrito já as palavra ... num momento que eles esquece...mas vão olhar ta escrita a palavra né?... na cartilha ou no caderno... onde for

El.: Por isso que é importante ter o material?

Inf.: É por isso.

El.: Pra eles poderem ...

Inf.: Ter ela na cabeça

El.: Quando esquecer ler ver e lembrar...

Inf.: ler e lembrar...e já sem ... sem o material sem escrita nenhuma... é mais difícil ...é

El.: Mas vocês usariam... usam a língua na comunicação do dia-a-dia?

Inf.: não... não eu pelo menos as vez eu falo com a minha esposa mas ela não fala tão bem não...mas ela entende o que eu digo... e ela não sabe responder:... e também num sabe me explicar direito...na língua apurinã..né?

El.: Mas ela explica em português?

Inf.: é ela explica em português
 El.: mas ela é apurinã?
 Inf.: é ela é apurinã
 El.: E os teus filhos?
 Inf.: meus filhos nenhum sabe
 El.: nenhum te entende.... eles não querem aprender?
 Inf.: hum... eu acho que quer porque teve eles eu tenho um filho lá que::... ah...ah...ah
 esposa dele é é branca e ela até me pediu uma cartilha e:: eu.. dei uma cartilha pra
 ela...e... ela queria que fosse assim pra lecionar assim... todo dia ela ta aprendendo..né?
 ela entende alguma coisa...ela entende
 El.: E o teu filho não entende nada?
 Inf.: não entende nada...nenhum pouquinho... nenhum deles...
 El.: e tu acha que se eles começarem a escrever através do material...eles vão dar mais
 valor a língua?
 Inf.: ah com certeza... eles dão valor
 El.: e eles querem aprender?
 Inf. Querem aprender
 El.: mas eles só querem aprender se tiverem material? Sem material...
 Inf.: eles num querem porque...eles num tem como:...se lembrar do do que a gente falou
 pra eles..né?
 El.: e quando você fala em apurinã perto deles...como é que eles fazem?
 Inf.1: eles num ligo não num dão ouvido não
 El.: Você já tentou ensiná-los?
 Inf.1: não...nunca tentei
 El.: e quando eles eram criancinhas?
 Inf.1: não ... só português até porque::...nem eu falava português...português não...
 apurinã... é porque::...eu entendia entendia e entendo tudo... agora só que a língua não
 dava de falar... mas aconteceu de eu ir pra uma comunidade em Tauamirim...e passei::
 quase dois meses lá junto com... eles... e eles só falavam comigo assim...assim em
 apurinã..né?... então desenvolveu muito...né? então é que eu falo agora por isso...mas
 entendia entendo ainda...agora falar que num falava que a língua num conseguia num
 ajudava tudo...mas agora eu falo... pouquinho falo ...entendo tudo...agora...a língua... ele
 num funciona assim tão bem
 El.: E agora você já falou pra teus filhos que é importante eles começarem a aprender a
 falar a língua?
 Inf.1: eu já falei isso...eu falei pra eles porque esse é::: é a nossa idioma mesmo
 original...da origem dos velho né?...então porque se num falar daqui mais uns tempo
 mesmo sendo índio...não vão ser porque num entende num fala..né? não adianta ser
 índio e num falar::... ah mas nós num tem como aprender era bom que tivesse aula e tudo
 aí a gente aprendia mas assim é difícil falar é eu digo é difícil falar mas...é por isso que
 a gente ta trabalhando
 El.: E eles dão mais importância..valor a língua portuguesa ou apurinã?
 Inf.1: é português
 El.: Eles dão mais importância ao português
 Inf.1: [hum...hum]
 El.: E por que em apurinã não é tão importante assim?
 Inf.1: é quer dizer que eles num acho tão importante assim porque ainda não sabe... se é
 uma coisa assim que tem fundamento né?... pra eles é assim... eles penso assim
 El.: Eles vão aprender apurinã pra quê? É isso?

Inf.1:é:: pra eles é:: é assim... num sabe pra que... falar apurinã mas eu disse pra eles apurinã é como falar português porque a gente fala português fala com todo mundo...e falar com ... falando também apurinã a gente pode falar qualquer tempo qualquer hora com qualquer apurinã...eles falo do mesmo jeito eu fala com português

El.: Então eles acham que não é importante por que no dia-a-dia deles...eles não precisam falar apurinã?

Inf.1: eles num precisa...né?... mas pra mim...como eu disse pra eles mas menino como é que vocês nem sabe quanto...como é.. .tão bom o cara entender e falar...né? no caso do...do... índio apurinã... é porque... é bom a gente entender e falar.... eu até disse pra eles olha eu... eu devia ter falado isso antes...eu devia ter dado valor...mas hoje já to quase no final da vida...né?...e::: mas mesmo assim eu entendo falo nenhum apurinã ele não vai me desafiar porque eu não sei falar eu falo...falo mesmo... eu::: tive com um apurinã...eu tava em Brasília ele:::...chegou pra mim e perguntou se eu era índio... disse que era..

El.: Em apurinã?

Inf.: não ele chegou em português me perguntando..eu disse sim sô... ele disse que índio é você eu disse sou apurinã....aí ele falou logo se eu entendia... aí eu disse pra ele...rapaz eu entendo um pouco eu não falo tão bem não...mas de entender eu entendo tudo agora a língua que não combina tanto como...como...falar em português...tudo bem... eu sei que a gente conversou um pouquinho da um pouco o companheiro...perdeu assunto...eu digo ah companheiro então pronto

El.: Mas você falou com ele em apurinã?

Inf.1: sim

El.: aí ele não entendeu?

Inf.1: ele entendeu um pouquinho agora parece que ele só sabia dum pouquinho

El.: e ele era apurinã?

Inf.1: Apurinã.. é

El.: e ele não entendia...num sabia muito?

Inf.1: num sabia muito..né?...então aí é::: que::: ... aí que é a importância de entender e falar... de conhecer todas palavra..né? é como ele...ele ficou todo perdido porque...porque num soube mais me responder...resposta nada... ele não soube mais..então isso é uma coisa bom que a gente::: tem é:::... é a cultura da gente ah...ha... fala da gente...eu falo qualquer canto eu falo apurinã é minha fala...né? é minha língua ...minha cultura.... minha idioma eu falo em qualquer canto...assim como as outras pessoas que falo comigo ..né?mas se não fala comigo.... ´so num vou falar doidice eu sozinho...né?...então...então é assim...a língua apurinã é assim e o povo lá também o interesse deles é assim... Teve um professor índio lá na comunidade Nova Fortaleza ele me chamou que eu fosse lá... ensinar apurinã a ele e tudo... eu disse rapa eu sinto muito só que no momento eu num posso...porque...se ele aprender comigo assim...o pai dele a mãe dele tudo fala...né?

El.: Por que ele não aprende com os pais?

Inf.1: isso pois é... é isso que disse...eu disse é rapaz...agora tem um sobrinho aqui na cidade que ele ta estudando...que eu nem sabia que ele falava alguma coisa que o pai dele....o...pai dele é meu irmão né? Ele..ele... e lenum fala ele só entende...mas talvez ele num fala com vergonha porque.... porque...é:::tem muitos que sabe ...mas num quer falar com vergonha....

El.: e por que eles tem vergonha?

Inf.1: eu não sei porque é...então outro dia eu tava ali quando da fé ele chegou falou lá com...lá com o primo dele aí começou a achar graça..mais rapaz ele sabe disso...da onde foi isso...como foi isso...né?

El.: e ele falava em apurinã?

Inf.1: hum..falou em apurinã... pois é... é: por isso que tem muitos índio que hoje... é::: principalmente os apurinã eles não falo com vergonha do branco é... é tem vergonha porque...não pode falar assim na frente do branco... pois eu digo mas rapaz eu falo mesmo.

El.: Por que não pode falar na frente do branco?

Inf.1: é porque eles acho que... a fala deles assim... é muito feia né? Hum... o branco num entende...né? e::: eu digo rapaz no to nem vendo... a língua é minha e eu e pronto.

El.: mas quem tem vergonha são os mais novos?

Inf.1: são os mais novos... eles é que...

El.: mesmo eles aprendendo ...eles tem vergonha de falar?

Inf.1: eu digo que vão ter vergonha ... né? Mas e::: eu acho que na continuação:: eu acho que vai acabar a vergonha... não é toda coisa que a gente pode falar assim::...vamos dizer que em porque::... porque se eu for falar alguma... não... se tu quiser falar alguma coisa de mim em português ... eu vou entender o que você ta falando... né? E...e se eu falar alguma coisa contra você... você num vai entender... né? ... e você entendendo ... eu to falando dali e você ta aqui dentro mas você ta escutando alguma coisa que é contra você ...né? e dá de entender então é por isso que é bom... da gente ... da gente... saber a língua da gente entender né? Eu tive no Pauini uma vez e:: andava junto com os branco... aí... a gente chegou... chegou... num...num..numa comunidadezinha que tinha assim um bocado de índio... aí eu escutei quando uma mulher disse assim... esse homem aí é índio ... aí o outro disse é eu to achando que é mesmo... ela disse vai lá falar com ele pra saber se ele é índio... eu tava escutando tudo ali mas tava fazendo de conta que eu não tava ouvindo nada...

El.: e eles falavam em apurinã?

In.: em apurinã...aí ele chegou conversando e tudo ... eu digo ele vai falar alguma coisa...ele disse e tu companheiro anda com o pessoal... eu disse é

El.: [em português]

Inf.1: em português é...ele disse mas tu é índio ... eu disse sou... a ta... tu é da família de quem? Eu foi e disse...ah ah tá... eu foi tive conversando mais um pouquinho.... e eu lá sentado conversando com o pessoal e ele foi e disse e ela disse que tal ele é índio e ele disse é ele é índio... é ... de qual família.... ele foi lá e disse... então ela disse ah ta ... ele é parente.... mas é parente assim:: particular... não tem nada a ver... tudo bem... e eu ouvi tudo .. né? Entendi tudo... então é bom por isso que a gente::: saiba das coisas pelo menos a gente não fica perdido... porque... eu não digo você por que você é::: num adianta você aprender apurinã... tu vai falar com quem? Com ninguém né? Mas já o ...mas jaó o o indo apurinã ele tem é que aprender e::: é ... porque tem bastante índio né? Pra conversar e tudo...

El.: Então é importante aprender...por que quando ele aprende ele conversar com os outros?

Inf.1: com os outros é...consegue falar...é

El.: mas os mais novos pensam assim? Ou muito não querem aprender.... por que eles acham assim que não serve pra nada?

Inf.1: sim...a gente...assim já discutiu isso com eles lá... a gente disse pra ele menino olha...se você não aprende a língua apurinã...é porque um dia... tem os outros índios que fala...aí vai falar de vocês e vocês não vai saber... o que eles tão falando de vocês... talvez tão falando coisa contra vocês... talvez...vez... vão dizer... a gente não conhece vamos matar.... que era o costume dos índio antigamente... matar os pessoal que eles num conheciam... pois é eles matavam... vão ser morto ...aí vocês vão ... aí vão matar vocês... vocês num sabe o que eles tão falando...né? e ... falando assim...

entendo...rapaz do que... a gente escapole assim...e vai embora...é a gente foge e pronto... então é assim... aí a gente á falou com eles assim... e isso de fato é verdade mesmo... né? É verdade mesmo... é bom a gente entender e... e... saber o que é ... que:: que que significa na língua indígena que é uma coisa importante assim... porque... porque a gente dá valor só:: português ... a gente ta num... repartição de gente..muita gente... a gente num pode dizer uma coisa assim...porque se falar português... o pessoal vai entender... eu as vezes eu falo assim quando tem índio mais eu... me acompanhando assim eu falo de vagar o fulano assim... ta vendo o fulano assim... sim eu to vendo... o branco num vai entender assim o que eu falei né? Sem o branco entender.. por isso é importante ... os mais novos não acham importante... até porque a gente não orientou direito... então eles num dão muito valor ...né? na época que eles eram pequeno eu num pensava assim... até porque eu um sabia... os meus pais falavam bem.... e:: eu num dava valor:: de jeito nenhum ... só que isso tudo ficou na minha cabeça entendi tudo... agora pra falar é que eu num falava que eu ...eu num dava confiança e tudo né? Aí chegou um certo ponto que::; que... que achei que isso tudo é bem importante... eu devia ter aprendido bem com meus pais ... mas ... e hoje eu falo...falo entendo ... mas eu num falo tão bem... né?

El.: Essa tua maneira de pensar mudou a partir de quando?

Inf.1: olha ... é mudou depois que::: quando as missionárias chegaram na nossa comunidade e pediram pra fazer a tradução e tudo... ah eu fiquei pensando assim... aí que digo assim é...eu entendo sim::...agora falar é que eu num falo o que presta... a minha língua não me ajuda...aí foi que ela disse ... aí ela disse pois é tu é índio... sou sim... tu num fala?... fala sim..ela foi e me disse... ela disse assim pois é ... ela disse ...você é índio daqui mais um tempo você num vai ser mais... porque você num sabe mais fala... você num entendi...né? então é bom que você dá valor a sua própria idioma que é muito melhor.. aí que bateu na consciência né? Eu... num é mais índio ... então fiquei pensando ... ta bom ... e::: eu fui falar com ela de pouquinho em pouquinho ... aí fui pra aquela comunidade aculá e::: desenvolveu mais

El.: faz quanto tempo isso?

Inf.1: é::: vinte cinco anos... aí depois que me encontrei com o professor Sidney que... ele me pediu...pra... ele...foi na nossa comunidade.... aí esse pessoal falava esse homem fala a língua apurinã... é verdade? ... é... aí disseram é ele ta falando... cumprimentou o pessoal em língua apurinã... rapaz é verdade? ... aí depois ele chegou...aí ele me perguntou se eu falava a língua ... aí eu disse falo... num falo muito bem não...mas eu entendo...um pouquinho eu falo... aí a gente conversou um pouquinho assim...e tudo... aí depois ele disse que ia embora... aí um dia quando cheguei aqui na cidade... aí... dito o Baiano... ele disse olha tem gente branco lhe procurando... eu disse aonde...ele disse é que acho que tai no hotel... aí eu fui no hotel ..e ele num tava...mas quem é já esse cara? E fui embora no outro dia de manhã fui ali... fui andando e olhei eu disse ah::: ... esse aí é o Sidney eu já vi ele lá na comunidade... aí quando ele Mem viu foi lá e conversou... rapaz tava te procurando... eu disse porque... ele foi e disse rapaz era pra gente traduzir uma coisa assim ... palavra apurinã aí... meu trabalho é isso... e eu vim ... fazer isso... ta bom... aí a gente foi lá pra..pra casa lá da da OPAM ...fiquei com ele lá cinco dias... então foi aí quando foi chegando mais... eu dá valor na língua... o aqpurinã... porque é uma coisa muito importante pra mim ...né? ... pra mim assim é::: porque eu falo... é como eu terminei de falar agora ...eu posso falar com::: qualquer pessoa seja onde for... né? Eu digo o que eu quero ... é porque o português ele fala a língua dele em qualquer canto ...né? qualquer canto... o::: ... espanhol ...essas outras inglês ...eles falam também qualquer coisa né? ..então assim ... eu acho que pra mim::: a língua apurinã ... pra mim é bom... eu gosto de::; falar bem porque tem índio que tem a

língua apurinã... né? E eu falo a língua apurinã... mas ... a minha língua não me ajuda assim falar tão rápido como as vezes eles falo...mas graças a deus que eu ainda sei alguma coisa ... né? Tô aprendo cada vez mais ... então é bom porque se você soubesse falar a língua apurinã ... nós poderia falar em qualquer canto e o pessoal ia... ia... quando fala assim com os outros parente assim... tem um deles que fica olhando pra mim assim... rapaz esse cara aí ta doido ... ara doido eu nem ligo ... as vezes fico falando... então uma coisa que é muito importante a gente saber das coisas...

El.: E os mais novos ainda não conseguiram perceber essa importância?

Inf.1: não..não... ainda não.. até agora não.. até agora eles ainda num...num perceberam

El.: e você acha que eles só vão perceber essa importância quando eles forem ensinados?

Inf.1: eu digo né? Porque... eles:.. vão ter interesse assim porque... vejo assim por um que tenho lá..daí ele ficou lá na comunidade agora... ah... ele pra falar assim... só benção mesmo as vezes ...no meu trabalho ele me ajuda... as vezes ele fala pra mulher dele...olha diga pro papai se ele pudesse dar uma aula pra nós ... e ela que fala pra mim...eu digo é... então tudo isso que as vezes eu acho que:: que... pra mim é uma coisa muito importante falar a... a própria língua ...o idioma da gente

El.: Você acha que teus filhos Sá vão dar valor quando eles começarem a escrever e a ler na língua?

Inf.1: a escrever

El.: Então nesse caso a escrita é importante pra que eles comecem a valorizar a língua?

Inf.1: a língua apurinã... é

El.: e você acha que só dar pra ensinar a língua se tiver escola ou sem escola dar pra fazer?

Inf.1: bom... sem escola... é mais difícil ... agora... na escola porque sabe que todo mundo reunido ali né pra estudar ...eu acho que tudo vão querer estudar ..pelo menos lá na Nova Fortaleza tudo quer.

El.: Mas tem escola na tua comunidade?

Inf.1: tem

El.: e como é a escola lá?

Inf.1: lá..lá... é português é ... só português... não tem...não tem apurinã... é por isso que eu digo que é bom que a gente desse aula..hum... eu queria assim...vamos dizer...que.. como...começar:: aula e planejar e tudo isso... então isso aí é uma coisa que é... uma coisa que eu tinha vontade mesmo de: de... é::: pegar isso pra dar aula lá também em apurinã...tá com três anos que eles me cobro aí...eu digo num dá enquanto num tem cartilha pra todo mundo.

El.: E não dá aprender a língua da mesma forma que se aprende a fazer as outras coisa como .. pescar... caçar a fazer farinha... que você num vai pra escola pra aprender...não dá para aprender assim?

Inf.1: olha eu não sei ... é porque... no meu caso... eu daria pra aprender porque eu tenho vontade ... esses novo não... o interesse deles é assim: é::: só em português né?

El.: eles não gostam de falar em apurinã?

Inf.1: eles num gostam não

El.: Se for pra beira do rio pescar e começar a falar em apurinã...eles num gostam?

Inf.1: num gosto eles num sabe o que é... num entende

El.: e eles só querem aprender se for na escola?

Inf.1: só querem aprender se for na escola...porque ta todo mundo ali reunido pra aprender né? Então ali é o momento deles aprenderem... praticar mais... e ouvindo mais... lendo mais...então é quando eles...eles... assim no meu ponto de vista... vejo

que eles tem mais interesse assim ..porque se não eles num faz não... só falar com eles assim....

El.: Se você for pra escola e ...ensinar... você acha que eles vão ter mais interesse em aprender no dia-a-dia deles?

Inf.1: é... porque de vez enquanto a gente ta chamando eles pra aula né?... aí porque eles...tem que...que se lembrar...vai ter aquela hora certa pra eles irem pra aula..tem que pensar o que eles vão falar... o que eles vão aprender.. o que o professor vai falar...eu acho que assim eles tem mais um...um..pensamento de::: querer aprender... aprender mais ... eu digo assim...mas sem aula sem nada...no dia que eles ouvirem ta tudo bem deixa por aí ... eles num aprendem...

El.: Então tem que ter a escola pra eles aprenderem....

Inf.1: tem que ter a escola pra eles aprenderem ... sem escola não vai funcionar nada

El.: Norá... de que adianta aprender na escola a ler a escrever... aprender algumas palavras... se não usar a língua no dia-a-dia?

Inf.: Bom... aí... eu acho que vai funcionar assim... porque... no momento que não fala... não vai ter como funcionar... mas no momento que ele ta sabendo... ele fala... entende... eu acho que ele vai se ocupar ele vai dar valor naquela coisa que ele aprendeu... porque...antes... num tinha valor porque num sabia... né? Antes num sabia... então no momento que... ele conhece... que ele fala... conhece tudo ...sabe como funciona... a língua indígena.... então é claro que ele vai falar... vai ter motivo dele falar... e::: porque do jeito que tem motivo pra gente falar assim..em... português... vai ter motivo dele falar em apurinã porque ... porque ele aprendeu... ele sabe como vai falar a...a... dizer coisa...ou chamar.... ou ensinar... porque aprendeu...

El.: E qual é o motivo?

Inf.1: bom...o motivo dele é assim...porque:... se eu num sabia...falar português ...mas ... chegou o momento de eu aprender... eu não falava contigo em português... porque eu não sabia.. mas.. logo que eu preñdi...eu sei falar...claro que eu vou falar contigo

El.: e você precisou de escola pra aprender?

Inf.1: bem..assim... aí..tem...tem..é::: a palavra português.. ninguém aprendeu assim... em..na escola... a gente aprendeu assim ouvindo... né?... E agora... hoje tem... tem aula tem professor... pra dar aula assim..ensinar... as pessoas e... já é pra escrever... fazer tudo isso né? Então... através das professoras ...professor...e...e... da escrita que...que... a gente aprendeu ... a gente aprende ... hoje... então a gente... tem esse motivo... o privilegio de ter aprendido alguma coisa... então isso aí pra mim ..é isso aí que pra mim vai funcionar.... assim...a... a língua apurinã... se eles aprende... aqueles que tem interesse... então vai chegar esse momento motivo que eu falei é isso aí... é o cara se acha que sabe falar...essas letras....

El.: Então você acha assim que se ele tiver escola ...professor..ele vai ter motivo...pra aprender a língua cada vez mais?

Inf.1: cada vez mais ...e ... vai ter alguns que via ter interesse de ensinar pros outro que ... né? Porque eu acredito que ...só um professor ou dois...isso aí...num vai funcionar tão bem..é como os professor dos brancos também...né? porque um ensina pro outro...e depois aquele num vai mais ensinar aí depois já vem outro...né? então... eu acredito que...que...o apurinã eu acho que funciona do mesmo jeito...

El.: Então tiver cartilhas ...dicionários...pra todo mundo na tua comunidade ou nas outras comunidade... as pessoas... vão dar mais valor a língua apurinã?

Inf.1: com certeza...vão usar..falar... é por que no momento a gente.... vamos dizer que a gente num sabe falar...então... não tem motivo..não tem como falar uma coisa...porque num sabe...

El.: Num dá pra aprender fora da escola?

Inf.1: se a gente tem interesse devia aprender assim como aprendeu... dos branco ..né? porque dos branco a maioria dos índio aprenderem só ouvindo...né? ... só ouvindo... então... já a língua apurinã já num é desse jeito é porque já tem a...a... língua português... que já atrapalha...

El.: E as comunidades que não tem escola...como é que ficariam?

Inf.1: As comunidades que não tem escola...eu acho que vão pra escola...onde ta funcionando...

El.: tem alguma comunidade sem escola?

Inf.1: hoje eu...acho que todas...já tem.... num digo todas...mas eu acho que a maioria que tem escola..e::: então como eu terminei de falar quando um índio aprende... vamos dizer no caso ele aprende apurinã... ele tem que ir pra outra comunidade lecionar lá também...né?

[...]

ANEXO 2

Entrevista com o informante 2

Inf. 4: estou hoje aqui:: em entrevista com... Eládia... hoje dia dezoito de maio de 2009 ... aqui em Lábrea...

El.: O Senhor já sabe ler e escrever em apurinã?

Inf. 4: sei

El.: Foi importante aprender a ler e a escrever na língua apurinã?

Inf. 4: muito importante.

El.: Por quê?

Inf. 4: porque é uma forma de comunicação né à distância que antes a gente só se comunicava oralmente e com a escrita a gente se comunica à distância

El. O senhor usa a língua apurinã pra se comunicar com as pessoas que estão distantes?

Inf. 4: sim através da escrita né.... a gente manda um bilheiteinho a gente:: se comunica né.

El.: O senhor costuma fazer isso ou às vezes?

Inf. 4: não as vezes é.

El.: Com quem o senhor se comunica?

Inf. 4: Só com os parentes... até porque nem todos conhecem a escrita as vezes falam a língua mas não conhecem a escrita e aí é reduzido as pessoas que a gente se comunica por escrito

El.: O senhor acha que é importante aprender a ler e a escrever em apurinã?

Inf. 4: sim é imPORTANTE aprender ler e escrever princi/ principalmente agora no nosso no nosso tempo... que os nossos filhos...é... os alunos... que:: tão aprendendo só o português e agora chegou o momento e a gente ta revitalizando e:: por isso é importante.... a escrita né

El.: A escrita é importante para que as pessoas comecem a dar mais valor a língua?

Inf. 4: com certeza a escrita é muito importante.... porque o que escreve fica escrito né no papel... e o que se fala fica no ar.

El.: O senhor acha que se começar a ensinar a língua nas escolas os jovens vão dar mais valor a língua?

Inf. 4: com certeza

El.: e eles falam hoje a língua?

Inf. 4: alguns

El.: a maioria?

Inf. 4: não a minoria

El.: e por que eles não falam.

Inf. 4: é porque devido ao preconceito a discriminação.... o envolvimento com a sociedade envolvente causou esse... o abandono né... da cultura...da língua principalmente

El.: E através da escrita eles passam a dar mais valor?

Inf. 4: com certeza... porque a escrita é a escrita porque as vezes quando a gente não quer falar a gente escreve né...

El.: Há alguma maneira de mostrar aos jovens a importância de se falar a língua?

Inf. 4: é... a primeira coisa é preparar os professores... né que é o formador de opiniões nas comunidades e.... aí os jovens né que através da escrita e.... leitura principalmente...e::: muito importante...

El.: O senhor fala a língua apurinã desde a infância?

Inf. 4: é a gente falamos... mas teve um tempo que a gente se afastamos.... deixamos um pouco né... porque houve um tempo que nós nos afastamos da aldeia... ficamos na sociedade envolvente... e aí a gente não se comunicava... é eu não tinha com quem falar... a minha mãe falava e...mas aí ela ficava tímida no meio de outras pessoas que não falavam... até porque eles chamavam de gíria e... aí a gente ficava todo tímido pra falar

El.: Então o senhor achava que não era importante usar a língua?

Inf. 4: não

El.: e hoje?

Inf. 4: hoje sim... hoje eu sei o valor que tem e é a forma de se comunicar um:: um povo né

El.: e preservar a cultura?

Inf. 4: e preservar a cultura e a língua né

El.: De que maneira os materiais podem ajudar nisso?

Inf. 4: olha... chego num momento::... muito oportuno.... essa cartilha né... que embora seja preliminar mas... a gente já ta usando nas comunidades... a escrita que nem eu falei... é... inclusive a gente conhece professor que mesmo sendo professor... ela fala a língua mas não conhece a escrita... ele conhece a escrever porque da aquela confusão de querer escrever a:: língua apurinã com o alfabeto português...

El.: e vocês têm algum projeto para resolver isso?

Inf. 4: olha... a gente ta sonhando... pensando de fazer um... um... quer dizer de ensinar a gente á tem ensinado até ano passado... eu passei uma um ano aqui lecionando no colégio das irmãs aí né que cederam... né... um... um... ambiente lá que a gente lecionava todos os dias de sábado né... na língua e isso é que a gente... a gente não tem aquele apoio né... a gente agora ta sonhando com um projeto assim... pra gente começar e continuar isso ... não 'so eu mas outros que estão entusiasmado praisso

El.: quer dizer então que o senhor já ensinou o apurinã... para quem o senhor ensinava?

Inf. 4: ensinei pra vários... eram quarenta cinco alunos...

El.: todos apurinã?

Inf. 4: não me parece:: que:: pera aí... é... parece quem tinha dois que não era apurinã... e nem era índio era curioso que queria.... é era meu amigo que queria então eu:: ele ficou lá pra também aprender

El.: a partir desse projeto dessa aulas o senhor sentiu que mudou alguma coisa a partir daí?

Inf. 4: com certeza mudou... é aquilo que eu falei antes é a timidez é um:: uma doença que prejudica muito devido ao preconceito a discriminação... muitos eram tímidos pra falar... sabendo falar ainda hoje na minha comunidade é a gente começa a falar na língua e a pessoa sabe falar na língua mas parece que tem uma coisa que parece que segura ele pra abrir a boca pra falar...entendeu... eu acho que seja timidez e assim:: através da aula do ano passado muita gente já soltando parece que uma coisa que era abrochada começou desabrochar... entendeu... porque a gente começou a se comunicar na via pública conversando com um e com outro e:: eu acredito que foi muito bom devido a aula né

El.: E isso por que hoje vocês tem como ensinar a ler e a escrever?

Inf. 4: é a traves das cartilhas

El.: Os moradores aqui da sua área do Caititu eles tem interesse em aprender

Inf. 4: tem

El.: tem escola aís?

Inf. 4: tem

El.: mas não tem aula em apurinã?

Inf. 4: não só lá na minha comunidade que o professor é meu filho ele dá aula... muito interessado ele ... ele ta tentando dar aula em apurinã.

El.: ele dá aula usando que material

Inf. 4: usando nossa cartilha

El: e as crianças tão aprendendo a ler e a escrever?

Inf. 4: é tamo tentando né por que ele não tem um domínio completo ainda como... como a metodologia é que... aqui acolá no intervalo ele puxa a cartilha que ... não é uma aula completa... é dando aula aqui acolá... dando palavras soltas... entende

El.: mas as crianças não falam apurinã

Inf. 4: muito pouco ainda

El: eles tem vergonha de falar a língua

Inf. 4: tem ((risos)) tem é porque aquele negócio de gíria acho que não é língua então eles fico tudo... sabe o preconceito foi tão forte que as pessoas se negaram de ser índio pudessem não ser índio acho que seria melhor...agora pode ter toda característica de índio mas se não falar não é índio...

El.: e essa programação que houve como foi ...vocês falaram sobre o ensino da língua?

Inf. 4: a ta é encontro dos apurinã revitalizando as culturas de modo geral... só que devido os professores devido que os professores terem essa dificuldade... tiramos um dia inteiro pra tratar pra ter explicação sobre a cartilha ...entendeu... mas aí foi muito importante... o objetivo do encontro foi revitalizar todas culturas de forma geral dança... artesanal....a pintura... tudo que é da cultura tamo resgatando né...

El.: quando isso é aconteceu?

Inf. 4: aconteceu

ANEXO 3

Entrevista com informante 3

El.: você fala a língua apurinã?

Inf.3: não... num falo muito bem assim não.... só algumas palavras dá de entender

El.: E os teus pais falam?

Inf.3: só o meu pai

El.: só o teu pai...Como é o nome do teu pai?

Inf.3: João Batista da Silva...chamado de João Baiano.

El.: ele é apurinã?

Inf.3: é... ele é apurinã

El.: Tu moras aqui na comunidade?

Inf.3: é ... eu moro aqui... eu passo o dia na cidade ... mas eu moro aqui também

El.: e qual a tua função aqui na comunidade?

Inf.3: Sou professor..além de ser professor.. eu também trabalho na roça... também é... ajudo eles aí né?

El.: Vocês ensinam alguma coisa de apurinã na escola?

Inf.3: rapaz ninguém num tava ensinando não... mas já ensinaram porque ates de eu trabalhar aqui eu trabalhava na comunidade de copaíba...e aí a gente começou ensinar lá... mas aí... começou né... devido o dialeto... o livro aí os de lá entraram em desavença... aí a gente resolveu parar.

El.: E agora como é que tu vais::: tu achas que vai dar pra trabalhar?

Inf.3: eu acho que vai sim... era aquela questão do p e b né? ... eles sempre tiveram essa dúvida... mas agora vai dar de dizer pra eles que... fala b mas escreve com p... a pronuncia é b né?

El.: Dá pra explicar agora... tu achas importante ensinar a língua às crianças?

Inf.3:

[

Hum...hum...dá

sim...porque as crianças são o futuro.... se elas não aprenderem né? Aí já era... como no nosso caso... como no meu caso.. eu não aprendi...e os mais velhos tão se indo né?... tinha o seu Agostinho que era o nosso grande... representante... qualquer que a gente... recorria a ele...a gora já se foi... e nós que já somos dessa outra geração... já estamos mais devagar... né?

El.: E tu queres aprender mais?

Inf.3: quero e ... se deus quiser eu chego lá... vou aprender e colocar em prática... se deus quiser

El.: E tu achas qual é o papel da escola?

Inf.3: olha... a escola tem um papel muito importante ... é... porque... vai orientar as crianças...e ... é.. . e nós tamo primeiro revitalizando.... aí...pesquisando junto com a comunidade... ainda bem que as comunidades.... nem todas... mas ainda tem alguns falantes né? Aí a gente... orienta bastante eles pra ... continuar falando.

El.: Aqui na comunidade... Nova Esperança II... quantas pessoas falam?

Inf.3: tem ... deixa eu ver.... tem... tem... assim pra falar direto mesmo... só tem uma família mesmo é da Maria... aquela que a senhora vai trabalhar com ela... mas tem também o Josino ele entende... o meu pai também entende...

El.: Tu como professor vais tentar conscientizar teus alunos a aprender a língua?

Inf.3:

[

vou falar pra eles perderem a timidez de falar...é ...porque tem aqueles que sabem... mas tem vergonha de falar né? Fez contato com branco... e o branco manda muito... aí eles:::

El.: Tu já tiveste vergonha de falar?

Inf.3: já já tive

El.: e agora?

Inf.3: agora não não tenho mais vergonha de falar.... agora se eu souber... não tem disso mais não comigo... se eu souber eu falo mesmo...pode ta quem for mas eu tive muito porque dá pra ver que eu não fui criado diretamente na aldeia... então eu já tive outros convívios por aí... então já tive vergonha de falar mas hoje:

El.: E os teus irmãos?

Inf.3: ah nenhum fala lá não.

El.: quem fala melhor lá?

Inf.3: acho que sou eu mesmo que falo melhor

El.: e:::.... tu achas que ter o material foi importante pra dar mais valor a língua?

Inf.3: a É.... por que por exemplo no nosso caso ter esse material.... porque a gente já conhece as letras a gente vai alfabetizar desde as vogais começa de vagarzinho por ali... porque ninguém tem:::.... por exemplo nós não sabíamos a gente vai ser alfabetizado agora então com esse material que tão fazendo vai dar melhor.

El.: Antes de tu saberes que tinha uma escrita um material um dicionário.... tu davas esse valor pra língua?

Inf.3: assim porque antes meu pai falava eu escutava tentava pronunciar também ... eu dava esse valor... eu tinha vontade de aprender mas:::....não era assim tanto como agora

El.: o que foi assim que te fez dar mais valor a língua?

Inf.3: acho que foi além de ver a situação de ver os outros falando assim eu comecei a participar de seminários... e... assim de assembleia assim aonde eu vi parentes que falam né os outros aí de fora que falam mesmo aquilo me chamou bastante atenção... porque eles debatem qualquer assunto na língua mesmo..aí foi que me deu vontade e interesse de aprender mesmo ta entendo? Saber o que eles ta falando sei lá se eles ta mangando de mim me criticando de mim sei lá eu nem sabia... aí deu vontade de aprender mesmo

El.: Como os materiais didáticos vão te ajudar como professor?

Inf.3: é vão me ajudar::: por exemplo.... apesar da... das cartilhas eles parecem um pouco com a da língua portuguesa... e isso e como eu já sei o português facilita mais deu aprender

El.: Foi importante pra ti aprender a ler e a escrever na língua apurinã? Hoje tu já sabes?

Inf.3: foi assim eu não sei muita coisa....mas dá deu escrever

El.: e tu achas que as pessoas tão mais interessada em aprender apurinã hoje do que quando tu eras criança?

Inf.3: é eu acho que hoje eles estão mais.... essas pessoas da minha idade assim estão mais interessadas porque elas estão vendo assim a necessidade mesmo... a discriminação continua muito grande... ah tu não é índio porque tu não faz isso tu não falas e... então a gente ta tendo essa necessidade que é pra gente poder aprender mesmo até pra provar a nossa identidade

ANEXO 4

Entrevista com o informante 4

El.: você é de qual comunidade?

Inf. 3: Comunidade São José

El.: Você é filho de quem?

Inf.3: de:: seu Juvenal Carlos e::: de dona Nair Francisca

El.: Você mora lá nessa comunidade?

Inf. 3: Moro

El.: E você fala apurinã?

Inf.3: e::... pouco

El.:E teus pais falam?

Inf. 3: somente a mãe.

El.: mas os teu pai não é apurinã?

Inf. 3: não

El.: Tua mãe é apurinã?

In.f. 3: legítima

El.: legítima?

Inf. 3: de pai e mãe.

El.: você tem vontade de aprender a falar a língua?

Inf. 3: tenho ...é o meu objetivo é esse... é:: esses três dias::... que eu tenho vindo é... a essa... a esse encontro... o objetivo é::: repassar para os meus filhos

El.: mas antes tu não gostavas de aprender?

Inf. 3: não... porque... no caso.... quando eu saí da comunidade onde minha mãe morava eu tinha::: sete anos... eu vim pra cidade pra estudar...aprender... aprender coisas novas... porque lá ... lá... na nossa comunidade era assim..ó... tipo ... a gente vivia lá... quando eu morava com a minha mãe eu sabia de muita coisa...eu sabia muita coisa ...aí depois que vim morar com o papai... eu passei a... aprender somente a ... a ... língua do branco.... esses negócio.... e... e aí me esqueci

El.: Quando foi que tu começaste a pensar desse forma... que é preciso aprender a falar em apurinã?

Inf. 3: na verdade agora a pouco tempo... em... 2007..é...

El.: O que fez tu mudares de idéia?

Inf. 3: Talvez por eu estar na cidade e procurar os costumes antigos.... que eu fazia... na época... quando eu morava com a minha mãe... e eu::: comecei a pensar nisso... aí... a mamãe veio pra cidade também...e... formou uma comunidade nossa mesmo e:: ela começou a incentivar nós ... filhos dela ...que já tavo morando tudo na cidade::: a vim se juntar voltar o costume antigo...e::: aí...eu...eu...como é... perto da cidade nossa comunidade... eu... vim... procurar... e me dediquei a morar lá mesmo ...e::: num quis mais viver na cidade não

El.: Aí tu foste morar lá... faz quanto tempo que tu moras lá?

Inf. 3: na comunidade?

El.: é.

Inf. 3: faz cinco meses

El.: cinco meses que tu moras lá?... e faz cinco meses que tu és professor?

Inf. 3: [é] [não] quer dizer...como professor eu tô com dois meses... que... eu to como professor...que eu fui

assim...é... me colocaram...assim... porque é:: tiraram o professor de lá... aí assim... como eu... tinha...um desenvolvimento:: mais capacidade dentro da comunidade... aí ela me colocou.

El.: a tua mãe que lidera a comunidade?

Inf. 3: é... é ela mesmo.

El.: Como é o nome dela?

Inf. 3: é Nair Francisca.

El.: e o que ela pensa hoje sobre o ensino da língua?

Inf. 3: é... ela pensa muita coisa... é a primeira que incentiva nós a... ela que tenha um professor mesmo na língua... e TEM um professor na língua... como eu disse o meu objetivo pra cá é...pra mim repassar porque eu não sei escrever...ela ensina só que ela é uma pessoa analfabeta..ne? ela não SAE conversar o português direito.. é só mesmo na LÍNGUA... só na língua

El.: mas tu entendes o que ela fala?

Inf. 3: eu entendo o que ela fala.

El.: mas tu conversas com ela?

Inf. 3: converso..toda manhã... toda manhã... quando ela vai acordar a gente é na língua...

El.: mas durante o dia... vocês falam em apurinã ou em português?

Inf. 3: as vezes é:: em apurinã...as vezes é em português... quando ela fala em português que a gente num liga... aí ela pega e... e... fala em apurinã.

El.: e vocês lá na comunidade são quantas pessoas?

Inf. 3: eu vou falar assim por casa...são seis casas... na... nossa comunidade.

El.: Vão todos parentes?

Inf. 3: São todos parentes lá...família..família.. é irmão..só..é... são três casas lá que... é parente... mas não é da família... mas são apurinã também

El.: mas eles falam a língua?

Inf.: Quem fala a língua?

Inf. 3: é minha mãe.. irmã...meu irmão.. sobrinhos.... falam a língua

El.: O que tu vais fazer agora?

Inf. 3: na comunidade eu vou fazer ...eu vou FAZER... ah...vou fazer... ah... e... a gente tem é... a gente tem cinco horas é... de aula...eu repartir o tempo...sobram quarenta minutos... eu vou tentar ensinar pra eles o que eu aprendi aqui...

El.: to não achas que é muito pouco?

Inf. 3: é ... é muito pouco mas aí tem...

El.: [ah ... mas aí é todo dia?

Inf. 3: TODO DIA... mas aí já tem o caso que tem a minha mãe... já tem a minha irmã que vão ensinar a eles também... né?

El.: quem vai ensinar na língua vão ser eles?

Inf. 3: não porque... é... eu vou ensinar né... eu vou ensinar né...na escola... aí todo dia eles ... já vão tá tentando aprender o que a mãe deles ta falando... a vó né no caso a minha mãe...

El.: e tua vai ensinar só a escrever?

Inf. 3: é eu vou ensinar a escrever.

El.: e tu achas que foi importante ter um material ensinando a escrita?

Inf. 3: sim porque... dá mas incentivo...e... pra querer aprender...né?... ´dá mais valor..né? por isso foi muito importante o curso aqui... porque eu pelo menos não sabia... não entendia bem.. assim... é... a escrita da língua... aqui deu pra esclarecer bastante... e... eu vou tentar colocar em prática... em prática.. tudo que deu pra aprender... aqui né? O ensino na língua... pra mim... assim ... ta sendo muito

importante...e isso é coisa RARO aqui na cidade... ó...é muito difícil... é..ah... eu acho que os professores... que já tão ... a mais tempo trabalhando como professores... talvez já tenha participado MAS eu nunca tinha participado ... e ... eu... eu acho isso muito importante